



Etat des lieux de l'Enseignement de Promotion Sociale

Rapport final

2023

Remerciements

Ce rapport est le fruit d'un travail conséquent organisé entre les mois de janvier 2023 et juin 2023 grâce à la collaboration de plusieurs centaines d'acteurs de l'écosystème de l'Enseignement de Promotion Sociale, en Wallonie et à Bruxelles : étudiants ; enseignants ; experts ; directions ; organismes de reconnaissance, de validation et certification des compétences ; (collaborateurs et représentants des) employeurs, travailleurs et secteurs ; fédérations de pouvoirs organisateurs ; dirigeants et collaborateurs de l'administration de l'EPS ; ministre et collaborateurs du cabinet ministériel concerné ; ...

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

Avertissement

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.

Table des matières du rapport – vue d’ensemble

Synthèse.....	4
Détails des analyses	50
1. Acteurs.....	51
a. Etudiants.....	51
b. Conventions, partenariats et employeurs.....	88
c. Enseignants	114
2. Parcours de l’apprenant	131
a. Information et promotion.....	131
b. Orientation vers et au sein de la formation & Transition vers l’emploi.....	147
c. Méthodes pédagogiques et modalités organisationnelles.....	156
d. Certifications et complétion des formations.....	189
3. Système, structure et ressources	204
a. Missions.....	204
a. Pilotage.....	215
b. Organisation de l’écosystème	233
c. Offre de formation.....	255
d. Financement.....	285
e. Infrastructures.....	305
4. Tendances internationales	311
Résultats complets des enquêtes par questionnaire	364
Enquête Directions	366
Enquête Enseignants	380
Enquête Etudiants	399

Synthèse

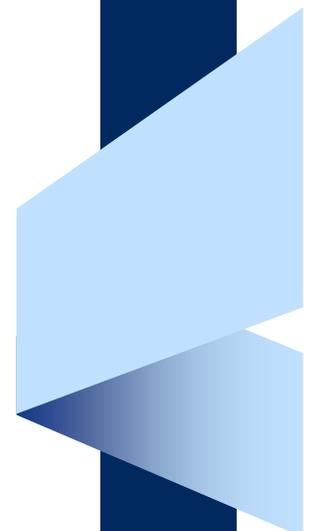


Table des matières

Table des matières	5
Structure et sources de l'Etat des lieux	7
L'Enseignement de Promotion Sociale (EPS) – Vue d'ensemble.....	10
Missions.....	10
Etudiants.....	10
Modalités de formation	10
Partenariats et conventions	11
Offre.....	11
Etablissements et pouvoirs organisateurs.....	11
Certification.....	11
Personnel.....	12
Ressources.....	12
Synthèse des principaux éléments de diagnostic	13
Tableau synthétique.....	14
1.a. Etudiants.....	20
Evolution du nombre d'étudiants et d'inscriptions	20
Motivation et état d'esprit des étudiants	21
Accompagnement des étudiants,	21
Accessibilité des formations et statut social des étudiants	22
1.b. Conventions, partenariats et employeurs.....	22
Conventions, partenariats et relations avec les employeurs.....	22
Conventions, partenariats et relations avec les autres organismes publics de formation et d'insertion professionnelle	23
1.c. Enseignants.....	24
Compétences et méthodes pédagogiques, motivation et formation	24
(Manque d') Attractivité de la fonction et stabilisation des carrières	25
2.a. Information et promotion de l'EPS.....	26
2.b. Orientation vers et au sein de l'EPS.....	27
Orientation vers l'EPS	27
Orientation au sein de l'EPS.....	27
2.c. Modalités organisationnelles et méthodes pédagogiques.....	27
Modalités organisationnelles	27
Durée des formations	28
Méthodes pédagogiques	28
Outils digitaux et hybridation	29
Valorisation des Acquis	30
2.d. Certifications et complétion.....	30
Complétion et abandon des formations.....	30
La certification comme atout distinctif de l'EPS.....	31
Perception hiérarchisée des titres de promotion sociale et niveaux des études	32
Validation des compétences.....	32
2.e. Transition vers l'emploi.....	32
3.a. Missions et pilotage de l'EPS.....	33
Retours contrastés sur les formations à finalité non professionnalisante	33
Diversité des formations en EPS et concurrence de périmètres.....	33
Pilotage systémique de l'EPS.....	34
Pilotage des établissements.....	35
Utilisation des données à des fins de pilotage	35
Assurance Qualité	36
Importance des équipes de direction	36
3.b. Organisation de l'EPS et de l'écosystème.....	37

Professionalisme de la gestion opérationnelle	37
Echelle d'opération des établissements	37
Questionnements sur la spécialisation des établissements	38
Questionnements sur l'organisation de l'enseignement supérieur au sein de l'EPS	38
Charge administrative, digitalisation des processus administratifs et administration centrale	39
3.c. Offre de formation	39
Diversité de l'offre et concurrence de périmètres (renvoi)	39
Proximité géographique de l'offre.....	40
Efficience de l'offre de formation	40
Pilotage de l'offre au niveau systémique.....	40
Pilotage de l'offre au niveau de chaque établissement.....	41
Rôle actuel de l'EPS dans le retour à la formation/à l'enseignement des adultes infra- scolarisés/décrocheurs scolaires « adultes/majeurs » (de plus de 18 ans).....	42
Offre de formation en langues.....	42
3.d. Financement	43
Éléments généraux.....	43
Mécanismes d'allocation de la dotation organique entre établissements	43
Autres mécanismes de financement des établissements	44
3.e. Infrastructures	45
Tendances concernant les besoins en formation et leur évolution.....	46
Enseignements tirés des pratiques d'autres opérateurs.....	48

Structure et sources de l'Etat des lieux

Le présent Etat des lieux a été structuré autour d'un **cadre d'analyse visant à couvrir l'ensemble des dimensions du fonctionnement d'un écosystème d'enseignement et de formation pour adultes** (voir Figure 1.). Pour chaque dimension, l'Etat des lieux a eu pour objectif de fournir une vue d'ensemble des éléments suivants : (a) **Analyse des principaux « outputs / résultats »** : de l'EPS, lorsque cela est pertinent pour la dimension considérée (par ex. nombre et taux de complétion des formations), (b) **description de l'existant** : synthèse des modalités actuelles de fonctionnement de l'EPS pour la dimension considérée (par ex. description des principales règles de financement ; synthèse des modalités actuelles d'accompagnement pédagogique ; analyse des modalités d'orientation...), (c) **retour des acteurs** : synthèse des principales forces et points de douleur tels qu'ils ressortent des activités de consultation et d'échange avec les acteurs, (d) **analyses chiffrées** : principaux enseignements ressortant des analyses chiffrées réalisables sur base des données existantes (par ex. évolution du nombre d'étudiants, analyses chiffrées de l'offre, analyse des coûts par heure de formation...), (e) **comparaison interne et internationale** : comparaison du mode de fonctionnement de l'EPS avec celui d'autres opérateurs ou écosystèmes de formation et d'enseignement pour adultes en Belgique francophone ou au niveau international, (f) **acquis de la recherche et recommandations (inter)nationales** : comparaison du mode de fonctionnement actuel avec les enseignements de la recherche et des rapports nationaux et internationaux en matière de formation et d'enseignement pour adultes.

Spécifiquement, l'Etat des lieux s'est basé sur les sources suivantes :

- **Plus de 20 bases de données analysées à partir de l'ensemble des données actuellement disponibles sur l'EPS** : bibliothèques d'offre de formation, inscriptions, utilisation des périodes par les établissements, attribution des différents types de périodes, authentification des titres et certifications, prestations des enseignants, données budgétaires, base de données des conventions, ... ;
- **Plus de 80 entretiens individuels avec différents acteurs clés de l'EPS** (partenaires sociaux, membres de l'administration, actuels ou anciens directeurs et membres d'équipe éducative d'établissement d'EPS, étudiants, membres de l'administration ou des instances de pilotage, employeurs et secteurs, partenaires sociaux, « sages », autres opérateurs de formation, ...) ;
- **Plus de 10 groupes de discussion avec plus de 100 participants**, en ce compris : 3 petits déjeuners avec des acteurs de l'EPS (un avec les directions et deux avec les enseignants et le Personnel Non Chargé de Cours) organisés par Madame la Ministre Valérie Glatigny ; 3 focus groupes directions ; 3 focus groupes enseignants ; 3 focus groupes étudiants ; 2 focus groupes PNCC (Personnels Non Chargés de Cours par ex., administrateurs, conseillers, techniciens) ;
- **Plus de 4000 réponses aux 3 enquêtes par questionnaire** auprès des acteurs de l'EPS, auprès des « Directions » (+140 réponses, soit un taux de participation de >90%), des « Étudiants » (+3000 réponses) et des « Enseignant(e)s et Personnels Non Chargés de Cours » (+1200 réponses) ;
- **Plus de 100 réunions de travail et des centaines d'échanges écrits** avec des experts ou acteurs de l'EPS sur les différents sujets couverts dans le diagnostic (pour documenter le mode de fonctionnement actuel de l'EPS, revoir/corriger les analyses réalisées, s'assurer de la représentativité de certains constats...)

- **Plus de 250 documents collectés et analysés**, comprenant des documents législatifs, des rapports, des recherches et analyses existantes (spécifiques à l'EPS ou ayant une portée plus générale), des notes de réflexion (publiques ou non) réalisées par les différents acteurs, des recherches ou articles portant sur l'EPS... ;
- **Analyse comparative « transversale » de l'EPS avec 4 autres écosystèmes (para-)publics ou privés à but non lucratif (à savoir les CVO/CBE en Flandre, les GRETA en France, Volkshochschulen en Allemagne et les Ecoles-Club Migros en Suisse) ainsi qu'avec 8 opérateurs « innovants »** dans le domaine de formation et d'enseignement pour adultes ; de nombreuses analyses comparatives ad-hoc ont été réalisées sur des sujets particuliers avec d'autres opérateurs et/ou écosystèmes d'enseignement et de formation pour adultes (par ex. en matière de promotion/communication, d'accompagnement des élèves, de budget...).

L'ensemble des analyses a été revu en détails durant 5 Comités de Pilotage, et a été amendé, complété et corrigé lorsque pertinent, permettant ainsi d'atteindre un consensus sur les constats qu'il met en lumière.

3. Système, structure & ressources



(a) Mission et Pilotage

Missions et objectifs sociétaux
Positionnement de l'offre de formation EPS par rapport aux autres opérateurs
Instances de gouvernance et modalités du pilotage du système, au niveau central et local ; participation des différents acteurs de l'écosystème
Outils et données disponibles pour le pilotage
Qualité et assurance qualité

(b) Organisation de l'écosystème et de l'EPS

Structure de l'écosystème : différents types d'acteurs de l'écosystème en interaction avec l'EPS (rôles, organisation, relations avec l'EPS)
Types d'établissements : nombre, implantations, gestion
Règles relatives à la gouvernance et au fonctionnement interne des établissements

(c) Offre de formation

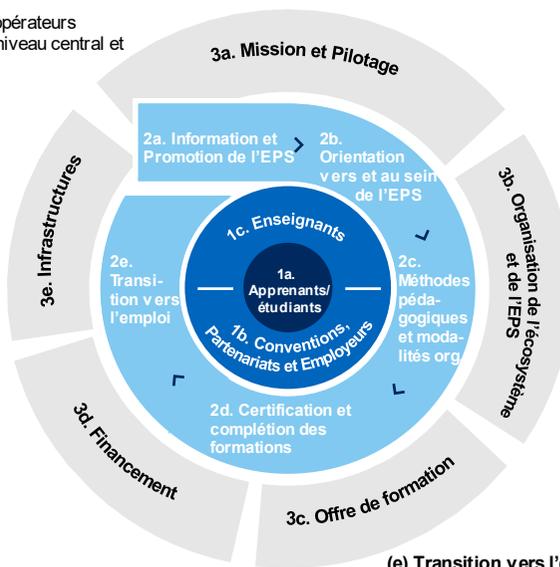
Types d'offres et de parcours existants, caractéristiques (finalités de formation, durée, niveaux, géographie, etc.)
Règles de structuration des parcours (modularisation, etc.) et leur formats
Procédures et règles de création de nouvelles formations et de définition des contenus de formations (DP, etc.)
Règles de programmation de l'offre (ouverture/fermeture) et mécanismes assurant la correspondance avec les besoins sociétaux
Possibilité de co-organisation de l'offre avec d'autres opérateurs

(d) Financement

Montant et mécanismes de financement (règles, sources, répartition) de la dotation organique et des autres sources de financement
Possibilité de financement par les secteurs

(e) Infrastructures

Règles de financement, acquisition et maintien des infrastructures et équipements



1. Acteurs

(a) Apprenants/étudiants

Types d'apprenants et motivations
Evolution du nombre d'apprenants et facteurs explicatifs
Accompagnement des apprenants pendant leur formation (modalités, sujets) et mesures de lutte contre l'abandon
Incitants (financiers & non-financiers) et implications en termes de statut sociaux

(e) Transition vers l'emploi et / ou d'autres formations

Structuration de et coopération sur le parcours d'apprentissage avec autres opérateurs de formation
Accompagnement post-formation et mise en correspondance avec employeurs

(b) Conventions, partenariats et employeurs

Accords de coopération avec les employeurs et secteurs (co-organisation de formations, contribution financière, accords d'employabilité postparcours)
Implication des partenaires dans la formation (alternance, stage, mise à disposition de ressources, formateurs, etc.)
Accords de coopération avec les autres opérateurs de formation, agences de l'emploi, agences de réinsertion, ...

(c) Enseignants

Types/catégories de personnel et organisation du travail
Règles relatives au statut de chaque type de personnel et d'évolution de carrière (opportunités de formation et de développement)
Titres pédagogiques et mise à jour des compétences disciplinaires

2. Parcours de l'apprenant



(a) Information et Promotion de l'EPS

Promotion et accès à l'information sur les formations pour les étudiants, employeurs, autres acteurs d'orientation (budgets dédiés et règles, canaux de promotion, potentiels contrats avec offices de l'emploi)

(b) Orientation vers et au sein de l'EPS

Canaux d'orientation vers l'EPS (informations publiques, autres acteurs, enseignants)
Aide et accompagnement au choix de formation le plus adéquat
Inscription de l'EPS dans le parcours des apprenants (avant et après)
Conditions d'accès et règles d'inscription à l'EPS, prérequis et mécanismes de sélection (motivation, évaluation)

(c) Méthodes pédagogiques et modalités organisationnelles

- Canaux de formation (présentiel, en ligne, ...), outils pédagogiques et modalités d'organisation (durée, rythme, méthodes pédagogiques, ...)
- Stages et modalités d'apprentissage en milieu de travail
- Structuration et flexibilité des parcours et des modules
- Intégration des compétences transversales et savoir-être
- Valorisation des acquis

(d) Certification et complétion des formations

Règles d'évaluation et validation des acquis d'apprentissage
Certifications accessibles pour tous types de formation
Reconnaissance des certifications sur le marché du travail et par les apprenants
Taux de participation aux certifications et facteurs explicatifs



Figure 1 : Cadre d'analyse des dimensions investiguées dans le cadre de l'Etat des Lieux

L'Enseignement de Promotion Sociale (EPS) – Vue d'ensemble

Missions

Les établissements relevant aujourd'hui de l'Enseignement de Promotion Sociale font partie de l'histoire de l'enseignement pour adulte en Belgique Francophone depuis plus d'un siècle. L'EPS dans sa forme actuelle est principalement régi par le Décret du 16 avril 1991, constituant son décret fondateur, et en vertu duquel les formations en Enseignement de Promotion Sociale (EPS) poursuivent deux missions non exclusives :

1. Concourir à l'épanouissement individuel en promouvant une meilleure insertion professionnelle, sociale, culturelle et scolaire ;
2. Répondre aux besoins et demandes en formation émanant des entreprises, des administrations, de l'enseignement et d'une manière générale des milieux socioéconomiques et culturels.

Etudiants

L'EPS est à ce jour le plus grand opérateur d'enseignement et de formation pour adultes en Belgique francophone avec plus de 120.000 étudiants (soit l'équivalent de 30.000 équivalents temps plein¹). Son public est majoritairement constitué d'adultes et marqué par une diversité dans ses caractéristiques, son parcours de vie antérieur, sa maturité, ses motivations... Cinq finalités sont principalement suivies par les étudiants en EPS :

1. Acquisition / renforcement compétences « de base » ;
2. Accès à une qualification professionnelle (pouvant mener à un métier) ;
3. Développement / renforcement de compétences professionnelles spécifiques, notamment pour les travailleurs ;
4. Apprentissage des langues (en ce compris le français langue étrangère) ;
5. Développement et épanouissement personnels.

D'après l'enquête par questionnaire réalisée dans le cadre de l'Etat des lieux décrit dans la suite du document, les finalités 1. à 3. (compétences de base, qualification professionnelle et compétences professionnelles) regroupent ~50% des étudiants inscrits en EPS, la finalité 4. (langues) hors intérêt personnel regroupe ~20% des étudiants, alors que la finalité 5. (développement et épanouissement personnels, en ce compris apprentissage d'une langue par intérêt personnel) regroupe ~15% des étudiants. Enfin, ~15% des étudiants rapportent se former pour des raisons multiples parmi les finalités ci-dessus (dont le développement et l'épanouissement personnel).

Modalités de formation

Les formations d'EPS sont organisées de manière « modulaire » sous forme « d'unités d'enseignement », pouvant être combinées en « sections diplômantes », et dont la capitalisation permet l'accès à un titre/diplôme (voir ci-dessous).

L'EPS présente également plusieurs éléments de flexibilité organisationnelle, alliant cours du jour et cours du soir, et permettant aux étudiants d'adapter le rythme de leurs études selon

¹ Estimation sur base du total de périodes-élèves suivies, divisé par le nombre de périodes estimées suivies en moyenne par un élève « temps plein » (les hypothèses prises sont 31 périodes sur un total de 36 à 37 semaines, c.à.d. 182 jours de cours divisés par 5 jours par semaine)

leurs possibilités via la constitution propre de leur programme d'études. De plus, les étudiants ont la possibilité d'obtenir des dispenses sur base de diplômes/certifications antérieurs et/ou de leur expérience (« Valorisation des Acquis »), leur permettant d'alléger leur cursus.

Partenariats et conventions

Par ailleurs, l'EPS présente la particularité de pouvoir organiser (et co-financer) ses formations en partenariat avec des employeurs et différents organismes publics (opérateurs de formations, agences publiques de l'emploi, organismes de réinsertion telles que les CPAS/CISP/MIRE – ~700 conventions/an). A ce jour, celles-ci représentent cependant moins de 10% du total des formations organisées en EPS (et moins de 5% des activités de formation de l'EPS sont financées par ce biais).

Offre

L'offre de formation en EPS se caractérise également par sa multiplicité et sa diversité sur plusieurs dimensions :

- Les formations organisées couvrent 10 secteurs et 4 niveaux d'enseignement (secondaire inférieur² et supérieur, supérieur de type court et de type long) ;
- L'offre de formation est composée de ~3.2k « Unité d'Enseignement » (ensemble cohérent de cours visant des compétences spécifiques) et ~200 sections (vs. ~300 options de base groupées dans l'enseignement qualifiant de Plein Exercice, à titre d'ordre de grandeur) ;
- Les formations organisées visent les cinq mêmes finalités que celles décrites ci-dessus.

Parmi l'offre de formation, ~70% sont de niveau secondaire et ~30% de niveau supérieur. En outre, les finalités 1. à 3. (compétences de base, qualification professionnelle et compétences professionnelles) regroupent ~80 à 90 % des formations organisées en FWB, la finalité 4. (langues) regroupe ~10% des formations, alors que la finalité 5. (développement et épanouissement personnels) regroupe ~1 à 10% des formations (certaines formations ayant un caractère « ambigu »).

Etablissements et pouvoirs organisateurs

L'offre de formation de l'EPS est aujourd'hui organisée par 150 établissements de taille diverse sur tout le territoire de la FWB regroupé au sein de ~70 POs, regroupés au sein de 4 (F)PO (Officiel subventionné/CPEONS, Officiel organisé/WBE, Libre confessionnel/SeGEC, Libre non confessionnel/FELSI).

Ces établissements ont une taille moyenne de ~230.000 périodes-élèves, soit l'équivalent de ~200 étudiants « temps plein ». ~50% des établissements organisent principalement de l'enseignement secondaire et ~10% des établissements organisent principalement de l'enseignement supérieur, le reste des établissements étant « mixtes » en termes de niveau d'enseignement organisé.

Certification

Les formations organisées en « sections diplômantes » peuvent donner lieu à la délivrance de plusieurs types de titres :

² En ce compris des programmes préparant à l'obtention du Certificat d'Etudes de Base (CEB).

- Des titres « correspondants » à ceux de l'enseignement de Plein Exercice (p.ex. CEB, Certificat de Qualification – CQ, CESS, Bachelier, Master³), représentant ~60 à 70 % des titres délivrés en 2017-2018 ;
- Des titres « spécifiques » à l'EPS (p.ex. CQ spécifique à l'EPS, Brevet d'Enseignement Supérieur – BES), représentant ~30 à 40% des titres délivrés en 2017-2018.

Personnel

Le corps enseignant actif au sein de ces établissements compte entre 2.500 et 2.800 ETP, dont certains « enseignants-experts » (~5% des ETP) disposant d'une charge d'enseignement ponctuelle en EPS et actifs professionnellement dans les matières enseignées, et dont certains enseignants ayant une fonction principale dans un autre type d'enseignement (~5% des ETP). Au sein de la charge d'enseignement exercée par des enseignants en EPS dont cela constitue la fonction principale (et hors experts), ~30% des ETP sont nommés à titre définitifs.

Ressources

Enfin, les activités de l'EPS atteignent aujourd'hui un financement de l'ordre de ~250 m€ (hors fonds propres des PO), dont ~225 m€ proviennent de la FWB et ~25 m€ de droits d'inscription, conventions (financement de formations par les entreprises et autres partenaires) et FSE.

³ Masters en sciences de l'ingénieur industriel, Master en urbanisme et Aménagement du territoire

Synthèse des principaux éléments de diagnostic

La présente section résume les principaux constats ressortant du travail d'Etat des lieux de l'EPS. Cette synthèse se concentre sur les principaux constats pertinents pour les réflexions prospectives, en se concentrant donc spécifiquement sur (i) les principales forces et caractéristiques distinctives de l'EPS, (ii) les principales opportunités d'amélioration et de développement de l'EPS dans l'écosystème francophone belge d'enseignement et de formation continue pour adultes. De par sa nature synthétique, la présente synthèse (i) a dû opérer une sélection sur les thématiques qui paraissaient prioritaires, (ii) ne peut refléter, sur chacune des thématiques, l'ensemble des nuances identifiées durant l'Etat des Lieux. Le lecteur souhaitant avoir une vision plus complète et nuancée est renvoyé au rapport complet de l'Etat des lieux.

Tableau synthétique

Dimensions d'analyse	Synthèse de l'Etat des lieux
1.a. Etudiants	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'EPS, plus grand opérateur de formation pour adultes en Belgique francophone, avec 120 000 étudiants (~ 30 000 « ETP ») ▪ Nombre d'étudiants en baisse de ~150k en 2017 à ~120k en 2021 (voir également Partie Introduction), avec une perte concentrée pour >60% dans 20% des établissements et particulièrement en langues et bureautique. En 2022, on constate une ré-augmentation du nombre d'étudiants inscrits : ~129k ▪ ~15% à ~30% des étudiants suivent leur formation avec pour objectif le développement d'une passion ou l'intérêt personnel ▪ Formations jugées accessibles (financièrement/géographiquement, voir également Partie Introduction) mais traitement social/fiscal moins favorable pour les étudiants en EPS, dans certains cas (p.ex., dispense, accès au F70bis, éligibilité au chèque formation) vu comme un obstacle important ▪ Accompagnement (pédagogique, psycho-social) et proximité avec les apprenants vus comme un atout de l'EPS mais dispositifs d'accompagnement hétérogènes et souvent limités au sein des établissements
1.b. Conventions, partenariats et employeurs	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conventions (~700/an) considérées comme un atout clé de l'EPS avec les employeurs et les autres types de partenaires (p.ex. agences de l'emploi, opérateurs de formations, CPAS, INAMI, ...), mais représentant finalement une part limitée du total des formations (5% du total des périodes) et concernant avant tout les employeurs / organismes publics ▪ Ressources limitées dédiées en central à la prospection proactive des partenaires et avec une agilité hétérogène des établissements ▪ EPS considérée comme proche du monde du travail (p.ex. via 5 à 10% d'enseignants experts selon les niveaux, la possibilité d'organiser des conventions mentionnée ci-dessus) mais avec une marge d'amélioration notamment concernant p.ex. le développement de cursus en commun avec les

	employeurs, leur implication dans la création des DP, leur implication dans l'évaluation, la mise à disposition de formateurs, ...
1.c. Enseignants	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivation, sens du service public, compétences (dont l'andragogie) et flexibilité des équipes éducatives, ainsi que leur ancrage dans le monde du travail (plus important que dans l'enseignement obligatoire) ▪ Avis contrastés des différents acteurs de l'EPS rencontrés (directions, enseignants, étudiants, FPO, OS, employeurs, ...) sur la nécessité de renforcer/flexibiliser la sécurisation des carrières et le cadre des nominations des enseignants ▪ Potentiel d'amélioration de la formation en cours de carrière (notamment en ce qui concerne l'andragogie), la mise à jour des compétences techniques des enseignants et les dispositifs de coordination pédagogique et de travail collaboratif
2.a. Information et promotion	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Méconnaissance et mécompréhension de l'EPS par le grand public, les employeurs, les secteurs et les autres acteurs de l'écosystème ▪ Connotation négative et parfois « vieillie » (en ce compris la dénomination elle-même) et absence d'une identité stratégique « claire et distinctive » ▪ Absence de moyens pérennes dédiés à la communication/promotion de l'EPS
2.b. Orientation vers et au sein de l'EPS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Malgré des progrès récents (par ex. cité des métiers), potentiels de développement (i) des mécanismes d'orientation vers l'EPS, (ii) de la visibilité de l'EPS au sein des organismes d'orientation, (iii) de collaborations supplémentaires avec les agences de l'emploi, opérateurs de formation et employeurs
2.c. Modalités organisationnelles et méthodes pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modularité et flexibilité organisationnelle considérées comme des atouts de l'EPS ▪ Longueur et intensité des formations revenant comme un des principaux facteurs explicatifs de la baisse du nombre d'étudiants ▪ Initiatives positives en matière de digitalisation/hybridation mais adoption limitée à ce stade des usages transformatifs du digital, en particulier de l'hybridation (retours contrastés cependant quant à sa pertinence en fonction du type de formation/de public) ▪ Retours (très) positifs concernant les méthodes et l'innovation pédagogique, avec cependant (a) un potentiel de renforcement de l'apprentissage en milieu de travail (p.ex. encadrement et évaluation

	<p>des stages, alternance), (b) un positionnement limité sur certaines modalités « innovantes » (p.ex. sessions de formation intensive, micro-certifications)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Potentiel d'amélioration de la mise en œuvre de la Valorisation des Acquis (financement, charge de travail, égalité de traitement...), déjà globalement vue comme une force de l'EPS
<p>2.d. Certifications et complétion</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Taux d'abandon élevé (problème commun à tous les opérateurs de formation pour adultes) ▪ Certifications de l'enseignement demeurant un des principaux atouts « distinctif » de l'EPS, mais i) tendances de moyen/long terme remettant en question la durabilité de cet atout distinctif (n'affectant cependant pas l'ensemble des certifications délivrées), ii) persistance d'une perception « hiérarchisée » des diplômes d'EPS vs. de l'enseignement de plein exercice ▪ Retours globalement positifs sur la qualité et le respect du « niveau des études » avec cependant certains retours pointant vers une hétérogénéité importante ; absence d'évaluations externes des apprentissages des étudiants (des étudiants – voir 3.a. Pilotage stratégique pour les questions d'évaluation qualité) ▪ Délivrance d'attestations de réussite reconnues par tous les établissements pour les UE réussies par les étudiants, favorisant ainsi la fluidité des parcours ▪ Demande de correspondance/conformité avec les certifications du secondaire/supérieur de plein exercice perçue par les acteurs de l'EPS comme une lourdeur injustifiée
<p>3.a. Pilotage systémique</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contexte de gouvernance globalement stable et cohérent de l'EPS, collaboration harmonieuse entre réseaux ▪ Capacités, ressources et pratiques de pilotage systémique limitées (instances aujourd'hui focalisées sur la gestion opérationnelle) ; implication limitée des partenaires sociaux ▪ Potentiel majeur d'amélioration de l'utilisation des données aux fins de pilotage ▪ Grande hétérogénéité dans la qualité du pilotage stratégique au niveau des établissements (voir aussi 3.b. Organisation de l'EPS et de l'écosystème) ▪ Plusieurs mécanismes d'assurance qualité à impact positif (dont AEQES, audits, collaboration inter-réseau dans le GT Qualité...) mais des opportunités significatives d'amélioration et de simplification (p.ex. lourdeur et multiplication, mécanismes limités pour le secondaire, manque de ressources) et une absence de « courroie de transmission » des priorités d'amélioration systémiques aux établissements /pouvoirs organisateurs

3.a. Missions	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Retours contrastés concernant la pertinence du financement public des formations visant uniquement l'épanouissement personnel ▪ Absence de positionnement clair de l'EPS sur un ensemble limité d'objectifs sociétaux permettant de visibiliser sa contribution distinctive ▪ « Concurrence de périmètre » avec d'autres opérateurs sur la quasi-totalité des missions et finalités de l'EPS
3.b. Organisation de l'EPS et de l'écosystème	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Qualité et motivation des directions revenant comme l'une des principales forces de l'EPS avec cependant (a) une forte hétérogénéité, (b) une attractivité de plus en plus difficile de la fonction (c) une surcharge de travail ▪ Professionnalisme hétérogène de la gestion des établissements, notamment dû à une spécialisation limitée des Personnels Non Chargés de Cours, elle-même liée à la taille limitée d'une grande partie des établissements (voir point suivant) ▪ Part importante d'établissements de « petite » taille (p.ex. 60% des établissements sous la moyenne de 230 000 périodes-élèves, càd. ~200 élèves « temps plein ») ▪ Retours contrastés quant à i) l'organisation concomitante d'enseignement secondaire et supérieur au sein de mêmes établissements et ii) l'absence de spécialisation de l'offre de formation au sein de certains établissements (p.ex. ~60% des établissements ont moins de 50% de leurs UE dans un même secteur) ▪ Charge administrative et poids des contraintes/contrôles revenant comme un des principaux points de douleur des équipes de direction ▪ Ressources limitées en « central » au sein de l'administration (moins de 20 personnes), avec des outils digitaux « obsolètes »
3.c. Offre de formation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Très grande diversité de l'offre développée progressivement en réponse aux besoins sociétaux (a) ne se retrouvant chez aucun opérateur étranger comparable (voir Partie Enseignements tirés des pratiques des systèmes similaires d'enseignement/formation pour adultes et des pratiques d'autres opérateurs « innovants »), (b) en concurrence avec d'autres opérateurs en FWB sur la quasi-totalité du périmètre, (c) induisant un manque de positionnement stratégique distinctif (cf. « Missions »), (d) mais constituant également une force de l'EPS dans sa capacité à offrir un large panel de formations à ses apprenants sur l'ensemble du territoire de la FWB

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pas de mécanisme de pilotage systémique et de priorisation de l'offre ; hétérogénéité de l'agilité des établissements dans l'adaptation de leur offre ▪ 1 à ~10% des occurrences d'UE visant des finalités principalement « d'épanouissement personnel » (ce qui ne signifie pas que ces personnes ne font pas un usage ultérieur des compétences acquises pour leur emploi ou pour développer une activité économique) ▪ Dossiers Pédagogiques (DP) vus comme une force de l'EPS mais lenteur et lourdeur dans la création et la mise à jour des DP- ▪ Proximité de l'offre vue comme une force mais ~35% des occurrences d'UE comptent moins de 10 inscrits (chiffre cependant inférieur au qualifiant de plein exercice), notamment dans les métiers en pénurie
3.d. Financement	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Potentiel majeur de modernisation/amélioration des règles de répartition de moyens entre établissements: i) inégalités persistantes entre établissements, ii) gains/pertes d'étudiants amenant des gains/pertes de périodes limités, iii) mécanismes limités permettant d'orienter l'offre de formation en fonction de sa valeur sociétale, iv) absence de financement incitatif sur les résultats (par ex. complétion ou insertion), v) caractère peu adapté du PEP basé sur les inscriptions au 1er 10ème, vi) agilité et adaptabilité limitées du financement (notamment en cas d'ouverture de nouvelles UE au sein d'un établissement), vii) complexité et opacité des règles de financement ▪ Coût par heure de formation inférieur aux opérateurs régionaux (~10€/h vs ~20€/h) et en hausse ces dernières années (+10% depuis 2019, +20% depuis 2016), du fait de la baisse du nombre d'étudiants dans une enveloppe fermée
3.e. Infrastructures	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bâtiments et infrastructures ne revenant pas comme principaux points d'amélioration parmi les acteurs consultés, avec cependant, un état du bâti et une qualité des infrastructures similaires à ceux rencontrés dans l'enseignement obligatoire et ~20 à 30% des acteurs ne se déclarant pas satisfaits des bâtiments et de l'infrastructure mis à disposition ▪ Partage d'infrastructures revenant comme une source d'efficacité dans l'utilisation des moyens publics, mais impliquant certaines limitations et contraintes rapportées par les acteurs consultés partageant leurs locaux/infrastructures ▪ Pour les établissements possédant des bâtiments scolaires, accès aux mêmes sources de financement que les établissements d'enseignement du plein exercice – sauf pour les établissements d'enseignement supérieur – jusqu'à aujourd'hui ; et accès de tous les établissements aux fonds à

	<p>venir dans le cadre des appels à projet du PRW et de la dotation d'un milliard dédiée aux bâtiments scolaires</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Concernant les équipements, i) absence de mécanismes de financement à ce stade, ii) freins à la fréquentation des CTA (notamment financiers) et iii) liens hétérogènes entre établissements et CdC
--	---

1.a. Etudiants

Evolution du nombre d'étudiants et d'inscriptions

Comme déjà souligné précédemment dans ce document, l'EPS est (de loin) le plus gros opérateur d'enseignement et de formation en cours de carrière en Belgique francophone : en 2021-22, ce sont plus de 120.000 personnes différentes (~30 000 étudiants « équivalents temps plein ») qui se sont inscrites à des formations en EPS. Par comparaison, les plus grands opérateurs régionaux de formation (Forem Formation avec ~20 000 apprenants, Bruxelles Formation avec ~10 à 15 000 apprenants, IFAPME avec ~20 000 apprenants, ...) accueillent un nombre nettement moins élevé d'étudiants. Cette « taille critique » constitue une force de l'EPS, notamment car elle permet d'organiser une offre de formation diverse de plus grande proximité sur l'ensemble du territoire (voir Section 3.c. Offre de formation).

Néanmoins, la capacité à continuer à attirer des étudiants constitue également le principal défi de l'EPS. En effet, depuis 2014, l'EPS fait face à une baisse régulière et importante du nombre d'étudiants qui fréquente ses formations : le nombre annuel d'inscrits est ainsi passé de 160 000 en 2014-2015 à 120 000 en 2021-2022, une baisse de ~25% sur 7 ans équivalente à une diminution de ~4% par an. Cette baisse se ressent de manière générale à travers l'ensemble de l'EPS (types et finalité de formation, régions...) mais doit être analysée à la lumière de plusieurs nuances et éléments de contexte :

- La baisse du nombre d'étudiants depuis 2014-15 fait suite à une augmentation dans les années précédentes (stabilité entre 2007 et 2012 à ~150.000 étudiants, avant une augmentation de 150.000 à 160.000 étudiants entre 2012 et 2013), certains acteurs soulignant que le niveau actuel d'étudiants est toujours supérieur à ce qu'il était lors de la « création » de l'EPS en 1990 ;
- La baisse survenue entre 2019-2020 et 2020-2021 doit s'analyser à la lumière des effets du Covid, ayant eu un impact plus significatif en EPS que dans l'enseignement obligatoire ;
- La baisse est particulièrement notable dans les domaines des langues et de la bureautique (~-20% d'inscription entre 2016 et 2021, vs. ~-15% de diminution des inscriptions au total sur la période, ainsi que ~-20% d'étudiants). Selon les acteurs rencontrés, la baisse dans le domaine des langues s'explique (au moins en partie) par la concurrence croissante d'autres opérateurs (publics ou privés, notamment via le canal digital) ; la baisse dans le domaine bureautique serait, quant à elle, en partie le résultat de la diminution des besoins de formation de la population à la maîtrise des outils bureautiques de base ;
- Bien que la baisse impacte la grande majorité (~80%) des établissements, elle est fortement concentrée dans certains établissements (60% de la diminution est localisée dans 20% des établissements) ;
- La baisse n'est cependant pas généralisée ; au sein de chaque secteur, il y a des formations dont le nombre d'étudiants inscrits augmente ; de même, 20% des établissements ont réussi à augmenter leur nombre d'étudiants sur la période ; ce sont généralement ceux qui présentent une plus grande spécialisation dans un secteur ou un niveau spécifique (supérieur/secondaire) ; ceci démontre que la baisse du nombre d'étudiants n'est pas une fatalité ;
- La baisse du nombre d'étudiants n'est pas un phénomène qui se limite à l'EPS ; elle est à analyser dans un contexte global de diminution du taux de chômage et d'augmentation du taux d'emploi où la plupart des opérateurs de formation pour adultes en Wallonie et à Bruxelles déclarent faire face à des difficultés croissantes à attirer des apprenants ; dans ce même contexte, l'ensemble des opérateurs de formation pour adultes tendent à

développer une offre de plus en plus concurrente et, en conséquence, à moins orienter leurs apprenants vers d'autres opérateurs, ce qui peut expliquer en partie la baisse du nombre d'inscrits en EPS.

Nonobstant ces éléments, la baisse régulière du nombre d'étudiants apparaît comme le principal défi auquel fait aujourd'hui face l'EPS ; elle pose la question fondamentale du renouvellement de la pertinence sociétale de l'offre et des modalités de formation en EPS ainsi que celle de l'image et de la connaissance de ses formations.

Motivation et état d'esprit des étudiants

La motivation et l'état d'esprit des étudiants sont revenus de manière régulière comme une force distinctive de l'EPS. Les étudiants en EPS sont, dans leur grande majorité, des adultes ou jeunes adultes qui font un choix volontaire de commencer ou de reprendre des études pour améliorer leurs perspectives professionnelles ou s'épanouir personnellement, souvent en parallèle à une activité professionnelle ou à d'importantes obligations familiales et personnelles. A ce titre, ils présentent souvent une motivation et un intérêt important pour leur étude qui, selon beaucoup d'enseignants, diffèrent de leur expérience au sein d'autres opérateurs de formation et d'enseignements. Ils apportent aussi souvent une expérience de vie ou professionnelle enrichissante, valorisée au sein des programmes de l'EPS. Il s'agit d'un facteur d'attractivité important pour le corps enseignant en EPS et une plus-value pour la qualité de l'enseignement, invitant à une plus grande implication des étudiants.

Accompagnement des étudiants,

La culture de l'accompagnement pédagogique individualisé des étudiants est revenue comme étant déjà l'une des principales forces de l'EPS, constituant notamment un atout distinctif dans la prise en charge de certains publics (notamment par rapport à l'enseignement supérieur de plein exercice). Elle apparaît d'autant plus importante que les acteurs rencontrés soulignent le besoin croissant du public étudiant d'un accompagnement individualisé non seulement pédagogique mais également psychosocial.⁴

Cependant, l'Etat des lieux a également révélé une marge de progression importante dans ce domaine :

- Un cadre commun existe pour l'accompagnement pédagogique (PAE – Plan d'Accompagnement des Etudiants, projet spécifique de chaque établissement adapté à l'accompagnement de leurs étudiants tout au long de leur parcours), mais avec des moyens limités, et sans suivi ou guidance systémique sur les actions entreprises ; en conséquence, l'accompagnement pédagogique dépend de la bonne volonté et des moyens des établissements et de leurs équipes éducatives ; la qualité et l'étendue de l'accompagnement pédagogique demeure donc hétérogène entre établissements et au sein même des établissements ;
- Les dispositifs d'accompagnement psychosocial et les services d'aide sociale demeurent de manière générale très limités en l'absence de moyens dédiés et de cadre commun ; il existe par ailleurs peu de partenariat avec d'autres organismes publics dans ce domaine ;
- De manière générale, les modalités de financement des établissements n'incitent pas les établissements à investir une partie plus importante de leurs ressources dans ces domaines (voir Section 3.d. Financement).

⁴ Phénomène fréquemment associé par les acteurs à la thématique de la « précarisation » du public étudiant ; voir aussi la question de l'abandon de formation (voir Section 2.d. Certifications et complétion)

Accessibilité des formations et statut social des étudiants

L'accessibilité des formations en EPS est revenue comme un atout distinctif de l'EPS, grâce aux horaires décalés et aux modalités flexibles de formation (voir Section 2.c. Modalités organisationnelles et méthodes pédagogiques), des droits d'inscription généralement faibles ou limités avec des possibilités d'exonération. Il en va de même de la proximité géographique des formations d'EPS (grâce à son réseau unique en FWB de 150 établissements répartis sur tout le territoire). Cependant, ce constat est à nuancer sur plusieurs plans :

- Premièrement, et principalement, le statut social des étudiants en EPS apparaît comme nettement moins favorable que les étudiants, notamment demandeurs d'emploi, se formant auprès d'autres opérateurs de formation sur plusieurs aspects liés aux statuts sociaux et aux incitants à la formation (par exemple, accès à la dispense, contrat F70bis, éligibilité au chèque formation, ...) ; cette inégalité de traitement est perçue par les acteurs comme un des facteurs principaux réduisant l'attractivité des formations en EPS et pouvant contribuer à expliquer la diminution du nombre d'étudiants ;
- Dans certaines formations, les droits d'inscription complémentaires laissés à la liberté des établissements peuvent considérablement augmenter le coût des formations (phénomène qui demeure cependant limité) ;
- Le champ d'application des exonérations est considéré par certains acteurs comme trop limité, et a été réduit ces dernières années du fait de l'application de la réglementation (limitation aux chômeurs complets indemnisés, concernant les demandeurs d'emploi) ;
- Bien que le maillage local des établissements d'EPS soit important, toute l'offre de formation n'est pas nécessairement accessible partout localement, réduisant l'argument de proximité géographique comme une force de l'EPS.

1.b. Conventions, partenariats et employeurs

Conventions, partenariats et relations avec les employeurs

De manière générale, l'EPS collabore déjà avec le monde du travail sur plusieurs aspects : (a) offre de formation majoritairement orientée vers des formations qualifiantes (voir Section 3.c. Offre de formation), (b) partenariats (tant au niveau de l'EPS dans son ensemble que de chaque établissement) avec les employeurs/secteurs pour répondre à leurs besoins de formation (~320 conventions de partenariat avec des employeurs/secteurs en 2021/2022), (c) intégration de stages dans +70% des formations, (d) recours aux experts et présence d'enseignants actifs à temps partiel dans le monde du travail, (e) implication d'experts dans la création des dossiers pédagogiques...

Cependant, le niveau actuel de collaboration avec le monde du travail (employeurs et secteurs) apparaît quantitativement limité et revient comme une des principales opportunités d'amélioration pour l'Enseignement de Promotion Sociale :

- Les retours indiquent une large méconnaissance et une incompréhension de l'EPS par la majorité des employeurs et des secteurs (voir Section 2.a. Information et promotion de l'EPS) ; beaucoup d'employeurs soit ne connaissent pas l'EPS, soit en ont une image erronée ou négative, ce qui ne crée pas un climat favorable au développement des collaborations, à l'orientation vers l'EPS ou au recrutement de diplômés de l'EPS ;
- Les conventions de partenariat avec les employeurs sont positives mais demeurent quantitativement limitées ; moins d'1% des entreprises en Belgique francophone ayant conclu une convention avec l'EPS ; la majeure partie des secteurs et des très grands

employeurs n'ont pas de convention cadre avec l'EPS ; la grande majorité des conventions (80%) se font avec des employeurs publics (p.ex. bpost, Région Wallonne, AVIQ, ...)

- La co-organisation et la co-crédation de formations avec les employeurs/secteurs (en ce compris l'alternance) demeurent généralement limitées – malgré la possibilité existante de le faire, alors même qu'il s'agit d'une des tendances lourdes parmi les écosystèmes de formation pour adultes les plus performants à l'étranger ;
- Plus généralement, le niveau de collaboration des établissements avec l'écosystème local d'employeurs (et l'agilité dans la réponse à leurs besoins) est hétérogène mais globalement insuffisant et en deçà de ce que l'on constate au sein d'autres opérateurs de formation pour adultes en Belgique et à l'étranger.

Plusieurs éléments explicatifs ont été avancés à cet état de fait :

- Des ressources (très) limitées au niveau central et au sein de la plupart des établissements, dédiées à la prospection et au développement proactifs de partenariats avec les employeurs et les secteurs (moins de 5 ETP en central principalement dédiés à la gestion administrative des conventions, vs par ex. ~60 ETP au sein d'Actiris ou ~20 employés au sein de Bruxelles Formation) ainsi qu'à la promotion de l'EPS (voir Section 2.a. Information et promotion de l'EPS) ;
- Dans certaines situations, un manque de flexibilité de l'EPS dans sa capacité à répondre aux attentes spécifiques des employeurs ;
- Une grande hétérogénéité dans la capacité et l'appétence des établissements à collaborer plus et mieux avec d'autres organisations (plus de 60% des établissements ayant conclu moins de 3 conventions en 2021/2022) ;
- Un système de financement et un cadre réglementaire qui n'incitent pas spécifiquement les établissements à (a) développer des partenariats et ne prévoient pas de moyens spécifiques pour ce faire, (b) prendre des risques pour ouvrir de nouvelles formations qui accueilleront potentiellement un nombre limité d'apprenants durant les premières années.

Conventions, partenariats et relations avec les autres organismes publics de formation et d'insertion professionnelle

Le développement de conventions de partenariat et de collaboration avec les autres organismes publics de formation et d'insertion professionnelle est revenu comme un des atouts de l'EPS. Ainsi, l'EPS dispose déjà de conventions de collaboration avec les offices régionaux de l'emploi ainsi qu'une partie des CPAS, avec certains autres opérateurs de formation (par ex. Bruxelles Formation) et/ou d'insertion socio-professionnelle (par ex. les CISP) ... Ces partenariats représentent ~110k périodes « convention » en 2021/2022.

Cependant, tout comme pour les employeurs, il existe ici aussi une marge de progression importante de l'EPS pour développer plus proactivement des partenariats et des collaborations avec les autres organismes publics en Wallonie et à Bruxelles :

- L'EPS n'a pas encore tenté ou n'est pas encore parvenu à conclure des partenariats avec l'ensemble des organismes publics potentiellement pertinents (par ex. couverture partielle des CPAS, pas de partenariat avec l'INAMI...) ;
- Les partenariats existants ont parfois un champ limité ou sont en diminution au cours des dernières années (par ex. -25% de conventions et -2% de périodes organisées en convention avec le Forem entre 2018/2019 et 2021/2022) ;
- Certains partenaires soulignent que l'EPS n'est pas toujours proactif pour répondre à certaines demandes ou propositions de partenariat.

Cet état de fait est à mettre en relation avec les mêmes éléments explicatifs avancés ci-dessus en ce qui concerne les employeurs.

Par ailleurs, dans un contexte de diminution du chômage en Wallonie et à Bruxelles, le défi de l'augmentation du taux d'emploi en Wallonie et à Bruxelles portera de plus en plus dans les prochaines années sur la capacité à remettre sur le chemin de l'emploi les publics fortement éloignés du marché du travail qui cumulent bien souvent un très faible taux de qualification avec de nombreux autres problèmes personnels (santé physique ou mentale, situation sociale ou financière précaire...). La prise en charge réussie de ces publics nécessitera une coordination rapprochée entre l'ensemble des acteurs de l'insertion socio-professionnelle pour offrir des parcours d'accompagnement et de formation holistiques, graduels et intégrés adressant ces défis multidimensionnels. Malgré certaines initiatives allant en ce sens, p.ex. le développement des projets PARS (visant à intégrer les formations et l'accompagnement au sein des CISP dans le cadre de parcours intégrés multi-opérateurs), la coordination entre organismes publics pour l'organisation de tels parcours n'en est encore qu'à ses débuts.

1.c. Enseignants

Compétences et méthodes pédagogiques, motivation et formation

De manière générale, la qualité des équipes éducatives est revenue comme une des principales forces de l'Enseignement de Promotion Sociale :

- La motivation, le sens du service public, l'engagement, les compétences et la flexibilité des équipes ont été cités à de nombreuses reprises comme des atouts distinctifs de l'EPS ;
- La formation pédagogique des enseignants revient également comme une force de l'EPS, avec une proportion d'enseignants ayant un titre pédagogique (62%) supérieure à celle rencontrée auprès d'autres opérateurs (par ex. dans la formation professionnelle régionale) ;
- La maîtrise des méthodes pédagogiques propres à l'enseignement pour adultes (andragogie) est également reconnue comme un des atouts distinctifs de l'EPS (notamment par rapport aux autres types d'enseignants), même si ce point doit être nuancé (voir ci-dessous).

Cependant, le développement professionnel en cours de carrière des enseignants est également revenu comme un domaine prioritaire potentiel d'amélioration pour l'Enseignement de Promotion Sociale :

- A l'heure actuelle, à l'inverse de ce qui est prévu dans l'enseignement secondaire de plein exercice, il n'existe pas d'obligation minimale de formation en cours de carrière (FCC) des enseignants en EPS et les budgets prévus pour ce faire sont limités. Pourtant, la formation en cours de carrière apparaît d'autant plus importante en EPS au regard de l'existence d'une portion significative d'enseignants ne possédant pas de titre pédagogique (en particulier, les « experts ». L'organisation de la FCC présente cependant des défis particuliers en EPS au regard de la diversité des horaires des enseignants dont une partie ne travaille qu'à titre accessoire dans l'EPS, ou sur une période limitée durant l'année scolaire/académique ;
- L'intégration formelle des formations à l'andragogie à la formation initiale des enseignants est également apparue comme une opportunité d'amélioration dans la mesure où cela n'est pas le cas à l'heure actuelle, l'apprentissage de l'andragogie se faisant donc le plus souvent « sur le tas », dans certains cas avec le support de conseillers pédagogiques ;

- Au-delà des dispositifs formels de formation, les travaux menés indiquent une hétérogénéité (et globalement un niveau limité) dans la mise en place de dispositifs d'accompagnement/mentoring, de coaching et d'évaluation des enseignants en EPS⁵. De plus, bien qu'existantes, les initiatives de coordination pédagogiques et de travail collaboratif apparaissent limitées et hétérogènes selon les établissements ;
- Les dispositifs et moyens structurels et systémiques sur ces dimensions sont en effet limités au sein de l'EPS ;
- La plus grande proximité des enseignants d'EPS avec le monde du travail (par comparaison à l'enseignement de plein exercice), notamment via le recours aux « experts »⁶, reviennent comme une force des équipes éducatives en EPS. Cependant, les travaux réalisés pointent également une hétérogénéité dans la maîtrise et la mise à jour des compétences techniques par les enseignants en charge des unités d'enseignement qualifiante (Cours Techniques – CT – et Pratique Professionnelle – PP). Ce constat (qu'on retrouve également dans l'enseignement qualifiant de plein exercice) est à mettre en lien avec (a) l'absence d'obligation de mise à jour des compétences techniques des enseignants en cours de carrière⁷, (b) les limites en termes de capacité de recours à des experts.

(Manque d') Attractivité de la fonction et stabilisation des carrières

La question de l'attractivité de la fonction d'enseignant en EPS a fait l'objet de retours contrastés. D'une part, la motivation, l'expérience et la maturité du public d'étudiants en EPS sont fréquemment citées comme facteurs d'attractivité de l'EPS par ses enseignants (par rapport à d'autres opérateurs). Cependant, les conditions statutaires et de travail ont souvent été citées comme un facteur négatif, avec notamment : (a) précarité de la fonction en l'absence de garantie « automatique » de nomination et, par conséquence, persistance d'une part importante d'enseignants non-nommés (~70%) ; (b) horaires décalés et variables durant l'année, plus difficilement conciliables avec une vie de famille, (c) instabilité plus grande des attributions d'année en année que p.ex. dans l'enseignement obligatoire. En lien avec ces éléments, la « pénurie d'enseignants » revient de manière croissante comme un point de douleur pour les équipes de direction (citée notamment par ~20% des directions comme une des principales « faiblesses » de l'EPS).

La stabilisation de la carrière enseignante est une des principales demandes des représentants du personnel mais est à analyser conjointement à la question du dynamisme de l'EPS : ~80% des directions pointent en effet les contraintes RH comme un frein à l'évolution dynamique de leur offre en fonction des besoins sociétaux. Ce point est à mettre en relation avec le fait que, malgré un taux de nomination assez faible, la mise en disponibilité d'un personnel nommé est particulièrement problématique pour les directions dans la mesure où le personnel concerné par une mise à disposition reste à charge de l'établissement concerné (vs à charge de la FWB).

⁵ A noter : le déploiement d'un cadre réglementaire d'évaluation des enseignants est actuellement en préparation.

⁶ Et plus généralement, l'existence d'une partie du corps enseignant pratiquant à temps partiel le métier qu'ils enseignent.

⁷ ~40% des directions estiment que les enseignants de CT et PP ne suivent pas régulièrement d'activités pour rester à jour avec les réalités des métiers qu'ils enseignent.

2.a. Information et promotion de l'EPS

La définition d'une identité positive distinctive et la promotion des formations d'EPS (tant auprès des étudiants et de leurs familles que du monde du travail et des autres parties prenantes de l'écosystème de formation et d'enseignement) constituent l'un des principaux défis ressortant de l'Etat des lieux de l'EPS. ~70% des directions l'ont identifié comme le principal défi à relever pour l'EPS et l'ensemble des autres activités du diagnostic confirme qu'il s'agit là d'un domaine d'amélioration majeur pour l'EPS :

- Si l'EPS dispose d'une certaine notoriété positive auprès d'une partie du grand public et des employeurs, l'EPS demeure cependant un « grand inconnu » pour la grande majorité des publics pertinents : 60% du grand public et des employeurs ne connaissent pas ou peu l'EPS ; seuls ~5% des employeurs citent l'EPS en premier lorsqu'on leur demande de citer un opérateur de formation en Wallonie ; les autres acteurs de l'enseignement déclarent souvent ne pas bien connaître l'EPS ;
- Parce que mal connu, l'EPS souffre d'une image qui reste encore trop souvent associée à une connotation négative (en termes de qualité de ses formations ou du type de public accueilli) et « vieillie » ; la communication sur l'EPS elle-même renforce d'ailleurs parfois cette image (par ex. visuels datés) ;
- La grande majorité des acteurs rencontrés souligne que l'appellation d'Enseignement « de Promotion Sociale » est elle-même associée à des connotations négatives tant chez les étudiants qu'auprès d'une partie des employeurs, nuisant à l'attractivité de l'EPS (à noter, la Flandre a décidé d'abandonner cette appellation au profit de CVO « Centrum voor Volwassenenonderwijs – Centres d'Enseignement pour Adultes ») ;
- En partie en lien avec le constat relatif aux connotations actuelles liées à l'appellation « EPS », les établissements eux-mêmes ne promeuvent pas activement voire ne s'associent pas publiquement à la « marque » EPS dans leur communication ;
- La communication et la promotion de leurs propres formations par les établissements d'EPS sont également hétérogènes ; certains (principalement les plus grands POs et établissements) sont très actifs tandis que d'autres (principalement les plus petits établissements et POs) n'y consacrent que peu de moyens et d'énergie ; l'appellation et la communication d'une partie des établissements sont elles-mêmes désuètes et largement en deçà des pratiques efficaces observées chez d'autres opérateurs en FWB et à l'étranger.

Cet état de fait est à mettre en relation avec plusieurs facteurs explicatifs :

- En partie du fait de la grande diversité de son offre de formation (voir Section 3.c. Offre de formation), l'EPS dans son ensemble ne parvient pas aujourd'hui à articuler de manière positive une identité claire et positive permettant à l'ensemble des parties prenantes d'avoir une bonne compréhension de ce qu'est l'EPS (et ce qu'il n'est pas) ;
- Bien que certaines initiatives temporaires positives aient été mises en œuvre ces dernières années, l'EPS ne consacre pas de ressources et de moyens pérennes à la promotion de son image et de ses formations ; cette situation contraste avec les investissements importants et pérennes dans la communication et l'attraction de candidats étudiants par les autres « grands » opérateurs de formation pour adultes en FWB et à l'étranger ;
- L'hétérogénéité dans la communication des établissements est à mettre en relation avec l'hétérogénéité sous-jacente dans la qualité et le dynamisme de la gestion des établissements (voir Section 3.b. Organisation de l'EPS et de l'écosystème), un mécanisme de financement des établissements qui ne favorise pas ce genre de dépenses (voir Section 3.d. Financement) ainsi que l'échelle d'opération insuffisante d'une partie importante des établissements d'EPS (voir Section 3.b. Organisation de l'EPS et de l'écosystème).

2.b. Orientation vers et au sein de l'EPS

Orientation vers l'EPS

De manière générale, l'orientation et la promotion des métiers constituent un défi majeur de l'écosystème de formation professionnelle et de l'enseignement qualifiant en Belgique francophone : bien que des initiatives d'amélioration soient en cours, les dispositifs de promotion des métiers et d'orientation vers la formation demeurent, en Wallonie et à Bruxelles, largement en deçà des pratiques recommandées au niveau international (p.ex. OCDE, CEDEFOP, OSP, autres articles académiques). Cela constitue l'un des facteurs explicatifs de la difficulté à attirer un plus grand nombre d'adultes vers la formation. Il s'agit cependant ici d'un défi qui dépasse le seul cadre de l'EPS et appelle à une action concertée des différentes entités fédérées francophones.

Concernant l'EPS spécifiquement, les étudiants proviennent majoritairement de « l'auto-orientation » (les étudiants s'étant eux-mêmes orientés vers l'EPS sur base de leurs recherches, connaissances...) ; cependant, plusieurs partenariats (p.ex. avec les employeurs, les opérateurs de formation, les agences de l'emploi...) agissent comme canaux d'orientation vers ses formations. De plus, l'EPS continue à développer sa présence au sein de dispositifs tels que les Carrefours et Cités des métiers (présentant certaines opportunités d'amélioration dans leur fonctionnement en général et dans l'orientation qui est faite vers l'EPS en leur sein). Néanmoins, une marge d'amélioration demeure dans ce domaine :

- Par comparaison avec d'autres opérateurs de formation, l'EPS déploie peu de mécanismes proactifs pour favoriser l'auto-orientation vers l'EPS (via par ex. un système de « marketing personnalisé » de ses formations, un suivi professionnalisé des candidats ayant exprimé un intérêt pour l'EPS (voir Section 2.a. Information et promotion de l'EPS)).

Il existe dès lors un potentiel additionnel de développement proactif de collaborations supplémentaires avec les agences de l'emploi, opérateurs de formation et employeurs visant l'orientation d'étudiants vers l'EPS lorsque ses formations sont pertinentes (voir Section 1.b. Conventions, partenariats et employeurs).

Orientation au sein de l'EPS

En ce qui concerne l'orientation des étudiants au sein de l'EPS, tous les établissements mettent, d'une manière ou d'une autre, en place des dispositifs d'orientation des élèves (p.ex. tests d'orientation, mécanismes d'accompagnement pédagogique et psycho-social...).

La qualité et la présence de ces dispositifs apparaissent cependant hétérogènes entre établissements, notamment dû à l'absence de cadre et d'outillage commun à leur déploiement ainsi que des mécanismes de financement qui ne favorisent pas l'investissement dans ce type de dépenses (comme cela a déjà été souligné pour d'autres types de dispositifs).

2.c. Modalités organisationnelles et méthodes pédagogiques

Modalités organisationnelles

La modularité et la flexibilité organisationnelles sont considérées comme l'une des principales forces distinctives de l'Enseignement de Promotion Sociale. L'organisation en Unités d'Enseignement (dont l'EPS a été l'un des pionniers) offre une flexibilité qui convient bien au public adulte, tant en termes de parcours de formation que de mobilité entre établissements. Il en va de même en ce qui concerne la capacité à organiser les formations selon des horaires flexibles (en soirée, en journée ou en week-end ; de manière étalée ou concentrée...).

Bien qu'il ne s'agisse pas d'un des principaux points de douleur, certaines opportunités d'amélioration sont néanmoins apparues (par exemple, organisation en pratique toujours calculée sur le calendrier scolaire avec usage limité de la possibilité de commencer en cours d'année ou durant les congés scolaires).

Durée des formations

Si la flexibilité des modalités organisationnelles ressort comme l'un des principaux atouts de l'EPS, la durée (globalement longue) et l'intensité de ses formations ressort, à contrario, comme l'un des facteurs expliquant la difficulté croissante à attirer (et à maintenir) en formation un plus grand nombre d'étudiants.

Bien qu'elles soient organisées en Unités d'Enseignement, les sections de formation en EPS sont bien souvent d'assez longue durée (une à plusieurs années) et exigent un investissement en temps important des étudiants (plusieurs soirées et/ou demi-journées par semaine sur toute la durée de la formation). Cette situation s'inscrit en porte-à-faux (a) des attentes des étudiants (qui souhaitent des formations de plus courte durée, menant à un retour le plus rapide possible à l'emploi et/ou n'exigeant pas un investissement hebdomadaire si important), (b) de la tendance des autres opérateurs (en Belgique comme à l'étranger) à organiser des formations de plus courte durée et/ou selon des modalités plus légères.

Une grande partie des acteurs voit donc comme une priorité le développement de formations de plus courte durée, selon des modalités plus légères et/ou permettant un retour plus rapide à l'emploi (comme par ex. le développement des Brevets d'Enseignement Supérieur, un recours accru à l'hybridation, le développement de l'alternance, le recours plus systématique à la Valorisation des Acquis, ...). Cette question n'est cependant pas simple dans la mesure où la durée et l'intensité des formations en EPS sont en grande partie liées (a) à la philosophie éducative distinctive de l'EPS (qui vise à former « durablement » à un métier et à « apprendre à apprendre », et non à inculquer au plus vite des compétences minimales d'employabilité sujettes à un risque d'obsolescence rapide), (b) dans le cadre des cursus concernés, aux contraintes posées par la volonté d'offrir des certifications équivalentes à celles de l'enseignement de plein exercice (et donc de couvrir l'ensemble des contenus repris dans les formations équivalentes). S'il y a une volonté d'avancer dans ce domaine, un travail de « recherche et développement » apparaît donc nécessaire dans tous les cas pour (a) expérimenter puis mettre à l'échelle des modalités plus innovantes, (b) alléger le cas échéant les contraintes administratives et légales.

Méthodes pédagogiques

De manière générale, les retours des acteurs et des différentes sources consultées sont majoritairement positifs concernant les méthodes pédagogiques en EPS :

- Les retours des étudiants sont (~80%) positifs sur la qualité des formations qu'ils suivent ;
- La maîtrise des spécificités de la pédagogie pour adultes (andragogie) fait également l'objet de retours globalement positifs ;
- De manière générale, les retours sont convergents sur l'ouverture des équipes éducatives en EPS aux pédagogies innovantes ;
- L'attention au développement des compétences transversales et réflexives est également vue comme un atout pour l'EPS ;
- La balance entre théorie et pratique fait également l'objet de retours positifs (notamment en lien avec le fait que 70% des sections incluent des stages).

Néanmoins, plusieurs domaines d'amélioration potentielle ressortent également de l'Etat des lieux :

- Malgré une présence jugée satisfaisante des stages dans les sections diplômantes, l'apprentissage en milieu du travail constitue un point d'amélioration, notamment concernant l'encadrement de ces stages ou le recours à l'alternance comme méthode pédagogique pour les sections où elle s'avère pertinente (l'alternance est en particulier identifiée par de nombreux acteurs comme une opportunité de développement porteuse pour l'EPS) ; la co-crédation et la co-organisation de formations avec les employeurs et secteurs demeurent par ailleurs limitées (voir Section 1.b. Conventions, partenariats et employeurs), malgré les possibilités réglementaires et organisationnelles en vigueur ;
- Toutefois, l'EPS s'est positionné de manière limitée sur certaines modalités de formation innovantes / en croissance, par ex. sessions de formation intensive, micro-certifications... (les pistes de développement sont en cours) ;
- Malgré des retours globalement positifs, certains mentionnent néanmoins une hétérogénéité importante dans la qualité et le caractère innovant des formations en EPS, en lien notamment avec l'hétérogénéité sous-jacente entre établissements et enseignants ;
- Comme déjà indiqué (voir Section 2.a. Information et promotion de l'EPS), l'image négative parfois associée à l'EPS par certains acteurs extérieurs ne lui permet pas toujours de « récolter les bénéfices » de la qualité de ses formations.

Outils digitaux et hybridation

Les outils digitaux présentent de manière générale un potentiel certain d'amélioration de la qualité des formations et des enseignements ainsi que de leur accessibilité. L'adoption des outils digitaux peut se faire selon plusieurs niveaux de maturité, allant d'une adoption ponctuelle de certains outils digitaux à une adoption des usages transformatifs du digital dans les apprentissages, dont l'hybridation scénarisée des enseignements fait partie.

Plusieurs initiatives ont été mises en place au cours des dernières années, et en particulier des suites du Covid, afin d'accroître l'adoption des outils digitaux et le niveau de maturité de cette adoption, p.ex. :

- Déploiement des techno-pédagogues ;
- Mise en place du CRP – Centre de Ressources Pédagogiques de la Fédération Wallonie-Bruxelles –, ayant pour mission la mise en œuvre d'un modèle collaboratif de développement de contenus digitaux, l'organisation de formation au digital, et l'apport d'un soutien technique aux établissements ;
- Investissements dans les équipements (via le RRF et le programme « écoles digitales »).

Les acteurs consultés estiment qu'à ce stade une large part d'établissements ont recours à des plateformes d'apprentissage (Moodle, Teams, ...), avec cependant un usage demeurant selon certains acteurs principalement lié à du dépôt de cours en ligne et une « assistance » digitale des apprentissages. Les usages « transformatifs » du digital, dont l'hybridation, reviennent comme déployés pour le moment à une échelle moindre, notamment par rapport au niveau retrouvé chez certains opérateurs de formation pour adultes internationaux.

L'adoption des usages transformatifs des outils digitaux, dont l'hybridation, semble se heurter à deux obstacles principaux :

- Le développement insuffisant des compétences et de la motivation des enseignants, avec a) la difficulté à « attirer » des enseignants dans les formations et b) une réticence d'une partie des enseignants à l'adoption des outils digitaux, suite notamment au contrecoup de l'adoption « forcée » ayant pris place durant la période Covid ;

- Le développement insuffisant de contenus pédagogiques digitaux et/ou hybrides de qualité, avec notamment un questionnement partagé par une majorité d'acteurs concernant la capacité du modèle actuel (mis en place par le CRP) à permettre un développement « à l'échelle » de modules hybrides de qualité.

Les acteurs notent cependant que l'hybridation n'est pas adaptée à tous les apprentissages (p.ex., « les métiers de la main ») et tous les publics (p.ex., en raison de la nécessité de lien social, d'encadrement et développement des compétences comportementales ; pour des raisons de manque d'équipements et de connexion).

Valorisation des Acquis

La Valorisation des Acquis est considérée comme l'une des principales forces de l'EPS, favorisant par exemple la mobilité entre opérateurs, le raccrochage/la reprise d'études et permettant d'alléger les parcours. Il existe cependant un potentiel d'amélioration pour développer plus encore la mise en œuvre de la Valorisation des Acquis, notamment en ce qui concerne le financement (les mécanismes actuels désincitant le recours à la valorisation), ainsi que la systématisation et l'allégement des procédures et critères de valorisation (qui restent particulièrement lourdes pour les acteurs concernés et ne permettent pas d'assurer l'égalité de traitement entre les étudiants).

2.d. Certifications et complétion

Complétion et abandon des formations

Bien que l'EPS ne dispose pas actuellement de données permettant d'évaluer l'ampleur de ce phénomène, l'ensemble des acteurs s'accorde sur l'existence d'un taux élevé d'abandon en cours de formation. Bien qu'il ne s'agisse pas d'un phénomène propre à l'EPS⁸, le taux d'abandon élevé des formations est pointé par certains acteurs comme l'un des principaux domaines potentiels d'amélioration de l'EPS. Plusieurs facteurs explicatifs et leviers d'action potentiels sont revenus de manière répétée, notamment :

- La durée relativement longue des formations en EPS en lien avec (i) la volonté croissante des personnes sans emploi de retrouver rapidement une activité professionnelle et (ii) la difficulté croissante de convaincre des adultes de consacrer plusieurs soirées ou partie de leurs week-ends chaque semaine en sus de leur activité professionnelle (voir Section 2.c. Modalités organisationnelles et méthodes pédagogiques) ;
- Les opportunités d'amélioration relatives à l'accompagnement pédagogique et psychosocial (voir Section 1.a. Etudiants) ;
- La question des désavantages liés au statut social des étudiants en EPS, notamment les demandeurs d'emploi (notamment en lien avec la dégressivité des allocations de chômage, voir Section 1.a. Etudiants) ;
- Les modalités actuelles de financement des établissements en EPS qui, selon certains, n'incitent pas suffisamment à l'augmentation du taux de complétion des formations (voir Section 3.d. Financement).

Il convient cependant de noter que le taux élevé d'arrêt en cours de formation est à nuancer au regard du phénomène de « sortie positive » avant la fin de la formation : une partie des étudiants en formation « arrête » celle-ci soit lorsqu'ils ont atteint leurs objectifs

⁸ Le taux élevé d'abandon des formations est revenu comme l'un des principaux points de douleur du récent Etat des lieux transversal de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle en FWB.

d'apprentissage (par ex. en termes de compétences professionnelles), soit lorsque ou parce qu'ils ont retrouvé un emploi.

La certification comme atout distinctif de l'EPS

La certification est vue par une grande partie des acteurs de l'EPS comme l'une de ses principales forces distinctives, notamment car l'EPS :

- Est le seul opérateur de formation pour adultes à délivrer des titres correspondants à ceux de l'enseignement de plein exercice, munis des mêmes effets de droit que ces derniers (accès aux professions réglementées telles que comptable agréé, infirmier agréé, ... ; revalorisation barémique) ;
- Est l'acteur de référence concernant certains titres donnant accès à une profession/à une revalorisation barémique, tels que « ambulancier de transport non-urgent de patients », « auxiliaire de l'enfance », « aptitude à l'éducation des élèves à besoins spécifiques », le CAP (avec cependant la possibilité de le passer au Jury Central), « aide-soignante » (cependant également accessible dans le secondaire supérieur de PE), ... ;
- Est un opérateur d'enseignement exclusif pour certains cursus diplômants: bijouterie/marochinerie, optométrie, maréchalerie, ... ;
- Développe les BES (Brevets d'Enseignement Supérieur : programmes de niveau supérieur à vocation professionnalisante donnant accès direct à un métier clairement défini, de durée potentiellement plus courte que les bacheliers), qui lui sont propres à ce stade et pour lesquels il existe, selon de nombreux acteurs, un intérêt croissant et qui constituent une opportunité de développement pour l'EPS au cours des prochaines années.

Cette capacité distinctive à délivrer certaines certifications apparaît de manière croissante, pour les acteurs de l'EPS, comme un de ses « atouts compétitifs » par rapport aux autres opérateurs de formation pour adultes en Belgique francophone (et en particulier des opérateurs régionaux), au fur et à mesure que ces autres opérateurs ont progressivement développé des formations portant sur les mêmes finalités, sujets et compétences (voir Section 3.c. Offre de formation). L'attitude des autres acteurs régionaux de la formation professionnelle (offices régionaux de l'emploi, organismes régionaux d'orientation et de formation) semble d'ailleurs corroborer au moins partiellement ce constat puisque ceux-ci confirment que l'accès à une certification reconnue est l'une des principales (voire la principale) raisons de leur collaboration avec l'EPS.

Ceci explique notamment la réticence des acteurs de l'EPS à s'engager dans des initiatives de reconnaissance et d'équivalence automatiques des certifications avec les opérateurs régionaux (y voyant avant tout une « menace » sur un de leurs atouts distinctifs au sein de l'écosystème d'enseignement et de formation pour adultes).

Cependant, la certification constitue aujourd'hui un atout « menacé » pour plusieurs raisons transversales à l'écosystème de formation en Belgique francophone :

- La mise en place du Cadre Francophone des Certifications (CFC) ainsi que certaines initiatives (existantes ou en cours) des acteurs régionaux (telles que la reconnaissance par certains secteurs et employeurs des certifications régionales, la création d'une certification commune aux opérateurs régionaux) réduisent ou pourraient réduire dans les prochaines années la distinctivité des certifications de l'EPS (et plus généralement de l'enseignement) sur le marché du travail ;
- Certaines tendances de moyen/long terme remettent en question la durabilité de la certification comme atout distinctif sur le marché du travail (par ex. tendance à un recours moins important des employeurs à la « certification » comme outil de « sélection » ou de

condition d'accès à certains postes ou barèmes, développement de certifications alternatives/non étatiques, ...); il n'y a cependant pas de consensus sur ce point (certains pointant au contraire vers le maintien de la pertinence des titres de certification sur le marché du travail);

- Enfin, et plus fondamentalement, la pression « sociale » et « politique » pour une reconnaissance mutuelle des certifications de tous les opérateurs publics apparaît de plus en plus importante, le paysage morcelé de la certification en Belgique francophone nuisant tant à la mobilité horizontale et verticale des étudiants entre opérateurs (obstacle à la formation tout au long de la vie) qu'à la reconnaissance des compétences acquises en formation sur le marché du travail.

Perception hiérarchisée des titres de promotion sociale et niveaux des études

Si la capacité à délivrer des titres équivalents à l'enseignement de plein exercice apparaît comme une des forces distinctives de l'EPS, certains retours pointent vers la persistance d'une perception hiérarchisée de l'EPS par rapport à l'enseignement de plein exercice : pour certains acteurs (et notamment certains employeurs), les diplômés d'EPS bénéficieraient parfois d'une reconnaissance ou d'une valorisation moindre sur le marché du travail. Cet état de fait serait à mettre en relation avec l'image historique de l'EPS comme enseignement de « seconde chance ». Le retour des acteurs indique cependant que cela est loin d'être une généralité (concernant surtout certaines formations du supérieur et certains employeurs seulement) et que ce phénomène a eu tendance à s'amenuiser, notamment avec le développement des évaluations externes de l'AEQES qui contribuent à démontrer la qualité et l'équivalence des certifications d'EPS.

Validation des compétences

L'EPS fait partie des pionniers et principaux opérateurs de la Validation des Compétences en Belgique francophone, représentant à lui seul ~15% des CVDC (Centres de Validation Des Compétences). Les acteurs pointent néanmoins un potentiel manque de ressources pérennes (financement limité en enveloppe fermée de ~550.000€ non indexée, augmentée de budgets non-pérennes tels que le FSE, le PRW, ... pour ~500.000€) pour assurer le fonctionnement du dispositif de Validation des Compétences et le développer au-delà de son échelle actuelle. Selon certains acteurs, un pari sur le développement de la Validation des compétences constitue une des opportunités potentielles de développement de l'EPS dans les prochaines années.

2.e. Transition vers l'emploi

De manière générale, l'Etat des lieux souligne un potentiel d'amélioration concernant l'accompagnement vers l'emploi des étudiants d'EPS au vu notamment :

- De la présence globalement limitée au sein des établissements d'EPS de services spécifiques d'orientation professionnelle (pour lesquels il n'existe pas de budget spécifique et dont les modalités de financement actuelles des établissements ne favorisent pas le développement);
- Du développement limité des partenariats structurels avec les agences de l'emploi, concernant l'accompagnement des étudiants et demandeurs d'emploi, et leur insertion professionnelle (voir Section 1.b. Conventions, partenariats et employeurs);
- De l'hétérogénéité entre établissements, mais du caractère globalement insuffisant des relations entretenues avec les employeurs locaux facilitant la transition vers l'emploi (par

ex. entretien limité de réseaux alumni) (voir Section 1.b. Conventions, partenariats et employeurs) ;

- D'une coopération structurelle limitée avec les secteurs (p.ex. conventions portant sur la coopération s'appliquant à l'EPS dans son ensemble sur la co-organisation/co-crédation de formation, la mise à disposition de matériel et/ou de formateurs, le financement de formations, ...), malgré un intérêt de ceux-ci, avec quelques exceptions (p.ex. collaboration avec FEBI-APEF, collaboration au niveau local avec certains secteurs, discussions en cours avec certains autres secteurs), notamment due à un manque de proactivité de l'EPS (voir Section 1.b. Conventions, partenariats et employeurs).

Cependant, les stages (présents dans +70% des cursus) sont pointés par différents acteurs comme favorisant l'insertion professionnelle au sein des entreprises d'accueil des stages.

3.a. Missions et pilotage de l'EPS

Retours contrastés sur les formations à finalité non professionnalisante

Bien que non dénué d'ambiguïté selon certains, le décret fondateur du 16 avril 1991, et l'interprétation communément admise qui en est faite, attribue une double mission aux programmes d'Enseignement de Promotion Sociale :

- Une mission d'insertion socio-professionnelle (tant au service des étudiants eux-mêmes que des besoins de formation émanant des employeurs), via le développement de compétences de base/professionnelles ou l'apprentissage d'un métier ;
- Une mission de contribution à l'épanouissement (culturel, social, scolaire...) et l'émancipation individuels, visant notamment au développement d'une passion ou d'un intérêt personnel, au renforcement de la confiance en soi ou de compétences transversales (comme la communication ou la maîtrise de la langue), à la socialisation au développement du vivre-ensemble...

Si la mission d'insertion professionnelle ne semble pas faire débat, certaines voix s'élèvent cependant pour questionner la pertinence du maintien d'un financement public (aux mêmes conditions) pour des formations visant avant tout à un « plaisir » personnel. La question est cependant particulièrement sensible et fait l'objet de retours contrastés. Certains soulignent que (a) la nature d'une partie des formations organisées relève plus strictement de choix personnels sans nécessairement présenter de contribution sociétale justifiant un financement public, (b) dans un cadre d'enveloppe fermée, les moyens pourraient être plus utilement investis dans les formations visant à l'insertion socio-professionnelle. D'autres soulignent au contraire que (a) le financement public de l'épanouissement et de l'émancipation personnels constitue un domaine de service public tout aussi pertinent que l'insertion socio-professionnelle, que (b) les formations visant uniquement l'épanouissement personnel ne représentent qu'une part limitée de l'offre totale de formation (voir « L'Enseignement de Promotion Sociale – Vue d'ensemble »), (c) les droits d'inscription liés à ces formations permettent de co-financer des équipements utiles pour les autres formations.

Diversité des formations en EPS et concurrence de périmètres

Au-delà de la définition générale des missions de l'EPS fournie par le décret du 16 avril 1991, le cadre réglementaire ne fournit pas de définition plus précise et ne restreint pas, plus spécifiquement, le champ ou les finalités des missions de formation. Il en résulte qu'au fil du temps, les établissements d'EPS ont développé une offre de formation très diverse... visant

elle-même une grande diversité de publics poursuivant des finalités de formation elles-mêmes multiples (voir « L'Enseignement de Promotion Sociale – Vue d'ensemble »).

Dans le même temps, les autres opérateurs de formation ont progressivement développé des formations visant les mêmes modalités et les mêmes publics que l'EPS : il en ressort que, à l'exception des formations visant à l'obtention des titres généraux de l'enseignement fondamental et secondaire (CEB et CESS), l'EPS se trouve en concurrence avec d'autres opérateurs publics (et/ou privés) sur la quasi-totalité de son offre de formation⁹ (et ce, de manière croissante au fur et à mesure que, par exemple, les Hautes Ecoles et Universités développent leur offre de formation en horaires décalés).

Cette diversité et cette concurrence de périmètres font également l'objet de retours contrastés. Certains y voient une faiblesse pour l'EPS qui, selon eux, (a), peine à articuler et à promouvoir une image claire et distinctive de son offre auprès du grand public et des employeurs du fait de la diversité de son offre et de ses publics (voir Section 2.a. Information et promotion de l'EPS), (b) en l'absence de périmètre propre, peine à attirer suffisamment d'étudiants vers ses formations dans un contexte de « pénurie d'apprenants » (voir Section 1.a. Etudiants), (c) se voit critiqué (comme les autres opérateurs) du fait de l'usage de fonds publics pour le développement d'offres redondantes entre opérateurs.

Dans le même temps, la diversité de l'offre d'EPS est vue comme une force par d'autres qui soulignent que (a) l'ensemble de l'offre de formation en EPS a une pertinence et répond à un besoin social, (b) cette diversité constitue un atout pour les étudiants, notamment en termes de capacité à poursuivre différentes formations (continuum pédagogique) chez le même opérateur proche de leur domicile ou lieu de travail, (c) l'EPS présente un coût par formation favorable par rapport aux opérateurs régionaux de formation. Certains acteurs soulignent par ailleurs que, sauf accord inter-francophone sur une clarification des périmètres, l'EPS a peu à gagner à restreindre proactivement le champ de son offre de manière unilatérale.

Pilotage systémique de l'EPS

Le pilotage systémique de l'EPS présente plusieurs éléments positifs : une gouvernance stable et cohérente au niveau des instances de pilotage central ; une collaboration globalement harmonieuse entre réseaux d'enseignement ; des acteurs « ne manquant pas d'idées » sur les évolutions possibles de l'EPS ; la capacité de l'EPS à parler d'« une seule voix » dans les instances de pilotage transversales ; un cadre décréto fondateur (adopté en 1991) dont plusieurs des éléments structurants peuvent être qualifiés de pionniers (notamment l'approche modulaire, la Valorisation des Acquis...).

Cependant, les capacités de pilotage systémique apparaissent globalement sous-développées, tant au regard des dispositifs de pilotage mis en œuvre au sein d'autres opérateurs, qu'au regard des défis importants identifiés dans le cadre de l'Etat des lieux (et qui nécessiteront, pour être relevés avec succès, des capacités significatives de pilotage systémique). En effet, les retours des acteurs et des différentes sources consultées semblent indiquer que :

⁹ i) L'acquisition et le renforcement de compétences spécifiques de base (p.ex. alphabétisation) via les CISP et autres ASBL, ii) l'accès à une qualification professionnelle technique via la formation professionnelle, iii) l'accès à une qualification professionnelle liée à des études supérieures via le supérieur, iv) le développement/renforcement de compétences techniques via la formation professionnelle, v) le développement/renforcement de compétences transversales via la formation professionnelle et les opérateurs privés, vi) le développement et l'épanouissement personnels via les associations et opérateurs à buts lucratifs divers et v) les langues via la formation professionnelle et les opérateurs privés/ASBL – pour plus de détails, voir diagnostic de l'Etat des lieux de l'Enseignement de Promotion Sociale

- Les instances de pilotage existantes de l'EPS consacrent la majeure partie de leur attention à la gestion opérationnelle (« quotidienne ») de l'Enseignement de Promotion Sociale ; peu de temps (et d'attention) sont consacrés à des échanges et prises de décision sur les grands « enjeux systémiques » (malgré une volonté réelle de s'y investir) ; les mécanismes de pilotage systémique de l'offre sont également peu développés (voir Section 3.c. Offre de formation) ;
- En lien avec le constat qui précède, il n'existe pas de processus périodique d'évaluation systémique, de définition régulière de priorités d'amélioration associées à des objectifs, d'élaboration puis de mise en œuvre de plan stratégique de développement de l'EPS ;
- Peu de ressources humaines sont consacrées en central au pilotage systémique de l'EPS que ce soit en termes d'analyse et d'évaluation des dispositifs existants, de définition et de mise en œuvre d'initiatives d'amélioration, de développement stratégique de partenariats (voir Section 1.b. Conventions, partenariats et employeurs) ... ;
- Les acteurs soulignent également que les instances politiques accordent souvent une attention (et un temps d'attention) limités à l'Enseignement de Promotion Sociale, qui est généralement « une des compétences parmi d'autres » (et généralement n'étant pas la plus importante en termes de budget ou de visibilité médiatique) au sein de portefeuilles ministériels plus larges – expliquant en partie l'accueil favorable des travaux décrits auparavant ;
- Bien que les partenaires sociaux soient impliqués dans une partie des mécanismes de pilotage (par ex. comité de pilotage de certaines conventions, enseignants experts, ...), la participation de certaines catégories d'acteurs (partenaires sociaux, étudiants) au pilotage de l'EPS (tant au niveau macro que micro) est en-deçà de ce qui est observé au sein d'autres types d'opérateurs publics en Belgique et à l'étranger¹⁰.

Cet état de fait apparaît, pour de nombreux acteurs, comme l'une des causes premières de la difficulté de l'EPS à relever les différents défis identifiés dans les autres sections de l'Etat des lieux : en l'absence d'une capacité de pilotage systémique, l'EPS semble rencontrer des difficultés à définir puis mettre en œuvre des évolutions importantes dans son mode de fonctionnement. Le développement du pilotage systémique apparaît donc, pour certains, comme un prérequis à l'amélioration de l'EPS dans son ensemble.

Pilotage des établissements

Au niveau de chaque établissement et PO, la capacité et les pratiques de pilotage stratégiques apparaissent hétérogènes mais globalement insuffisantes. A l'exception de certains (principalement gros) établissements qui arrivent à mettre en œuvre des pratiques plus professionnelles dans ce domaine, une partie importante des établissements semble se focaliser essentiellement sur la gestion opérationnelle (« quotidienne ») avec une capacité limitée à consacrer du temps et de l'énergie à la réflexion et aux initiatives d'amélioration (notamment en lien avec le manque de temps des directions des petits établissements) .

Utilisation des données à des fins de pilotage

Le développement de la production et de l'utilisation de données comme support au pilotage de l'EPS apparaît comme un domaine dans lequel l'EPS a accumulé un retard considérable : (a) en termes de production et de collecte de données, l'EPS ne dispose toujours pas actuellement de nombreuses catégories de données pourtant essentielles à la mise en place

¹⁰ Il est à noter que, bien que théoriquement membres du Conseil général, les représentants des employeurs ne participent peu voire pas à ses travaux.

d'un pilotage professionnel (par ex. données sur les parcours des étudiants en formation, données sur les parcours post-formation, données financières et données sur l'utilisation des ressources, ...) ¹¹, (b) en conséquence, l'EPS ne fait qu'un usage limité des données pour son pilotage et ce, tant au niveau central qu'au niveau de chaque établissement.

Assurance Qualité

Plusieurs mécanismes d'assurance qualité existent en EPS et les capacités d'assurance qualité tant internes qu'externes aux établissements se sont considérablement développées ces dernières années (par ex. les évaluations externes de l'AEQES, les nouvelles missions d'audit des services d'inspection, le développement des démarches et ressources qualité au sein des établissements et FPOs). L'impact positif sur la qualité et l'image des formations est souligné par les acteurs.

Plusieurs domaines d'amélioration potentiels ressortent cependant des retours des acteurs consultés qui soulignent l'opportunité de continuer les efforts dans ce domaine afin de faire de la qualité un atout distinctif de l'EPS :

- La multiplicité et le morcellement des mécanismes d'assurance qualité sont vus par certains comme une source de lourdeur pour les établissements et d'inefficacité en termes d'impact ; ce point de vue ne fait cependant pas l'unanimité (certains considérant que la diversité des mécanismes se justifie au nom du principe « fit for purpose ») ;
- L'absence de mécanismes d'assurance qualité externe systématiques pour les programmes d'enseignement secondaire (à l'image de ce qui est mis en place par l'AEQES pour le supérieur) apparaît comme un « trou » à combler dans le dispositif actuel – le « ruissellement » vers les programmes d'enseignement secondaire des pratiques de qualité externes mises en place dans l'enseignement supérieur via l'AEQES (voir ci-dessous) est cependant à souligner dans certains établissements organisant les deux niveaux d'enseignement ;
- Les évaluations externes de l'AEQES sont perçues comme un élément positif avec cependant des points d'amélioration potentiels, en particulier sur l'opportunité de remplacer le caractère redondant des évaluations programmatiques par des évaluations globales de l'établissement pour les aspects transversaux ;
- La maturité dans les processus internes de gestion de la qualité au sein des établissements et POs apparaît hétérogène (notamment dû à un manque de ressources – hétérogènes mais globalement limitées – consacrées à l'assurance qualité et au pilotage stratégique au sein des établissements).

Par ailleurs, à l'inverse de ce qui existe désormais dans l'enseignement obligatoire de plein exercice avec le dispositif de Plans de Pilotage et de Contrats d'Objectif, il n'existe pas de « courroie de transmission » permettant au pouvoir régulateur de s'assurer de (a) la transmission des priorités d'amélioration systémique aux établissements et/ou aux POs, (b) la mise en place d'une démarche de pilotage stratégique et d'une démarche d'amélioration continue au sein de chaque établissement, (c) d'intervenir en cas de manquement majeur à cet égard (sauf en cas d'audit).

Importance des équipes de direction

La motivation, l'engagement dans la fonction, la qualité et l'attachement aux missions sociétales de l'EPS des directions d'établissement sont revenus de manière régulière comme

¹¹ Il convient de noter que le déploiement de la plateforme SIEL apportera une amélioration significative sur ce point.

l'une des forces de l'EPS. L'importance de l'équipe de direction est fréquemment revenue comme un facteur explicatif majeur de l'hétérogénéité constatée sur de nombreuses dimensions entre établissements (en termes par ex. de dynamisme ou de qualité). C'est au demeurant un facteur de qualité fréquemment identifié (en Belgique comme à l'étranger) au sein des systèmes d'enseignement et de formation.

A cet égard, les retours indiquent une difficulté croissante à recruter des directions au regard notamment de la charge administrative importante, de l'insuffisance du support administratif et technique au sein de certains établissements ou POs ainsi que d'un statut pécuniaire, jugé par certains, peu « compétitif ». La nécessité de continuer à investir dans l'attractivité de la fonction, le soutien aux directions et le développement professionnel des directions est donc également revenue comme une priorité d'amélioration ainsi qu'une précondition à la mise en place réussie de nombreuses autres initiatives.

3.b. Organisation de l'EPS et de l'écosystème

Professionalisme de la gestion opérationnelle

De manière générale, et nonobstant certaines situations problématiques, la gestion opérationnelle quotidienne des établissements est réalisée sans « accrocs opérationnels » ou « dysfonctionnements » majeurs. Néanmoins, le niveau de professionnalisation de la gestion des établissements apparaît fortement hétérogène; certains établissements disposent de processus internes de gestion formalisés et optimisés, d'outils de gestion digitaux, de personnels spécialisés par fonction; dans d'autres établissements, le niveau de professionnalisation est beaucoup plus limité; le niveau de professionnalisation apparaît étroitement corrélé à la qualité de l'équipe de direction (voir Section 3.a. Missions et pilotage de l'EPS) ainsi qu'à la taille des établissements et des ressources disponibles (voir point suivant).

Echelle d'opération des établissements

Bien que l'organisation de l'EPS en établissements et POs indépendants soit généralement perçue comme une force pour l'EPS, l'organisation actuelle est caractérisée par l'existence d'un grand nombre d'établissements de très petite taille : 36 établissements sur ~150 (~25%) enregistrent moins de 115k périodes (soit moins de 100 étudiants équivalents « temps plein »)¹². Plusieurs éléments tendent à indiquer que cet état de fait est sous-optimal :

- Les établissements de petite taille ne disposent généralement pas de l'échelle d'organisation nécessaire pour spécialiser le personnel non-chargé de cours ;
- En lien avec cet élément, on constate également que les équipes de direction des établissements de petite taille consacrent une plus grande partie de leur temps à la gestion administrative et technique ; elles disposent dès lors de moins de temps pour se consacrer à l'amélioration de la qualité et au pilotage stratégique de l'établissement (c'est l'une des causes premières de la marge d'amélioration constatée en Section 3.a. Missions et pilotage de l'EPS) ; la charge de travail des directions y est également plus importante, expliquant en partie les difficultés croissantes de recrutement pour cette fonction (voir Section 3.a. Missions et pilotage de l'EPS) ;

¹² Afin de pouvoir évaluer le nombre d'étudiants de l'EPS équivalents « temps plein », le nombre de périodes-élèves a été divisé par (a) le nombre de semaines de cours par an (37 semaines) d'un élève dans l'enseignement ordinaire et (b) le nombre de périodes par semaine (31 périodes) d'un élève dans l'enseignement ordinaire

- Pour ces raisons, la comparaison internationale indique une tendance lourde à la mise à l'échelle des opérateurs de formation pour adultes par le rassemblement des établissements existants dans des ensembles de plus grande taille pour réaliser des gains d'échelle, professionnaliser la gestion opérationnelle et assurer un pilotage stratégique de qualité ; en FWB, une telle mise à l'échelle a par exemple été opérée au sein des Hautes Ecoles ; en Flandre, les centres d'enseignement pour adultes (CVO) sont rassemblés en 32 entités et les centres d'enseignement de base pour adultes en 13 entités en 2023 (contre 122 centres en 2007 pour ces deux formes d'enseignement).

Questionnements sur la spécialisation des établissements

Le degré de spécialisation/diversification dans l'offre des établissements ainsi que l'organisation concomitante de formations de niveau supérieur et de niveau secondaire font l'objet de retours contrastés. De manière générale, les établissements d'EPS sont peu spécialisés : la majorité d'entre eux organisent des formations poursuivant plusieurs finalités, dans plusieurs domaines/secteurs (~2/3 des établissements ont moins de 50% de leurs UE dans un même secteur) tant au niveau secondaire que supérieur (~40% des écoles sont mixtes, dispensant à la fois un enseignement secondaire et un enseignement supérieur, chacun représentant au moins 10% de leurs périodes-élèves). Cette spécialisation limitée est vue comme une faiblesse par certains acteurs qui pointent que :

- La spécialisation limitée sur certains domaines particuliers de formation limite la capacité des établissements à développer une « image de marque » distinctive ainsi qu'une spécialisation des équipes éducatives permettant d'assurer l'excellence ; une spécialisation limitée est aussi parfois un obstacle à l'acquisition et l'utilisation efficiente d'équipements de formation de pointe ;
- Pour ces raisons, la comparaison avec d'autres opérateurs et écosystèmes de formation (tant au niveau belge qu'international) indique une tendance à la spécialisation des opérateurs de formation en « centres d'excellence » spécialisés sur certains métiers/secteurs (par exemple, « centres de compétences » du Forem ou « pôles » de Bruxelles Formation) ;
- En ce qui concerne l'organisation concomitante du supérieur et du secondaire, certains acteurs indiquent qu'en l'absence de spécialisation, il peut être complexe de délivrer des formations d'enseignement supérieur au niveau attendu, en particulier pour les établissements qui n'organisent qu'un nombre limité de programmes à ce niveau ; en conséquence, certains POs ont fait le choix de tendre vers une plus grande spécialisation de leurs établissements par niveau (tout comme en Flandre).

Ce point de vue n'est cependant pas unanime : certains acteurs soulignent que la diversité de l'offre au sein des établissements peut être une richesse (notamment en termes de diversité d'étudiants) et constitue également l'un des éléments permettant de maintenir une offre de proximité.

Questionnements sur l'organisation de l'enseignement supérieur au sein de l'EPS

La majorité des retours indique l'attachement des acteurs de l'EPS à l'organisation de programmes d'enseignement supérieur et leur conviction dans la valeur ajoutée distinctive de l'EPS à cet égard. Les acteurs soulignent notamment la capacité de l'EPS à attirer et à prendre en charge des publics d'étudiants différents de ceux des établissements d'enseignement de plein exercice (notamment via son approche pédagogique de l'andragogie, sa culture de l'accompagnement et la bienveillance de ses équipes éducatives, ses modalités flexibles de formation, sa proximité géographique...). Cependant, certains acteurs (minoritaires) se sont

interrogés sur la pertinence de transférer (à l'image de ce qui a été fait en Flandre) l'organisation des programmes d'enseignement supérieur aux Hautes Ecoles (lesquelles organisent de manière croissante des programmes à horaires décalés).

La majorité des acteurs indiquent cependant la volonté d'assurer un ensemble de programmes et de parcours « cohérents » au sein des établissements, lorsque le niveau secondaire et supérieur sont tous deux organisés.

Enfin, les acteurs rencontrés soulignent également la croissance progressive de l'organisation de cursus en horaires décalés par l'enseignement supérieur de plein exercice, initialement cœur de métier de l'EPS.

Charge administrative, digitalisation des processus administratifs et administration centrale

La charge administrative importante pesant sur les établissements, et singulièrement les directions d'établissement, est revenue comme l'un des principaux points de douleur identifiés dans le cadre de l'Etat des lieux. En objectiver les causes demanderait une étude spécifique qui dépasse le cadre de l'Etat des lieux réalisé. Néanmoins, deux facteurs explicatifs sont fréquemment avancés par les directions et offrent une opportunité d'action : (a) les directions font l'état d'une réglementation exigeant des contrôles administratifs réguliers (et chronophage) à un niveau plus élevé que ce qui est pratiqué auprès des autres organismes publics de formation pour adultes, (b) le niveau actuel de digitalisation des processus est extrêmement limité ou repose sur des logiciels obsolètes et peu ergonomiques.

Outre son impact sur la charge administrative, le sous-développement des outils digitaux de l'administration limite les capacités de pilotage systémique (voir constats relatifs aux données en Section 3.a. Missions et pilotage de l'EPS) et fait également peser un risque important sur les pouvoirs publics dans la mesure où la continuité opérationnelle (et la transparence) des logiciels existants semble présenter un risque significatif.

De plus, la plupart des acteurs s'accorde pour reconnaître que les ressources de l'administration centrale (moins de 20 personnes dédiées à l'EPS) sont limitées au regard de l'étendue des tâches qui leur sont confiées, contribuant à nouveau à un risque opérationnel (par ex. perte de compétences en cas de départ d'un membre du service maîtrisant seul un processus) et limitant la capacité de l'administration à jouer un rôle proactif dans le pilotage systémique de l'EPS (voir Section 3.a. Missions et pilotage de l'EPS).

3.c. Offre de formation

Il est renvoyé à la section précédente (« L'Enseignement de Promotion Sociale (EPS) – Vue d'ensemble ») pour les principaux éléments descriptifs chiffrés sur l'offre de formation.

Diversité de l'offre et concurrence de périmètres (renvoi)

Une des principales questions relatives à l'offre de formation en EPS porte sur sa très grande diversité et la concurrence de périmètres avec d'autres opérateurs (posant la question de l'opportunité - ou pas - de recentrer l'offre sur un certain nombre de priorités) : cette question, qui est intimement liée à celle des missions de l'EPS (voir Section 3.a. Missions et pilotage de l'EPS).

Proximité géographique de l'offre

La proximité et l'accessibilité géographique des formations en EPS reviennent comme l'une des forces distinctives de l'EPS. Ce constat est cependant à nuancer à certains égards :

- 35% des sections sont organisées dans un arrondissement unique et 67% sont organisées dans moins de 3 provinces ;
- Alors que ~50 à 60% des métiers en pénurie sont couverts par des formations de l'EPS, ~50% à 60% d'entre eux ne sont organisés que dans maximum 3 provinces.

Efficiences de l'offre de formation

Concernant l'efficiences de l'offre de formation en EPS, les résultats sont contrastés : pour ~35% des occurrences de section, il existe une autre occurrence de la même section ouverte, au sein d'un autre établissement, à moins de 5km. En outre, 40% de ces sections accueillent moins de 10 inscrits. Ces chiffres, qui semblent indiquer une opportunité non-négligeable d'optimisation, doivent cependant être nuancés par trois éléments : (a) les sections qui existent « en doublon » à moins de 5 kilomètres accueillent généralement un nombre d'étudiants plus élevé (22 vs. 18 en moyenne), (b) à titre de comparaison, dans le qualifiant, ~1/2 des occurrences d'OBG de Qualifiant Plein Exercice sont organisées à moins de 5km, ~50% d'entre elles comptant jusqu'à 10 inscrits.

Certains retours questionnent notamment le rôle de gouvernance de l'offre joué par les CSR.

Pilotage de l'offre au niveau systémique

L'existence d'un catalogue (bibliothèque) commun de formations, associées à des dossiers pédagogiques (DP) encadrant le contenu et l'organisation de chaque formation est globalement considéré comme une force de l'EPS, non seulement car les DP permettent une mobilité directe entre établissements mais aussi parce qu'ils contribuent à la qualité et à la cohérence des programmes de l'EPS. La qualité des dossiers pédagogiques eux-mêmes est également largement reconnue.

Au-delà de ces constats, le pilotage systémique de l'offre de formation en EPS constitue un des principaux domaines d'amélioration identifiés dans le cadre de l'Etat des lieux. Des opportunités d'amélioration sont identifiées dans la définition du catalogue de formation (a, définition de l'offre) ainsi que dans le pilotage de la planification de l'offre de formation des établissements par le pouvoir régulateur (b, planification de l'offre).

(a) En ce qui concerne la « définition de l'offre », les retours des acteurs consultés pointent certaines opportunités d'amélioration dans les processus de création et de mise à jour de la bibliothèque de formation et des DP :

- Les retours des directions et d'une partie des employeurs indiquent un manque de vélocité et de dynamisme dans la création de nouveaux DP ; d'autres acteurs soulignent cependant que des mécanismes temporaires de création d'offre sans DP existent (nommés « activités de formation ») et ne sont pas encore pleinement mobilisés par manque de connaissances ; dans tous les cas, il semble exister ici un potentiel d'amélioration pour répondre de manière plus rapide aux besoins nouveaux de formation ;
- Certains acteurs pointent par ailleurs le manque de vision et de priorisation stratégique dans la définition de l'offre, ainsi que l'insuffisance des mécanismes qui permettraient de mieux identifier de manière proactive les opportunités de développement de l'offre en réponse aux besoins socio-économiques ; certains indiquent aussi l'opportunité

d'exercer un plus grand « tri sélectif » et un « toilettage régulier » pour éviter la création d'offres de formation dont la contribution à l'intérêt général n'est pas manifeste (en particulier dans le cas des formations communément appelées « occupationnelles ») ;

- Les processus de création et de mise à jour des DP font également l'objet d'opportunités d'amélioration potentielles portant notamment sur (a) la charge de travail importante qu'ils représentent pour les directions à l'heure actuelle (et l'opportunité de déléguer cette tâche à d'autres acteurs pour permettre aux directions de se focaliser sur le leadership pédagogique et la gestion « stratégique » des établissements), (b) le défi de la mise à jour des DP existants qui ne semble que partiellement relevé à ce stade, avec ~40% des enseignants estimant que les DP ne sont pas à jour/ de qualité (questions relatives à l'investissement suffisant en ressources ou à la possibilité de rationaliser la procédure) , (c) l'opportunité d'assurer la participation systématique d'experts ayant une connaissance récente et pertinente du métier faisant l'objet du DP (pour les formations qualifiantes), qui est actuellement difficile à mettre en œuvre au regard de l'absence de rémunération desdits experts.

Au niveau de la planification de l'offre, le principal constat est celui du caractère (très) limité des processus de pilotage systémique de la planification de l'offre des établissements : comme cela est (jusqu'à présent) le cas dans l'enseignement qualifiant, la planification de l'offre au niveau local est majoritairement laissée à la seule appréciation des POs et établissements, sans offrir de réels mécanismes permettant au pouvoir régulateur d'imprimer ses priorités ou d'intervenir si l'offre de formation n'est pas en phase avec les besoins systémiques identifiés.¹³

Enfin, mais il s'agit là d'un constat transversal à l'ensemble de l'écosystème d'enseignement et de formation pour adultes, il n'existe que des mécanismes limités (et principalement volontaires) de coordination et de pilotage systémique de l'offre de formation avec les autres types d'enseignement et de formation (enseignement supérieur de plein exercice, opérateurs régionaux de formation...) ce qui nuit tant à l'efficacité de l'offre dans son ensemble qu'à sa capacité à répondre de manière optimale aux besoins en formation, en ce compris concernant les besoins en compétences professionnelles. Il est renvoyé sur ce point aux constats de l'« Etat des lieux pour un renforcement transversal de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle, en particulier de l'alternance » réalisé en 2022.

Pilotage de l'offre au niveau de chaque établissement

En ce qui concerne le pilotage de l'offre au niveau de chaque établissement (où se situe aujourd'hui le centre de gravité des décisions dans ce domaine), le principal constat est celui d'une grande hétérogénéité dans le professionnalisme et le dynamisme de la planification de l'offre de formation. Certains établissements adaptent de manière régulière et proactive leur offre en fonction de l'évolution des besoins et opportunités au niveau local. D'autres adoptent une attitude plus passive ou réactive et ce, alors même que certains d'entre eux font face à une baisse importante du nombre d'étudiants. Cette hétérogénéité est un des éléments de l'hétérogénéité plus globale en termes de professionnalisme du pilotage des établissements (voir Section 3.a. Missions et pilotage de l'EPS).

Enfin, les retours des directions indiquent que :

- Les règles actuelles de financement ne créent pas d'incitants à la prise de risque et à la proactivité dans la création de nouvelles options répondant aux besoins socio-économiques (voir Section 3.d. Financement) ;

¹³ Les activités et le pilotage effectué par les instances locales (CSR - Commissions sous-régionales), sont ici hétérogènes (voir Section 3.a. Missions et pilotage de l'EPS).

- Les contraintes de gestion des ressources humaines (et en particulier la mise à charge de l'établissement des personnels définitivement nommés mis en disponibilité) constituent une contrainte à l'adaptation dynamique de l'offre de formation (voir Section 1.c. Enseignants).

Rôle actuel de l'EPS dans le retour à la formation/à l'enseignement des adultes infra-scolarisés/décrocheurs scolaires « adultes/majeurs » (de plus de 18 ans)

L'Enseignement de Promotion Sociale joue déjà un rôle dans le retour à l'enseignement des personnes éloignées de l'emploi et infra-scolarisées, notamment en leur permettant d'accéder aux diplômes généraux de l'enseignement fondamental et secondaire, y compris en collaboration avec certains CISP.

Concernant les formations aux diplômes généraux en particulier, le CESS « Humanités générales » est organisé dans ~50% des arrondissements (mais le « Complément CESS » est lui organisé dans ~90% des arrondissements) et le CEB est organisé dans ~30% des arrondissements. D'un point de vue quantitatif, au regard du nombre de jeunes quittant chaque année l'enseignement secondaire sans diplôme (>10.000), le nombre d'inscrits dans ces formations demeure comparativement limité (~2000 inscrits en 2021-22¹⁴) et ce, alors même que les modalités (flexibles) de formation et la pédagogie de l'EPS apparaissent, sur plusieurs aspects, bien adaptées à la prise en charge des élèves en décrochage scolaire.

Concernant les formations aux diplômes généraux, mais également les formations professionnalisantes (p.ex. visant les CQ), l'EPS n'a pas de partenariat structurel avec l'enseignement secondaire pour s'assurer d'une orientation aussi large que possible vers les programmes d'EPS des élèves adultes en décrochage pour lesquels cela pourrait être pertinent. Il en va de même des conventions avec les offices régionaux et organismes d'insertion socio-professionnelle.

Pour certains acteurs, il s'agit d'une opportunité de développement pour l'Enseignement de Promotion Sociale qui pourrait avoir un impact sociétal significatif au regard de l'importance de cette problématique. Les retours des acteurs soulignent cependant que les mécanismes actuels de financement ne sont pas favorables au développement de la prise en charge de ces publics puisque, à l'inverse de ce qui existe par exemple en Flandre¹⁵, il n'existe pas de financement préférentiel de ces formations, alors même qu'elles présentent généralement des coûts plus élevés au vu des besoins des élèves concernés (notamment en termes d'accompagnement).

Offre de formation en langues

L'offre de formation en langues représente une partie importante des formations en EPS (pour rappel : ~15% des UE sont des UE de langues, y compris celles incluses dans les sections diplômantes) mais fait face à une baisse importante du nombre d'étudiants ces dernières années (~20k inscriptions en formations de langues entre 2016/2017-2021/2022, représentant une baisse de ~25% des inscriptions en formations linguistiques). Comme discuté plus haut, cette baisse peut en partie s'expliquer par la concurrence de l'offre d'autres opérateurs privés ou publics de formation (ainsi que l'impact du Covid) mais aussi par le développement croissant d'une offre de formation totalement ou partiellement numérique correspondant aux attentes évolutives des apprenants (notamment hybride/digitale), et qui

¹⁴ Cela comprend les inscrits dans les sections : Complément CESS, CESS – Humanités générales, CEB : Citoyenneté (UE) et CEB : Français et Mathématiques (UE) – pouvant entraîner un double comptage du même étudiant dans les UE CEB.

¹⁵ Coefficient de financement plus favorable pour les étudiants sans diplôme du secondaire et/ou demandeurs d'emploi.

réduit la demande pour les formations de l'EPS « en présentiel » et à un rythme relativement soutenu dans la durée. Si la facturation des causes racines exactes de la perte de vitesse des formations en langues de l'EPS requiert une investigation supplémentaire, ces constats posent dans tous les cas la question de l'opportunité de repenser les modalités organisationnelles, le positionnement et/ou les partenariats de l'EPS pour les formations en langues afin d'assurer la pertinence de cette offre dans le futur.

3.d. Financement

Éléments généraux

Le budget de l'EPS s'élève à ~250 m€, hors financement propre des POs et financement indirect de la FWB (mise à disposition de bâtiments, administration), dont ~220 m€ sont financés directement par la FWB (~90%). Les autres financements (~10%) proviennent des droits d'inscription, du FSE et des conventions. Parmi les ~220 m€ financés par la FWB, ~150 m€ constituent « l'enveloppe fermée » de périodes B allouées entre établissements.

En première analyse, le coût par heure de formation suivie en EPS apparaît ~50% inférieur (~10 EUR/h) au coût horaire rencontré dans la formation professionnelle régionale (~20 EUR/h), faisant apparaître l'EPS comme un opérateur public de formation comparativement très efficace dans le paysage francophone de la formation pour adultes.

Sans remettre en cause cette affirmation, ce constat appelle cependant plusieurs nuances :

- Les chiffres ci-dessus résultent d'une analyse préliminaire qui demanderait à être affinée avant de tirer des conclusions fermes ; les différences de coûts avec d'autres opérateurs demanderaient à être objectivées afin de vérifier dans quelles mesures elles ne s'expliquent pas par des contraintes ou des modalités de formation différentes ;
- Le coût par heure de formation suivie en EPS a augmenté ces dernières années (+10% depuis 2019 et +20% depuis 2016) en raison de la diminution du nombre de périodes-élèves suivies ;
- Bien qu'on ne dispose que de données parcellaires et imparfaites, il semble que le coût inférieur de l'EPS traduise, en partie, un investissement plus limité dans certaines fonctions importantes pour assurer la qualité des formations, notamment en termes de pilotage stratégique (p.ex. systémique comme au niveau de chaque établissement), de formation des formateurs, d'infrastructure et d'équipement, d'accompagnement des élèves...

Mécanismes d'allocation de la dotation organique entre établissements

La dotation organique (2,5 millions de périodes au total) constitue la principale source de financement des établissements d'EPS. Il s'agit d'une enveloppe fermée répartie entre établissements sur une base partiellement historique, partiellement en fonction de l'évolution du nombre d'étudiants inscrits¹⁶.

Ce mécanisme présente certains avantages notamment (a) sa prévisibilité pour les pouvoirs publics (enveloppe fermée), (b) la protection des établissements contre des variations trop importantes du financement en fonction du nombre d'étudiants.

Cependant, au-delà de ces quelques avantages, le mécanisme d'allocation de la dotation organique apparaît problématique à plusieurs égards :

¹⁶ Plus précisément, d'un nombre de périodes-élèves pondérées en fonction de différents critères liés au type de formation / d'unité d'enseignement.

- Le calcul des « périodes-élèves » repose sur le nombre d'élèves inscrits au 1^{er} dixième de chaque UE, ce qui, pour la majorité des acteurs, apparaît inadapté aux réalités d'un enseignement pour adultes ;
- L'ajustement « seulement » partiel de la dotation organique en fonction de l'évolution du nombre d'élèves crée des inégalités de situation entre établissements et des incitants potentiellement négatifs ; l'évolution de dotation des établissements qui « perdent » ou « gagnent » des élèves n'est jamais complètement adaptée en proportion de l'évolution du nombre d'élèves ; en conséquence, le système a progressivement créé des inégalités de traitement où des établissements se trouvent objectivement dans la même situation (même offre et même nombre d'inscrits) mais reçoivent un financement public significativement différent ; de même, le système réduit les incitants à ne pas « perdre » d'élèves et, plus fortement encore, à tenter d'augmenter le nombre d'élèves (dans la mesure où l'augmentation du financement n'est pas proportionnelle à l'augmentation du nombre d'inscrits) ;
- Le système de pondération des périodes-élèves tient compte, dans une certaine mesure, des différences de coût entre types de formation mais ne différencie pas en fonction de l'impact sociétal des formations (par ex. pas de coefficient de financement plus important pour les formations au CESS que pour les formations strictement « occupationnelles ») ou du coût (plus élevé) de prise en charge de certains élèves ;
- Le système de calcul du financement n'offre pas de mécanisme permettant au pouvoir régulateur de piloter l'offre de formation via des incitants (par ex. pas de possibilité de faire varier les coefficients en fonction de priorités fixées par le régulateur) ;
- Le système de financement étant uniquement lié au nombre d'inscrits (et pas à des indicateurs de résultats tels que le taux de complétion, de sortie positive ou d'insertion dans l'emploi), il incite les établissements à la « quantité » (augmenter l'offre) et non à investir dans la qualité des formations (accompagnement, coordination pédagogique, pilotage stratégique...) ; ainsi, alors que le nombre d'élèves a diminué de 25% depuis 2015, l'offre de formation ne s'est pas contractée sur la même durée ; à cet égard, la comparaison internationale indique un recours de plus en plus fréquent à un financement public partiellement lié à des indicateurs d'outputs et de résultats ;
- Les modalités de calcul du PEP ne créent pas d'incitants à la prise d'initiatives dans la création de nouvelles options puisque les établissements doivent assumer seuls le risque d'avoir peu d'inscrits (ce qui est souvent le cas durant les premières années) ; c'est en particulier désincitant pour la création d'options dans les métiers en pénurie (et leur maintien) ;
- Les modalités concrètes de calcul de la répartition organique sont complexes et opaques ; le logiciel de calcul du financement est écrit dans un langage obsolète qui n'est plus bien maîtrisé par l'administration et ne permet pas d'assurer la transparence sur le mode de calcul ; ceci pose également un risque opérationnel de continuité.

Il ressort de l'ensemble de ces constats une opportunité importante de remise à plat et de modernisation du mode de calcul de la dotation organique. En outre, la révision des modalités de financement des établissements apparaît comme une précondition et un levier potentiel pour relever plusieurs autres défis identifiés dans le cadre de l'Etat des lieux (par ex. en termes d'offre de formation, d'investissement dans la qualité des formation...).

Autres mécanismes de financement des établissements

Au-delà de la dotation organique, les établissements reçoivent également divers autres financements publics (sous la forme de dotations de périodes supplémentaires, de dotations

et de subventions de fonctionnement, de personnels non-chargés de cours, le Fonds Social Européen) ou privés (via les droits d'inscription de base ou complémentaires, les montants payés dans le cadre des conventions avec des partenaires).

Plusieurs opportunités d'amélioration (à la marge) ont également été notées à cet égard :

- Les retours sont contrastés concernant le système de financement par périodes supplémentaires, certains besoins structurels de financement étant financés par divers mécanismes de financement dont certains sont ponctuels, la multiplicité des dispositifs nuisant à leur lisibilité et certains des financements étant estimés insuffisants par certains acteurs (p.ex. coordinateur qualité, suivi pédagogique, D+, inclusif, ...)
- Les retours des acteurs indiquent que le procédé d'allocation du PNCC alloué aux établissements en fonction de seuil de périodes-élèves, avec les seuils actuels, a pour effet de désinciter à la mise à l'échelle des établissements ;
- Le financement des frais de fonctionnement en EPS apparaît jusqu'à 50% inférieur à l'enseignement de plein exercice – à mettre au regard cependant du partage des infrastructures (à titre gratuit ou payant, selon l'organisation des PO et établissements) ;
- Les droits d'inscription complémentaires et les conditions posées pour l'accès à des exonérations de droits d'inscription sont considérés par certains comme limitant parfois l'accessibilité de l'EPS pour une partie des publics (voir Section 1.a. Etudiants) ;
- La part des employeurs/secteurs dans le financement total de l'EPS (~1%) se situe en deçà d'autres acteurs internationaux dans l'enseignement pour adultes (constat à mettre en lien avec le faible recours aux conventions avec des employeurs, voir Section 1.b. Conventions, partenariats et employeurs).

3.e. Infrastructures

La question de l'état des bâtiments et de la qualité des infrastructures a fait l'objet de retours contrastés durant l'Etat des lieux.

D'un côté, certains retours pointent vers des opportunités et besoins d'amélioration à cet égard :

- L'état du bâti pose un problème dans l'EPS au même titre que dans les autres niveaux d'enseignement ; ~30% des étudiants ne se déclarent pas satisfaits de l'état des bâtiments ; cette situation contraste avec l'état des infrastructures des opérateurs régionaux, qui ont bénéficié d'importants investissements sur les deux dernières décennies ;
- Le partage de bâtiments et d'équipements avec d'autres établissements (2/3 des établissements disposent d'infrastructures étant a minima partagées partiellement avec d'autres établissements, p.ex. de l'enseignement de plein exercice) est revenu comme un point de douleur pour certains établissements (en termes notamment de capacité d'accès et/ou de difficultés de coordination) ;
- L'accès au financement des bâtiments est similaire pour les établissements d'enseignement secondaire d'EPS et pour ceux du plein exercice mais les mécanismes actuels de financement pour les établissements d'enseignement supérieur sont limités ;
- Il n'existe pas de mécanisme de financement spécifique pour les équipements des formations qualifiantes en EPS, qui doivent alors être financés sur fonds propres ou par le biais de financements d'établissements partenaires (cet élément est vu comme un obstacle au dynamisme dans la création de nouvelles formations qualifiantes) ou encore via l'accès à des infrastructures de mutualisation (CTAs, centres de compétence...)

- L'accès de l'EPS aux structures de mutualisation est encore perfectible (p.ex. au travers des centres de compétence, des conventions avec les employeurs/secteurs, de l'ASBL Zénobe Gramme...), en particulier pour les CTAs (contributions financières parfois importantes, accès contraint aux CTAs pour des raisons d'horaires - en journée).

Cela étant dit, la question des infrastructures ne figure pas parmi les domaines prioritaires d'amélioration étant revenu le plus fréquemment des retours des acteurs. Par ailleurs, certains éléments viennent nuancer les constats ci-dessus :

- Le partage d'infrastructures est également une source d'efficacité dans l'utilisation des moyens publics ;
- Les moyens conséquents prévus dans les prochaines années pour la rénovation des bâtiments scolaires seront également accessibles à l'EPS.

Tendances concernant les besoins en formation et leur évolution

Afin d'objectiver le positionnement de l'offre actuelle de l'EPS par rapport aux évolutions de la demande en formation, l'analyse de rapports académiques et d'organisations internationales, l'analyse de bases de données « macro » et des entretiens avec des experts ont été menés.

Ceux-ci ont permis de mettre en lumière certaines évolutions sociétales alimentant les besoins en éducation pour adultes de manière transversale, mais également d'identifier les secteurs pour lesquels la demande de formation apparaît croissante (ou insuffisamment rencontrée par l'offre), ainsi que certaines compétences spécifiques pour lesquelles la demande en formation pourrait évoluer au cours des années à venir.

Sur cette base, il apparaît que plusieurs tendances de fond alimenteront la demande en formation de manière transversale durant la proche décennie :

- **La persistance d'un besoin sociétal fort de formation aux « compétences de base » pour adultes** au vu par exemple du faible niveau de qualification, en particulier en Wallonie et à Bruxelles (voir Introduction), en comparaison au niveau de qualification pour accéder à l'emploi qui augmente ;
- **Une forte demande de qualification insatisfaite de la part des employeurs pour les métiers en tension** avec, en Belgique, le deuxième taux de vacance d'emploi le plus élevé d'Europe et un nombre croissant d'employeurs déclarant ne pas être en mesure de recruter suffisamment de candidats ;
- **La nécessité d'une continuation de la montée globale en qualification de la population active (« upskilling »)** au vu de la demande croissante de l'usage de compétences cognitives avancées, technologiques, socio-émotionnelles ou de communication ;
- **Des besoins importants de requalification (« reskilling ») résultant de la « transformation du travail » liée aux évolutions technologiques (automatisation, intelligence artificielle...) et sociétale (en particulier la transition écologique ;**
- **La demande croissante de changement de carrière en cours de vie active**, en lien notamment avec la recherche croissante de sens au travail et l'allongement des carrières.

Au niveau des principaux domaines d'emploi, 6 secteurs ont été identifiés comme susceptibles de générer une demande en formation quantitativement élevée au cours des prochaines années :

- **Les métiers de la technologie et du digital** (p.ex. formations en data science, programmation), au vu de l'augmentation estimée du nombre de personnes employées

dans les Technologies de l'Information et de la Communication en Belgique d'ici 2030 (+~30.000 nouveaux emplois) ;

- **Les métiers de la santé et du social** (p.ex. formations en soins infirmiers, analyses de données de la santé, éducateur, assistant social), avec +160.000 emplois estimés en Belgique dans ces secteurs à horizon 2030 ;
- **Les métiers du bien-être** (p.ex. formations en médecines alternatives, métiers du sport) au vu de la forte croissance des métiers du sport entre 2014 et 2020 en Belgique (+40%) et jusqu'à ~30% de croissance attendue d'ici à 2030 dans les métiers du bien-être dans des pays tels que les Etats-Unis ;
- **Les métiers de l'éducation** (p.ex. formations en technologie éducative, développement de programmes, ingénierie et conception pédagogique), avec, par exemple, plus de 100 fonctions d'enseignement en pénurie en 2020-2021 sur la région de Bruxelles ;
- **Les arts manuels et créatifs** (p.ex. formations en menuiserie, cuisine, arts du spectacle, arts plastiques), avec ~50% des répondants d'une enquête sur le futur de l'emploi déclarant se tourner vers les métiers manuels et l'artisanat s'ils devaient se reconvertir (chiffre montant à 60% pour les cadres) ;
- **Les métiers liés à la transition climatique et énergétique** (p.ex. formations en rénovation énergétique, traitement des déchets, audit énergétique), au vu d'un taux de croissance de l'emploi de ~2% dans les métiers des biens et services liés à l'environnement en Belgique entre 2014 et 2020.

En outre, 3 types de compétences ont également été identifiées comme faisant l'objet d'une demande en croissance, et donc nécessitant potentiellement une offre de formation en croissance :

- **Les compétences transversales liées à l'évolution professionnelle** (p.ex. formations en compétences managériales, bureautiques, bien-être et sécurité au travail, bilan de compétences), avec notamment : 17 sur 19 des aptitudes les plus demandées dans les offres d'emploi en ligne en Belgique en 2021 étant des aptitudes de communication/collaboration, numériques et gestion ; +22% de création d'entreprises en France entre 2020 et 2022 et +90% de bilans dans les bilans compétences... ;
- **Les langues** (appries pour des raisons personnelles et/ou professionnelles, p.ex. espagnol, anglais, français) au vu d'une forte croissance à venir et des besoins toujours forts de formation en langues en Wallonie et à Bruxelles, notamment chez les demandeurs d'emploi ;
- **Les compétences de base** (p.ex. formations en alphabétisation, Français Langue Etrangère, numératie), avec p.ex. ~15% de la population belge ayant un niveau de littératie faible et ~15% ayant un niveau de numératie faible.

Il est à noter que l'ensemble des secteurs et compétences identifiés ci-dessus comprennent à ce jour ~85% des inscriptions en EPS, faisant donc déjà l'objet d'une présence globalement significative dans l'offre actuelle de l'EPS. Cependant, certains secteurs tels que les métiers du bien-être, les métiers de la transition climatique et énergétique et certaines compétences transversales et de gestion concentrent aujourd'hui moins de 5% des inscriptions. Le développement de l'offre de formation dans ces secteurs apparaît donc limité à ce stade ; des investigations complémentaires pourraient permettre de préciser l'éventuelle opportunité de développer plus en avant cette offre de formation (voir ci-dessous).

Enseignements tirés des pratiques d'autres opérateurs

Une analyse comparative « transversale » de l'EPS avec 4 autres écosystèmes (para-)publics ou privés à but non lucratif (à savoir les CVO/CBE en Flandre, les GRETA en France, Volkshochschulen en Allemagne et les Ecoles-Club Migros en Suisse) ainsi qu'avec 8 opérateurs « innovants » dans le domaine de formation et d'enseignement pour adultes a été menée.

L'étude des opérateurs innovants e a permis de mettre en avant cinq tendances principales :

- **Investissement dans l'attraction et la rétention proactive des étudiants** : les opérateurs étudiés développent de plus en plus un positionnement stratégique clair et explicite, appuyé par une marque, leur donnant une image « distinctive » dans l'écosystème. De plus, ces opérateurs maximisent leur visibilité auprès de potentiels étudiants en amont de leur inscription, mettent en place des outils avancés d'acquisition/rétention des étudiants et de développement d'une relation étudiant et ancre leur présence entre autres via du « contenu » parfois accessible gratuitement en amont de l'inscription. Enfin, ils développent la collaboration entre étudiants et animent un réseau « alumni » ;
- **Focus sur l'employabilité et les formations de plus courte durée** : les opérateurs analysés mettent un accent particulier sur l'employabilité via plusieurs éléments, par exemple l'adoption de formats type « formation intensive ») permettant un retour à l'emploi plus rapide, l'adoption d'une approche « compétences » et micro-qualifications (plutôt qu'une approche « diplômes »), le recours à des enseignants et intervenants issus du et/ou actifs dans le monde professionnel, la mise en place de partenariats de recrutement avec les employeurs, le suivi de données concernant l'insertion professionnelle, le développement d'une offre évolutive en adéquation avec les besoins du marché du travail ;
- **Basculement massif vers les formations hybrides voire 100% à distance** : les opérateurs « innovants » identifiés ont investi dans des plateformes de haut niveau d'apprentissage, investi dans le développement de parcours hybride de qualité et développé, dans certains cas, une offre de formation à 100% en e-learning ;
- **Professionnalisation de la gestion** : les opérateurs analysés ont mis en place différents éléments permettant la professionnalisation de leur gestion, notamment un renforcement des capacités de gestion et de pilotage inter-établissement appuyées par l'usage des données et la mise en place d'incitants, financiers et non financiers, à destination du personnel et des dirigeants, ainsi que le développement de services partagés (principalement des fonctions de support) ;
- **Développement de programmes innovants, éprouvés et répliquables** : les opérateurs identifiés ont intégré de manière croissante des « modalités pédagogiques innovantes » afin de favoriser les apprentissages, ont développé un niveau élevé d'adaptabilité et de flexibilité dans les programmes et ont codifié la pédagogie mise en œuvre afin de permettre une réplique systématique cette dernière à grande échelle.

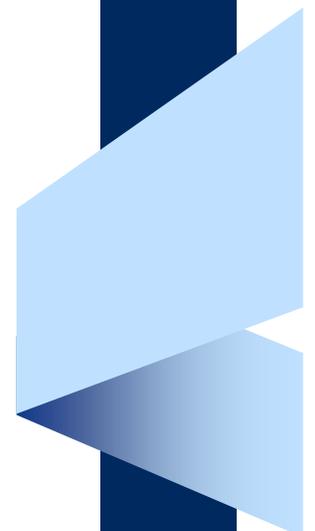
Outre ces tendances, l'étude des systèmes d'enseignement/formation pour adultes analogues à l'EPS identifiés à l'étranger ont permis d'identifier les similarités et différences d'organisation entre l'EPS et ses équivalents étrangers.

Parmi les similarités relevées se retrouvent une proximité géographique des formations via un réseau développé d'implantations, une volonté d'accessibilité financière forte, la combinaison de plusieurs missions et des similitudes plus ou moins grandes dans l'offre proposée entre les opérateurs (p.ex. l'offre en langue), ainsi qu'une offre de formation partiellement ou totalement modulaires.

L'EPS compte cependant certaines singularités. La plus importante d'entre elle concerne la diversité de de son offre, apparaissant comme unique parmi les systèmes étudiés, aucun des 4 autres systèmes ne semblant adresser une mission aussi large que celle de l'EPS. En effet, les offres de chacun des systèmes articulent alternativement dimension qualifiante, « occupationnelle » ou compétences de base... mais aucun des systèmes étudiés ne combinent l'ensemble de ces finalités de formation de manière aussi forte que l'EPS. Plus encore, les systèmes qui ont proposé une offre aussi large que l'EPS par le passé semblent avoir convergé vers un resserrement de leur positionnement et de leur offre. Ainsi, les autres systèmes ont dans l'ensemble adopté un positionnement plus spécialisé qui leur permet de développer des stratégies de développement plus spécifiques s'appuyant sur un développement d'outils et de partenariats ciblés, en ligne avec les attentes de leur public.

Enfin, plusieurs réformes, parfois d'ampleur, ont été mises en œuvre par ces systèmes analogues, pouvant inspirer, selon les cas, les initiatives à mettre en œuvre au sein de l'EPS. Outre les initiatives de spécialisation de l'offre décrite ci-dessus, il est intéressant de noter qu'une attention croissante a été portée à l'efficacité opérationnelle et au pilotage systémique, notamment, via une fusion et une réduction du nombre d'entités/d'établissements, le développement d'un pilotage centralisé régionalement ou nationalement, un repositionnement stratégique de l'opérateur...

Détails des analyses



Section 1a.

Etudiants

Etat des lieux - Rappel du cadre d'analyse

3. Système, structure & ressources



Focus du document

(a) Mission et Pilotage

- Missions et objectifs sociétaux
- Positionnement de l'offre de formation EPS par rapport aux autres opérateurs
- Instances de gouvernance et modalités du pilotage du système, au niveau central et local : participation des différents acteurs de l'écosystème
- Outils et données disponibles pour le pilotage
- Qualité et assurance qualité

(b) Organisation de l'écosystème et de l'EPS

- Structure de l'écosystème : différents types d'acteurs de l'écosystème en interaction avec l'EPS (rôles, organisation, relations avec l'EPS)
- Types d'établissements : nombre, implantations, gestion
- Règles relatives à la gouvernance et au fonctionnement interne des établissements

(c) Offre de formation

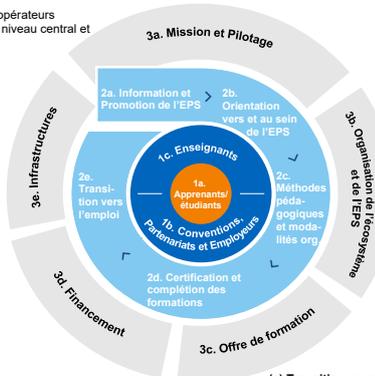
- Types d'offres et de parcours existants, caractéristiques (finalités de formation, durée, niveaux, géographie, etc.)
- Règles de structuration des parcours (modularisation, etc) et leur formats
- Procédures et règles de création de nouvelles formations et de définition des contenus de formations (DP, etc.)
- Règles de programmation de l'offre (ouverture/fermeture) et mécanismes assurant la correspondance avec les besoins sociétaux
- Possibilité de co-organisation de l'offre avec d'autres opérateurs

(d) Financement

- Montant et mécanismes de financement (règles, sources, répartition) de la dotation organique et des autres sources de financement
- Possibilité de financement par les secteurs

(e) Infrastructures

- Règles de financement, acquisition et maintien des infrastructures et équipements



1. Acteurs

(a) Apprenants/étudiants

- Types d'apprenants et motivations
- Evolution du nombre d'apprenants et facteurs explicatifs
- Accompagnement des apprenants pendant leur formation (modalités, sujets) et mesures de lutte contre l'abandon
- Incitants (financiers & non-financiers) et implications en termes de statut sociaux

(e) Transition vers l'emploi et / ou d'autres formations

- Structuration de et coopération sur le parcours d'apprentissage avec autres opérateurs de formation
- Accompagnement post-formation et mise en correspondance avec employeurs

(b) Conventions, partenariats et employeurs

- Accords de coopération avec les employeurs et secteurs (co-organisation de formations, contribution financière, accords d'employabilité post-parcours)
- Implication des partenaires dans la formation (alternance, stage, mise à disposition de ressources, formateurs, etc.)
- Accords de coopération avec les autres opérateurs de formation, agences de l'emploi, agences de réinsertion, ...

(c) Enseignants

- Types/catégories de personnel et organisation du travail
- Règles relatives au statut de chaque type de personnel et d'évolution de carrière (opportunités de formation et de développement)
- Titres pédagogiques et mise à jour des compétences disciplinaires

2. Parcours de l'apprenant



(a) Information et Promotion de l'EPS

- Promotion et accès à l'information sur les formations pour les étudiants, employeurs, autres acteurs d'orientation (budgets dédiés et règles, canaux de promotion, potentiels contrats avec offices de l'emploi)

(b) Orientation vers et au sein de l'EPS

- Canaux d'orientation vers l'EPS (informations publiques, autres acteurs, enseignants)
- Aide et accompagnement au choix de formation le plus adéquat
- Inscription de l'EPS dans le parcours des apprenants (avant et après)
- Conditions d'accès et règles d'inscription à l'EPS, prérequis et mécanismes de sélection (motivation, évaluation)

(c) Méthodes pédagogiques et modalités organisationnelles

- Canaux de formation (présentiel, en ligne, ...), outils pédagogiques et modalités d'organisation (durée, rythme, méthodes pédagogiques,...)
- Stages et modalités d'apprentissage en milieu de travail
- Structuration et flexibilité des parcours et des modules
- Intégration des compétences transversales et savoir-être
- Valorisation des acquis

(d) Certification et complétion des formations

- Règles d'évaluation et validation des acquis d'apprentissage
- Certifications accessibles pour tous types de formation
- Reconnaissance des certifications sur le marché du travail et par les apprenants
- Taux de participation aux certifications et facteurs explicatifs

1. Répartition et évolution des étudiants : Messages clés

Caractéristiques Messages clés

Transparence sur la répartition des étudiants et des inscriptions

• Principaux chiffres agrégés:

- ◊ Au total, l'EPS accueille (selon les derniers chiffres disponibles) ~123.000 étudiants (individus différents), répartis dans ~352.000 inscriptions totales à des Unités d'Enseignement, soit ~2,9 UE par étudiant en moyenne ; ~81% des inscriptions sont liées à des UE organisables en section, et 19% à des UE isolées
- ◊ En « Equivalent Temps Plein », le nombre d'étudiants en EPS peut être estimé à ~30.000 étudiants, ce qui :
 - (i) Correspond approximativement à ~1/4 de l'enseignement qualifiant de plein de exercice, des Universités et des Hautes Ecoles
 - (ii) Fait de l'EPS (et de loin) le plus grand opérateur de formation pour adultes en Belgique francophone (les autres opérateurs accueillant moins d'inscrits... et la plupart d'entre eux pour des formations de courte durée ou à temps partiel)
- Distribution des inscriptions dans les UE et sections :
 - ◊ 80% des inscriptions sont concentrées dans 25% des UE les plus fréquentées ; le top 20 des sections (10% des sections) rassemble 62% des inscriptions
 - ◊ Les trois secteurs les plus fréquentés rassemblent 62% des inscriptions dont au total 25% pour le secteur Economie (hors langue), 18% pour les Langues et 19% pour le secteur Sciences Appliquées
- En comparaison avec la distribution des occurrences d'UE :
 - ◊ Les inscriptions sont réparties en majorité dans le secondaire (secondaire supérieur à 45% et secondaire inférieur à 21%) et dans le supérieur de type court (33% des inscriptions en EPS)
 - ◊ Les inscriptions sont réparties principalement à Bruxelles-Capitale et en Hainaut
- Inscriptions entre UE au sein des établissements (« taille » des UE par établissements) :
 - ◊ En moyenne, une occurrence d'UE au sein d'un établissement comptait 21 étudiants par établissement en 2021-22
 - ◊ 35% des occurrences d'UE comptent moins de 10 inscrits (celles-ci rassemblent 11% des étudiants), un pourcentage homogène entre niveau d'enseignement
 - ◊ La « taille moyenne » des occurrences d'UE :
 - Varie entre les différentes sections (Moyenne >25 pour les Langues et les Sciences Appliquées et < 16 pour Construction, Agronomie et Industrie)
 - Est nettement plus élevée à Bruxelles (32,3) et plus basse en Hainaut et au Luxembourg (17 et 19 respectivement)
 - Est la plus basse (16,9) dans les UE à finalité unique d'épanouissement personnel (ou au sein des UE « mixtes » pour lesquelles la finalité n'est pas aisément identifiable)

1. Répartition et évolution des étudiants : Messages clés

Sous-section	Messages clés
Analyses relatives à la diminution du nombre d'étudiants	<ul style="list-style-type: none"> Après une période de stabilité de 2007 à 2012 autour de ~150.000 étudiants, le nombre d'étudiants en EPS a connu une augmentation de 2012 à 2015 (+10.000) et est en baisse depuis 2015 (-19% au total, soit 4% par an). La même tendance s'observe pour le nombre d'inscriptions en UE (tandis que l'offre, elle, ne se contracte pas: rappel des constats de la section offre) Distribution par secteur : La baisse des inscriptions s'observe dans la plupart des secteurs mais est particulièrement plus élevée en Langues et en Economie hors langues (bureautique / gestion) qui représentent à elles-seules les deux tiers de la baisse d'inscriptions entre 2016-17 et 2021-22 Distribution par section : <ul style="list-style-type: none"> ⚡ (a) La situation est fortement hétérogène : 20% des épreuves intégrées ont réalisé 90% des « pertes » d'inscriptions (soit ~6.000) mais >40% des sections ont « gagné » des étudiants ⚡ (b) Au sein de chaque secteur (même ceux qui perdent le plus d'élèves), certaines sections gagnent et d'autres perdent des étudiants Distribution géographique : Les baisses d'inscriptions sont plutôt homogènes sur les différentes provinces, à l'exception du Luxembourg (-21%), qui a connu une baisse plus importante que la moyenne (-14%) Distribution par niveau : La requalification d'un grand nombre d'UE du secondaire en UE du supérieur ne permet pas de conclure à un basculement majeur de la distribution du niveau d'enseignement des UE entre secondaire et supérieur Distribution par établissement : La baisse des inscriptions concerne la grande majorité (127 établissements sur 150) avec cependant deux réserves importantes : <ul style="list-style-type: none"> ⚡ 20% des établissements ont réalisé 63% des « pertes » d'étudiants ⚡ 20% des établissements ont réussi à augmenter le nombre d'inscrits ; les établissements ayant « gagné » le plus d'étudiants sont en moyenne plus « spécialisés » sur un secteur et/ou un niveau d'enseignement (et proportionnellement plus situés à Bruxelles-Capitale ou en Hainaut) Vue par section : Les mouvements d'inscriptions semblent être concentrés sur des sections en Economie, Services aux Personnes et Industrie

2. Caractéristiques des étudiants : Messages clés

L'EPS rassemble une grande diversité de publics, divers tant par leurs motivations que par leurs parcours, leurs profils ou leurs origines. **Pour tenter de caractériser cette diversité, 3 angles ont été retenus, en fonction des données disponibles**

Les caractéristiques démographiques (âge, genre)	<ul style="list-style-type: none"> Les étudiants qui ont répondu à l'enquête ont un âge moyen de 38 ans D'après les données officielles de l'EPS, le public de l'EPS est majoritairement féminin (60% des inscriptions totales en EPS) à l'exception du supérieur, où hommes et femmes représentent chacun 50% de la population
Le profil socio-éducatif et professionnel (statut et/ou emploi)	<ul style="list-style-type: none"> En termes de niveau d'études, 56% des répondants à l'enquête sont diplômés du secondaire et 36% du supérieur 40% des répondants à l'enquête sont inscrits en formation de niveau supérieur, et 58% (à confirmer) en formation de niveau secondaire D'après les réponses à l'enquête étudiants (échantillon limité sur base volontaire), les publics sont plus âgés en UE / sections du secondaire inférieur (~46 ans en moyenne) et plus jeunes en UE / sections du supérieur (~33 ans en moyenne) Les personnes en emploi sont globalement le public le plus représenté en EPS : D'après les réponses à l'enquête, 38% des étudiant(e)s en EPS sont en emploi, 32% sont étudiant(e)s à temps plein et 14% sont demandeur(se)s d'emploi
Les motivations et les finalités de leur apprentissage (p.ex., reprise d'études, renforcement des compétences, épanouissement personnel...)	<ul style="list-style-type: none"> Les données indiquent des résultats contrastés sur la part de l'épanouissement personnel dans le volume total de formation : <ul style="list-style-type: none"> ⚡ L'analyse de l'offre indique que de 1% à 9% de l'offre de formation correspond à une finalité principale d'épanouissement personnel ⚡ Cependant, l'enquête par questionnaire révèle que de 10% à 27% des étudiants suivent leur formation avec pour objectif le développement d'une passion ou l'intérêt personnel ⚡ Ceux qui poursuivent une formation à objectif d'épanouissement personnel sont plus fréquemment inscrits à une ou plusieurs UE isolées qu'en section (et représentent donc au total sans doute une part plus faible du volume des inscrits) (25 à 44% vs. 74 à 90% en finalités professionnelles) Le public inscrit dans des formations à finalités professionnelles est en moyenne plus jeune : un âge moyen entre 32 et 38 ans pour les formations à finalités professionnelles et entre 35 et 51 ans pour les finalités de développement et d'épanouissement personnels Selon les finalités, on observe des publics et catégories socio-professionnelles différents : <ul style="list-style-type: none"> ⚡ Les personnes en emploi (qui sont le public le plus représenté en EPS, 30 à 52% selon les finalités) sont particulièrement concentrées dans l'apprentissage des langues et le développement des compétences professionnelles ⚡ Les étudiants sont présents principalement dans les formations à des compétences de base, dans l'apprentissage d'un métier ou dans les formations à finalités multiples (33 à 43%) ⚡ Les demandeurs d'emploi sont assez peu représentés dans les différentes formations (19% maximum de la population). A noter qu'ils ne sont quasiment pas représentés dans l'apprentissage des langues ⚡ Les retraités sont particulièrement représentés dans l'apprentissage des langues et dans les formations à vocation de développement personnel (20 à 31%) Les visites sur le site confirment les résultats de l'enquête : les pages « Je veux changer de métier » et « Je veux reprendre des études » ont été les profils de persona les plus consultés (56%) sur le site web de l'EPS durant la campagne visibilité de 2021

3. Accompagnement des étudiants : Messages clés

Culture de l'accompagnement

- Dans l'ensemble, une **culture de l'accompagnement et de la disponibilité** fortement ancrée en EPS mais qui repose en partie sur la bonne volonté des équipes éducatives :
 - ◊ Les acteurs pointent le **climat positif et de proximité** régnant au sein des groupes-classes et des établissements de l'EPS ...
 - ◊ ... mais certains soulignent également le **manque de moyens des établissements**, voire une certaine « saturation » des enseignants
- En témoigne l'enquête Etudiants, selon laquelle **73% des étudiants sont satisfaits de l'accompagnement individuel** qu'ils reçoivent durant leur formation

Hétérogénéité des dispositifs, mécanismes et financements de l'accompagnement

- Il existe un **cadre commun en place pour l'accompagnement pédagogique**, mais celui-ci est soutenu par des financements limités
- Il n'existe **peu ou pas de dispositifs systémiques ou de moyens spécifiques pour l'accompagnement psychosocial**
- On observe une **grande hétérogénéité dans les dispositifs d'accompagnement en place**, selon les moyens des établissements, la volonté de l'équipe encadrante et les besoins du public

4. Coûts, accessibilité et statuts sociaux : Messages clés

1 Accessibilité et droits d'inscription

- L'EPS est vu de manière générale **comme un enseignement accessible**, en raison du fonctionnement en horaires décalés et en cours du soir, des droits d'inscription globalement faibles / limités et des possibilités d'exonération
- Néanmoins, **certains éléments nuancent ce constat** :
 - ◊ Des **droits d'inscriptions complémentaires** existent, à la discrétion des établissements
 - ◊ Même faibles, les **droits d'inscription peuvent constituer un obstacle** pour certains publics
 - ◊ **L'évolution du processus d'exonération** depuis 2018 a réduit le spectre d'éligibilité à l'exonération, éloignant certains étudiants de l'exemption automatique, notamment certains demandeurs d'emploi. De nouvelles exonérations sont possibles pour les étudiants en UE d'alphabétisation ou de secondaire inférieur.

2 Statuts sociaux

- Sur certains aspects, un **traitement moins favorable pour les étudiants en EPS** que pour d'autres types d'enseignement et de formation, en particulier :
 - ◊ Pour les demandeurs d'emploi, un **accès à la dispense et au gel de la dégressivité** examiné au cas par cas, parfois avec une clarté limitée
 - ◊ Le **F70Bis**, qui permet d'accéder aux 2€/heure de formation et à un défraiement partiel des frais de crèche ou de déplacement, n'est accessible que pour les étudiants envoyés dans le cadre de la convention Forem-EPS
 - ◊ En dessous de 25 ans, les étudiants de l'EPS sont **éligibles au statut étudiant et à l'emploi étudiant**
 - ◊ Les formations en EPS sont éligibles pour certaines au **Congé Education Payé, mais pas au Chèque Formation**

3 Dispositifs d'aide sociale

- **Peu ou pas de mécanismes d'aide sociale en place au niveau systémique** pour l'EPS, à la différence des Hautes Ecoles et/ou Universités
- Seuls les établissements **couplés avec un établissement d'enseignement supérieur** bénéficient d'une cellule d'aide sociale

4 Précarisation

- **La précarisation des publics est citée comme une préoccupation croissante en EPS** :
 - ◊ Le nombre d'élèves **exonérés de droits d'inscription est en diminution régulière** depuis 2016, même si celui-ci ne constitue pas un indicateur clair de paupérisation, en raison des changements de règles d'exonération depuis 2018
 - ◊ La précarisation des publics est citée comme une **préoccupation croissante en EPS, post-Covid** ; une explication potentielle pouvant être liée à une baisse de maîtrise des compétences comportementales des étudiants, en lien avec un rajeunissement des étudiants

1. Répartition et évolution des étudiants

- A. Transparence sur la répartition des étudiants et des inscriptions
- B. Analyses relatives à la diminution du nombre d'étudiants
2. Caractéristiques des étudiants
3. Accompagnement des étudiants
4. Coûts, accessibilité et statuts sociaux

Méthodologie et limitations de cette section

Méthodologie



- Les fichiers population de 2016-17 à 2021-22 ont constitué la source d'information principale des analyses de cette section
- Les évolutions de population ont été analysées **principalement du point de vue des inscriptions totales** plutôt que du nombre d'étudiants uniques, celui-ci ne donnant qu'une vision partielle
- Les inscriptions des étudiants ont été **analysées par occurrence d'UE** et par établissement, au niveau :
 - ϕ Du secteur
 - ϕ De la province
 - ϕ Du niveau d'enseignement
 - ϕ De la finalité

Limitations



- En raison des **mouvements de classification et d'organisation des UE** sur la période 2016-17 à 2021-22 (ouvertures / fermetures de sections et d'UE, requalifications du niveau d'enseignement des UE par le SFMQ, ...), il est **difficile de tirer des conclusions** précises sur les baisses d'inscriptions
- Néanmoins, de **grandes masses et/ou tendances** ont pu être identifiées et vous sont présentées dans la suite de cette section

1. Répartition et évolution des étudiants

A. **Transparence sur la répartition des étudiants et des inscriptions**↳ **Vision transversale**

↳ Inscriptions par occurrence d'UE

B. Analyses relatives à la diminution du nombre d'étudiants

2. Caractéristiques des étudiants

3. Accompagnement des étudiants

4. Coûts, accessibilité et statuts sociaux

Répartition et évolution des étudiants : Messages clés

Caractéristiques Messages clés

Transparence
sur la
répartition des
étudiants et des
inscriptions

• Principaux chiffres agrégés:

- ↳ Au total, l'EPS accueille (selon les derniers chiffres disponibles) ~123.000 étudiants (individus différents), répartis dans ~352.000 inscriptions totales à des Unités d'Enseignement, soit ~2,9 UE par étudiant en moyenne ; ~81% des inscriptions sont liées à des UE organisables en section, et 19% à des UE isolées
- ↳ En « Equivalent Temps Plein », le nombre d'étudiants en EPS peut être estimé à ~30.000 étudiants, ce qui :
 - (i) Correspond approximativement à ~1/4 de l'enseignement qualifiant de plein de exercice, des Universités et des Hautes Ecoles
 - (ii) Fait de l'EPS (et de loin) le plus grand opérateur de formation pour adultes en Belgique francophone (les autres opérateurs accueillant moins d'inscrits... et la plupart d'entre eux pour des formations de courte durée ou à temps partiel)
- Distribution des inscriptions dans les UE et sections :
 - ↳ 80% des inscriptions sont concentrées dans 25% des UE les plus fréquentées ; le top 20 des sections (10% des sections) rassemble 62% des inscriptions
 - ↳ Les trois secteurs les plus fréquentés rassemblent 62% des inscriptions dont au total 25% pour le secteur Economie (hors langue), 18% pour les Langues et 19% pour le secteur Sciences Appliquées
- En comparaison avec la distribution des occurrences d'UE :
 - ↳ Les inscriptions sont réparties en majorité dans le secondaire (secondaire supérieur à 45% et secondaire inférieur à 21%) et dans le supérieur de type court (33% des inscriptions en EPS)
 - ↳ Les inscriptions sont réparties principalement à Bruxelles-Capitale et en Hainaut
- Inscriptions entre UE au sein des établissements (« taille » des UE par établissements) :
 - ↳ En moyenne, une occurrence d'UE au sein d'un établissement comptait 21 étudiants par établissement en 2021-22
 - ↳ 35% des occurrences d'UE comptent moins de 10 inscrits (celles-ci rassemblent 11% des étudiants), un pourcentage homogène entre niveau d'enseignement
 - ↳ La « taille moyenne » des occurrences d'UE :
 - Varie entre les différentes sections (Moyenne >25 pour les Langues et les Sciences Appliquées et < 16 pour Construction, Agronomie et Industrie)
 - Est nettement plus élevée à Bruxelles (32,3) et plus basse en Hainaut et au Luxembourg (17 et 19 respectivement)
 - Est la plus basse (16,9) dans les UE à finalité unique d'épanouissement personnel (ou au sein des UE « mixtes » pour lesquelles la finalité n'est pas aisément identifiable)

L'analyse des thématiques liées aux étudiants de l'EPS est caractérisée par trois indicateurs clés : un nombre d'étudiants, un nombre d'inscriptions totales et un nombre de périodes-élèves

	On distingue, le nombre d'étudiants des inscriptions totales	... du nombre de périodes-élèves
 Description	Nombre d'étudiants distincts totaux inscrits en EPS sur une année donnée (123.000 en 2021/2022)	Nombre d'occurrences d'inscriptions dans un cours, indistinctement de l'identité (~353.000 en 2021/22)	Ensemble de périodes-élèves
 Modalités de calcul	L'inscription à la première UE d'un matricule étudiant est comptabilisée. La « première UE » est la première UE d'une section d'après le fichier de correspondance des UE et des sections	Toutes les inscriptions sont comptabilisées	Multiplication du nombre de périodes par UE par le nombre d'élèves inscrits dans l'UE
 Exemple	Un étudiant étant inscrit dans 3 UE différentes (p.ex., Langues, Introduction à l'Informatique et Droit Civil), chacune de 120 périodes compte pour :		
	1 étudiant	3 inscriptions	360 périodes-élèves

Source : Base des données de la FWB pour l'année 2021/2022

Chiffres-clés 2021/2022 liés aux apprenants et inscriptions en EPS

Pour rappel

~3.2k UE réparties en sections ou isolées comptent au moins une inscription

~210 sections diplômantes comptent au moins 1 inscription à l'épreuve intégrée

~16.4k occurrences d'UE au total (1 occurrence correspondant à l'organisation d'une UE dans un établissement)

Apprenants

~123k étudiants inscrits sur l'année 2021-2022

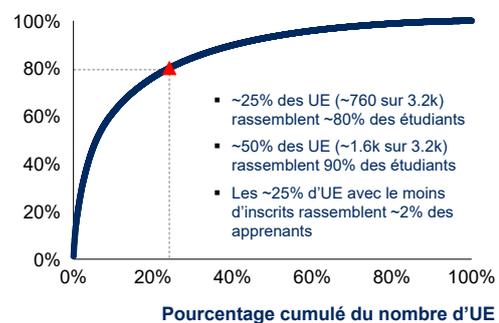
~352k inscriptions totales sur l'année 2021-2022 soit

~2.9 UE par étudiant en moyenne

~110 étudiants inscrits par UE et 21 par occurrence d'UE

Distribution des inscriptions dans les UE les plus fréquentées, %, 2021/2022

Pourcentage cumulé d'inscriptions



Par ailleurs :

- Le top ~25% des occurrences d'UE (sur ~16,4k occurrences d'UE) rassemblent ~60% des inscriptions
- Le top 50% des occurrences d'UE rassemblent ~80% des inscriptions
- Les ~25% des occurrences d'UE avec le moins d'inscrits rassemblent 6% des inscrits

Source : Base des données de la FWB pour l'année 2021/2022

Comparaison du nombre d'étudiants par type d'enseignement/ formation

En « équivalents temps plein », le nombre d'étudiants en EPS peut être estimé à ~30,000 étudiants, ce qui :

- a) Correspond approximativement à ~1/4 de l'enseignement qualifiant de plein exercice, des Universités et des Hautes Ecoles
- b) Fait de l'EPS (et de loin) le plus grand opérateur de formation pour adultes en Belgique francophone (les autres opérateurs accueillant moins d'inscrits... et la plupart d'entre eux pour des formations de courte durée ou à temps partiel)

Nombre d'étudiants par type d'enseignement/ formation, # d'étudiants (année scolaire spécifiée par colonne)

X Nombre d'apprenants à « temps plein »
 X Nombre d'apprenants (non-converti – pas nécessairement en formation à temps plein)

Enseignement (FWB)	Formation professionnelle (Wallonie, RBC – Cocof)			Enseignement (FWB)		
~30	20,1	13,4	23,4	107,5	100	105,6
EPS ¹	Forem ²	Bruxelles Formation ³	IFAPME – EFP ⁴	Qualifiant et professionnel ⁵ <i>(Hors CEFA et spécialisé)</i>	Haute Ecole ⁶	Université ⁷
(2021/2022)	(2020/2021)	(2019/2020)	(2021/2022)	(2020/2021)	(2019/2020)	(2019/2020)

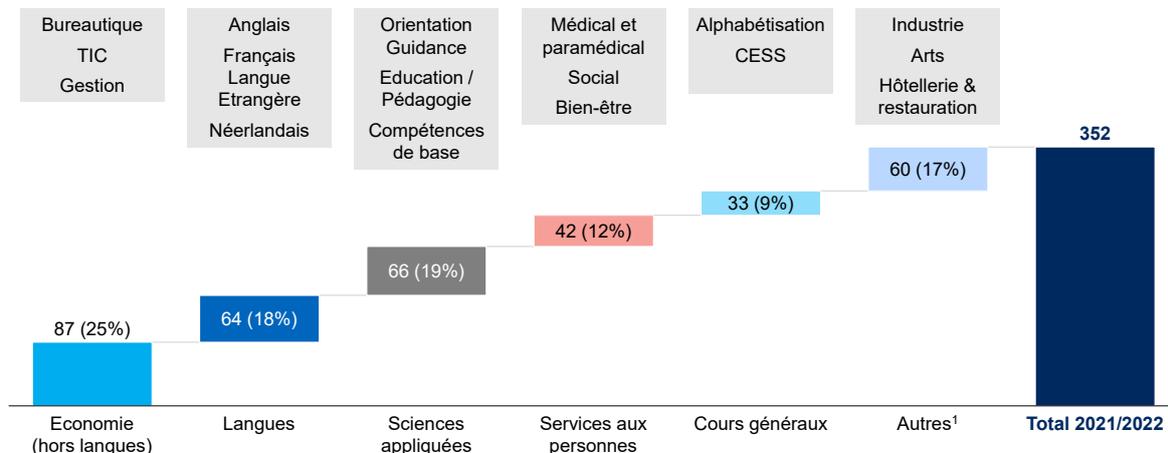
Méthodologie : Afin de pouvoir comparer les élèves de l'enseignement secondaire qualifiant, de l'enseignement supérieur (universités et Hautes Ecoles) et les étudiants de l'EPS, le nombre de périodes-élèves pour 2020-21 (stages inclus) - ~35M - a été divisé par (a) le nombre de semaines de cours par an (37 semaines) d'un élève dans l'enseignement ordinaire et (b) le nombre de périodes par semaine (31 périodes) d'un élève dans l'enseignement ordinaire. Le nombre obtenu est le nombre d'étudiants « temps-plein » en EPS

1. Base de données de l'EPS (nombre d'inscription 2021-22)
 2. FOREM Rapport annuel 2020, réfère au nombre de demandeurs d'emploi formés
 3. Bruxelles formation Rapport annuel 2020, réfère au nombre de demandeurs d'emploi formés
 4. Chiffres clés 2021 du réseau IFAPME - Rapport d'activité EFP 2020
 5. Etat des lieux du qualifiant et de l'alliance (FWB, 2023) – incli les élèves issus d'enseignement ordinaire technique de qualification (TQ), Enseignement ordinaire professionnel (P), Artistique de qualification, 7ième année du qualifiant (TQ), 7ième année du qualifiant (P), 4ième degré du qualifiant
 6. Chiffres clés de la FWB, 2021 – définit comme « enseignement supérieur hors université (distinct d'EPS)
 7. Chiffres clés de la FWB, 2021

Les secteurs Economie (càd., bureautique et gestion) et Langues rassemblent 43% des inscriptions en 2021-2022

■ Exemples de groupes d'UE

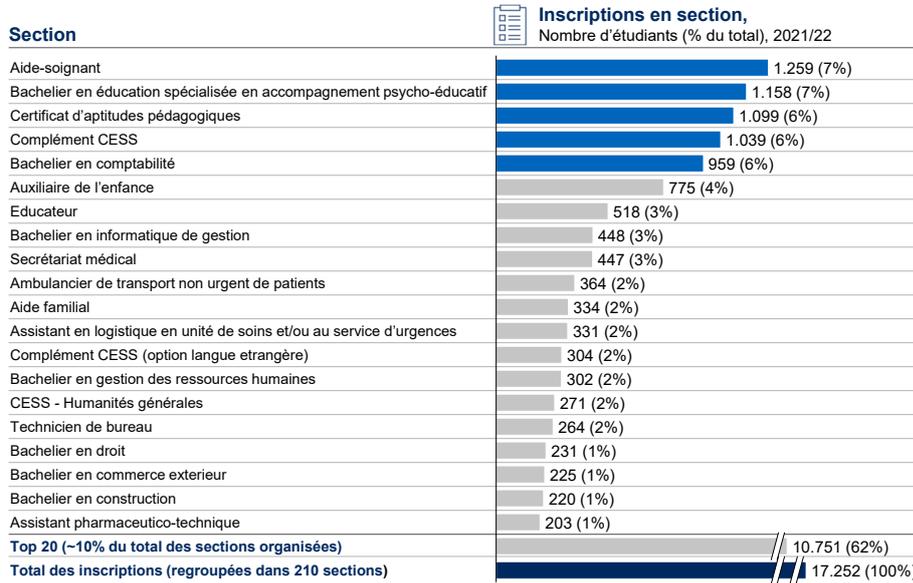
Inscriptions par secteur, milliers d'inscriptions, 2021/2022



1. Les catégories représentées dans « Autres » sont : Industrie, Hôtellerie – Alimentation, Construction, Arts appliqués, Construction, Habillement, Agronomie-Ressources sol et eaux-Monde animal
 Source : Base de données de la FWB pour l'année 2021/2022 – Extraction HOD en date de février 2023

5 sections rassemblent 30% des inscriptions en section en 2021/2022; le top 20 (10% des sections) rassemblent 62% des inscriptions

NON-EXHAUSTIF



30% des inscriptions en section

Cette analyse est à considérer à titre indicatif. Elle est réalisée à partir des **inscriptions en épreuve intégrée**, qui ne correspondent qu'aux gens qui passent effectivement l'épreuve finale, et qui ne constituent ainsi qu'une **approximation des inscriptions en section**.

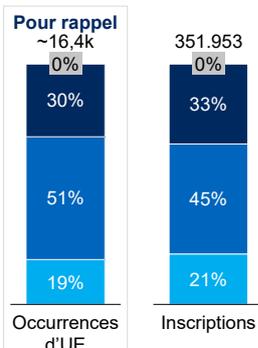
A noter également qu'une **section dure en moyenne 3 ans**, donc ces chiffres n'incluent pas les étudiants inscrits en année 1 ou 2, mais bien seulement ceux dans l'année de leur épreuve intégrée.

Source : Base de données de la FWB pour l'année 2021/2022 – Extraction HOD en date de février 2023

Comparaison de la répartition des inscriptions avec les occurrences d'UE, par niveau d'enseignement, secteur et province

Répartition des inscriptions et des occurrences d'UE totales par niveau d'ens., %, 2021/2022

■ Secondaire inférieur ■ Supérieur de type court
■ Secondaire supérieur ■ Supérieur de type long



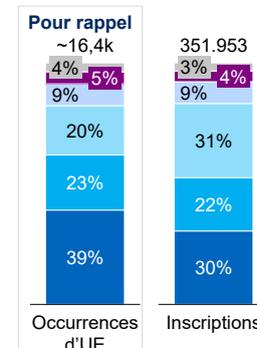
Répartition des inscriptions et des occurrences d'UE totales par secteur, %, 2021/2022

■ Autres ■ Services aux personnes
■ Industrie ■ Langues
■ Cours généraux ■ Economie (hors langues)
■ Sciences appliquées



Répartition des inscriptions et des occurrences d'UE totales par province, %, 2021/2022

■ Brabant Wallon ■ Bruxelles-Capitale
■ Luxembourg ■ Liège
■ Namur ■ Hainaut



Messages clés

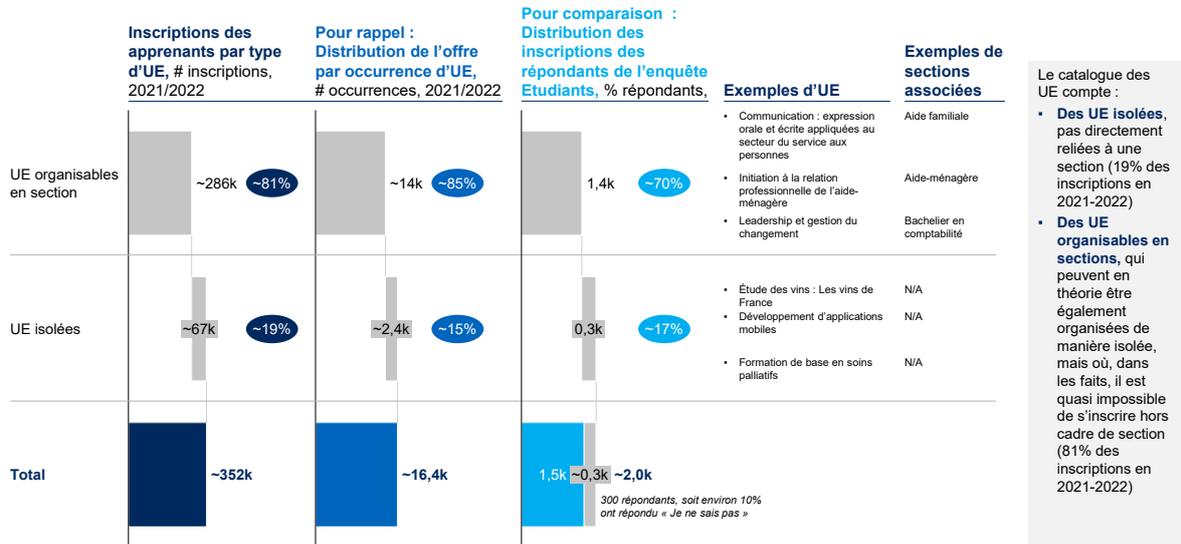
Dans l'ensemble, des distributions similaires entre les inscriptions et la répartition de l'offre entre les occurrences d'UE. **Quelques exceptions** à noter néanmoins :

- Dans la vue par secteur, les **Sciences Appliquées** (incluant la Pédagogie, la Psychologie...) comptent 19% d'inscriptions et seulement 12% des occurrences
- Les UE d'**Economie (Hors Langues)** – c.à.d., Sciences de Gestion, bureautique représentent 29% des occurrences d'UE et 25% des inscrits
- Les provinces de **Hainaut et Bruxelles** montrent toutes deux des différences entre inscriptions et occurrences d'UE (-9% en Hainaut et +11% à Bruxelles)

1. Les catégories représentées dans « Autres » sont : Hôtellerie – Alimentation, Construction, Arts appliqués, Agronomie-Ressources sol et eaux-Monde animal, Habillement, Langues – dans le cas des sections uniquement (qui ne font plus partie des sections, à quelques exceptions près)

Source : Base de données des populations des établissements d'EPS par UE pour les années 2016/2017 à 2021/2022

~81% des inscriptions sont liées à des UE organisables en section, et 19% à des UE isolées



Source : Base de données des populations des établissements d'EPS par UE pour les années 2016/2017 à 2021/2022

1. Répartition et évolution des étudiants

A. Transparence sur la répartition des étudiants et des inscriptions

ç Vision transversale

ç **Inscriptions par occurrence d'UE**

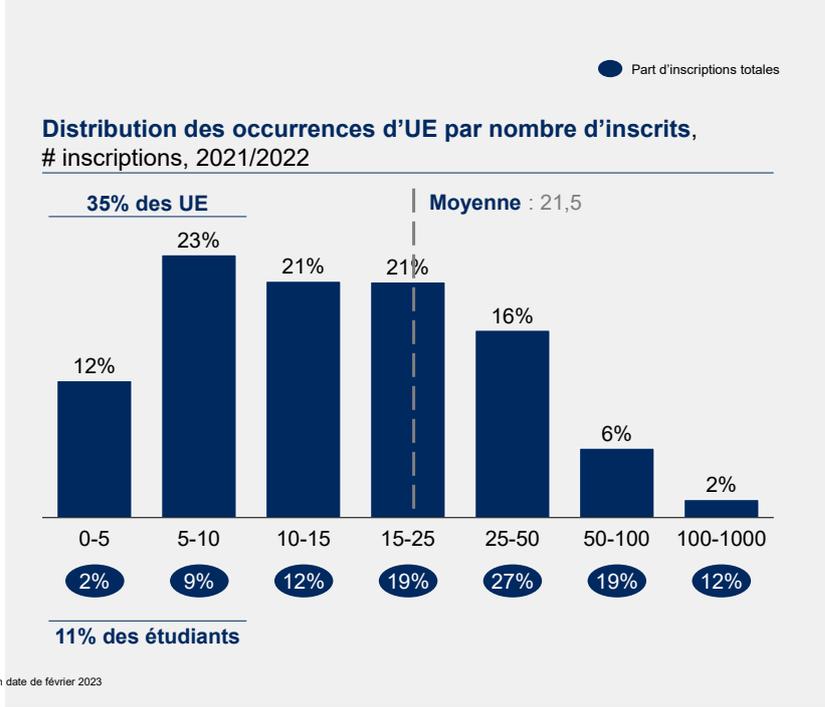
B. Analyses relatives à la diminution du nombre d'étudiants

2. Caractéristiques des étudiants

3. Accompagnement des étudiants

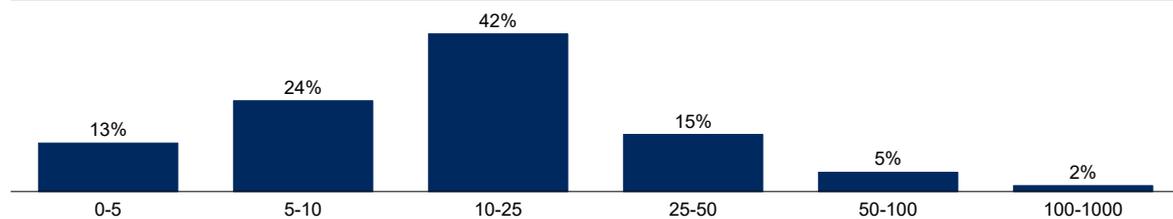
4. Coûts, accessibilité et statuts sociaux

35% des occurrences d'UE comptent moins de 10 inscrits et rassemblent 11% des inscriptions ; en moyenne, il y a 21,5 étudiants par occurrence d'UE

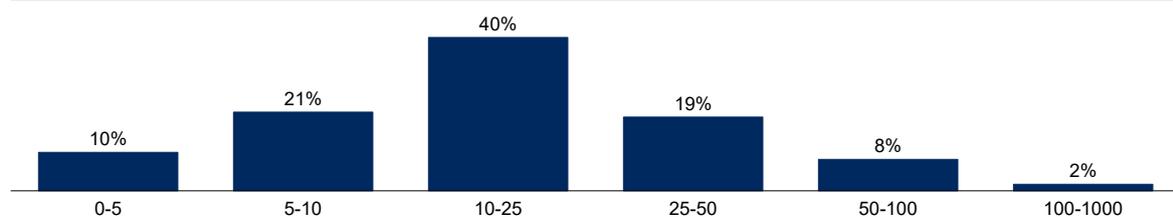


La répartition des tailles d'occurrences d'UE est globalement homogène par niveau d'enseignement

Distribution des occurrences d'UE du secondaire par nombre d'inscrits, (100% = 11.354), # inscriptions, 2021/2022



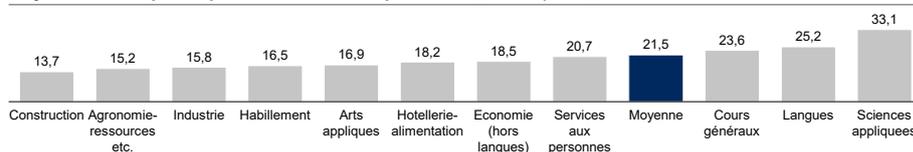
Distribution des occurrences d'UE du supérieur par nombre d'inscrits, (100% = 5.034), # inscriptions, 2021/2022



Source : Base de données de la FWB pour l'année 2021/2022 – Extraction HOD en date de février 2023

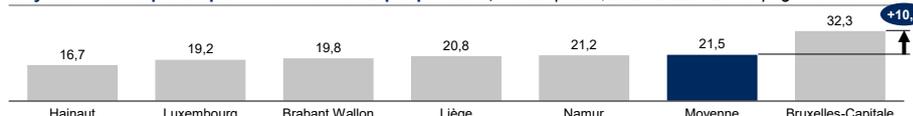
Les occurrences d'UE de Sciences Appliquées; les occurrences d'UE à Bruxelles et les UE qualifiantes et de compétences de base comptent le plus d'inscrits par occurrence d'UE

Moyenne d'inscriptions par occurrence d'UE par section, # inscriptions, 2021/2022



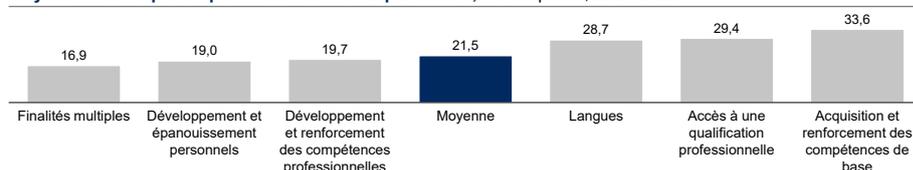
Les UE de Sciences Appliquées (càd., Métiers de l'Education et du Social, UE d'Orientation Guidance) comptent le plus d'inscrits par occurrence d'UE

Moyenne d'inscriptions par occurrence d'UE par province, # inscriptions, 2021/2022 – Zoom page suivante



Les occurrences d'UE sont de taille relativement homogène selon les provinces mis à part à Bruxelles, où elles comptent 10 inscriptions de plus que la moyenne

Moyenne d'inscriptions par occurrence d'UE par finalité, # inscriptions, 2021/2022



Des tailles d'occurrences d'UE en moyenne plus petites dans les UE à finalités de développement et épanouissement personnels et de développement et renforcement des compétences professionnelles

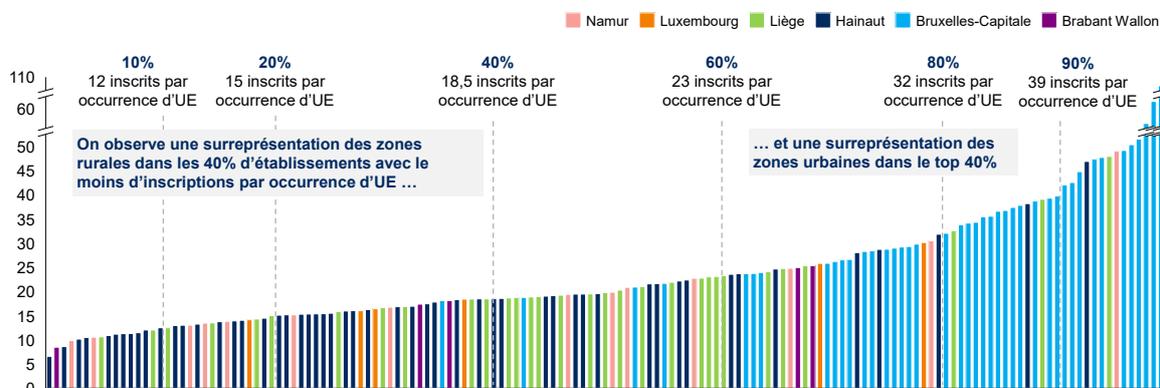
Source : Base de données des populations des établissements d'EPS par UE pour les années 2016/2017 à 2021/2022

Il existe une grande variance de taille d'occurrences d'UE selon les établissements, avec 80% des tailles moyennes d'occurrences d'UE comprises entre 12 et 39 inscrits



Une même UE peut être organisée plusieurs fois par établissement. Ainsi, même s'il peut constituer un bon « proxy », le nombre moyen d'inscrits par occurrence d'UE n'indique pas nécessairement la taille de la classe, mais bien le nombre d'inscrits à une même UE dans un même établissement, qui peut être organisée plusieurs fois (p.ex., plusieurs fois par semaine en cours du soir)

Moyenne d'inscriptions par occurrence d'UE par établissement, # inscriptions, 2021/2022



Source : Base de données des populations des établissements d'EPS par UE pour les années 2016/2017 à 2021/2022

1. Répartition et évolution des étudiants

A. Transparence sur la répartition des étudiants et des inscriptions

B. Analyses relatives à la diminution du nombre d'étudiants

2. Caractéristiques des étudiants

3. Accompagnement des étudiants

4. Coûts, accessibilité et statuts sociaux

Répartition et évolution des étudiants : Messages clés

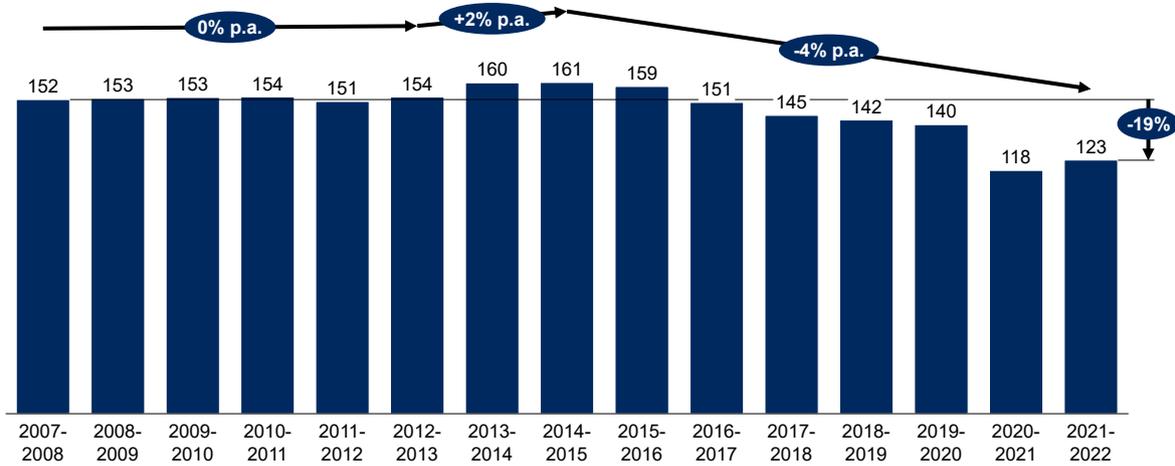
Sous-section Messages clés

Analyses relatives à la diminution du nombre d'étudiants

- Après une **période de stabilité** de 2007 à 2012 autour de ~150.000 étudiants, le nombre d'étudiants en EPS a connu une **augmentation de 2012 à 2015** (+10.000) et **est en baisse depuis 2015** (-19% au total, soit 4% par an). La même tendance s'observe pour le nombre d'inscriptions en UE (tandis que l'offre, elle, ne se contracte pas: rappel des constats de la section offre)
- **Distribution par secteur** : La baisse des inscriptions s'observe dans la plupart des secteurs mais est particulièrement plus élevée en Langues et en Economie hors langues (bureautique / gestion) qui représentent à elles-seules les deux tiers de la baisse d'inscriptions entre 2016-17 et 2021-22
- **Distribution par section** :
 - ϕ (a) La situation est fortement hétérogène : 20% des épreuves intégrées ont réalisé 90% des « pertes » d'inscriptions (soit ~6.000) mais >40% des sections ont « gagné » des étudiants
 - ϕ (b) Au sein de chaque secteur (même ceux qui perdent le plus d'élèves), certaines sections gagnent et d'autres perdent des étudiants
- **Distribution géographique** : Les baisses d'inscriptions sont plutôt homogènes sur les différentes provinces, à l'exception du Luxembourg (-21%), qui a connu une baisse plus importante que la moyenne (-14%)
- **Distribution par niveau** : La requalification d'un grand nombre d'UE du secondaire en UE du supérieur ne permet pas de conclure à un basculement majeur de la distribution du niveau d'enseignement des UE entre secondaire et supérieur
- **Distribution par établissement** : La baisse des inscriptions concerne la grande majorité (127 établissements sur 150) avec cependant deux réserves importantes :
 - ϕ **20% des établissements ont réalisé 63% des « pertes » d'étudiants**
 - ϕ **20% des établissements ont réussi à augmenter le nombre d'inscrits** ; les établissements ayant « gagné » le plus d'étudiants sont en moyenne plus « spécialisés » sur un secteur et/ou un niveau d'enseignement (et proportionnellement plus situés à Bruxelles-Capitale ou en Hainaut)
- **Vue par section** : Les mouvements d'inscriptions semblent être concentrés sur des sections en Economie, Services aux Personnes et Industrie

Après une période de stabilité de 2007 à 2012, le nombre d'étudiants en EPS a connu une augmentation de 2012 à 2015 et est en baisse depuis 2015

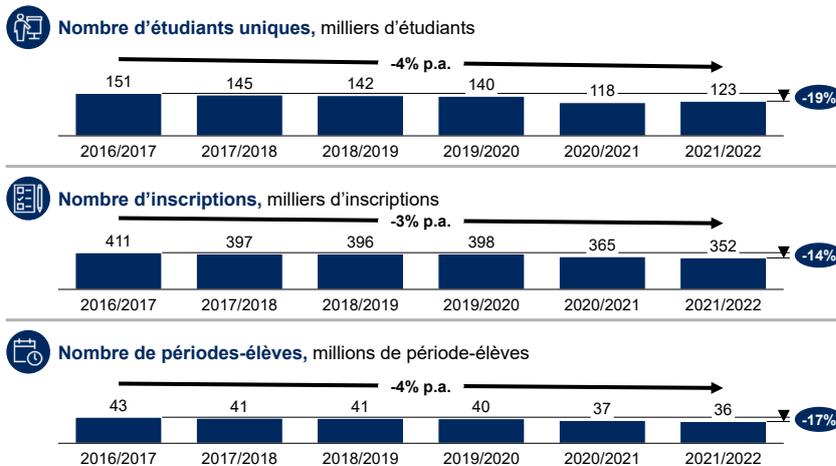
Evolution du nombre d'étudiants en EPS, milliers d'étudiants, 2007/2008 à 2021/2022



Sources: Zoom l'enseignement de promotion sociale : un acteur majeur de l'enseignement tout au long de la vie, 2017 ; Base des données de la FWB pour l'année 2021/2022

Rappel – Le nombre d'étudiants uniques et d'inscriptions sont en baisse depuis 2016-2017, à la différence du nombre d'occurrences d'UE et de sections

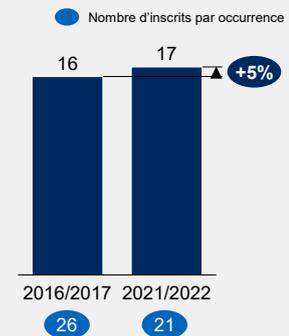
Evolution des chiffres clés entre 2016/2017 et 2021/2022, par métrique



Ces chiffres sont à mettre en perspective avec la diminution du chômage en Wallonie et à Bruxelles de manière générale

Source : Base des données de la FWB pour l'année 2016/2017 à 2021/2022

Evolution du nombre d'occurrences d'UE et de sections, milliers

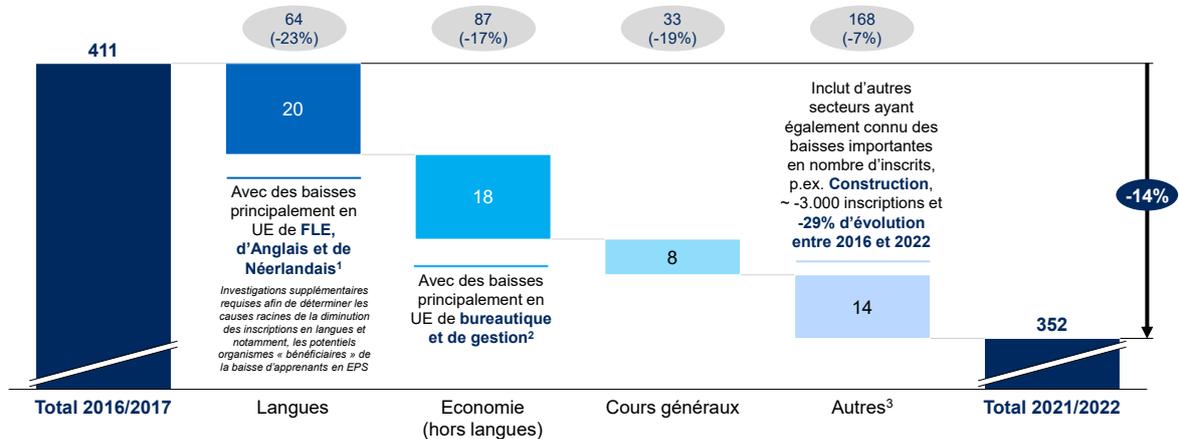


Entre 2016 et 2021, le nombre d'inscrits par occurrence a également diminué, passant de 26 à 21 étudiants par occurrence en moyenne

Les baisses d'inscriptions en langues et bureautique / gestion représentent à elles-seules les deux tiers de la baisse d'inscriptions entre 2016-17 et 2021-22

● Milliers d'inscriptions en 2021-22 (variations vs. 2016-17)

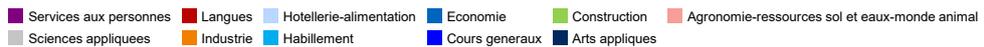
Inscriptions par secteur, milliers d'inscriptions, 2016/2017 à 2021/2022



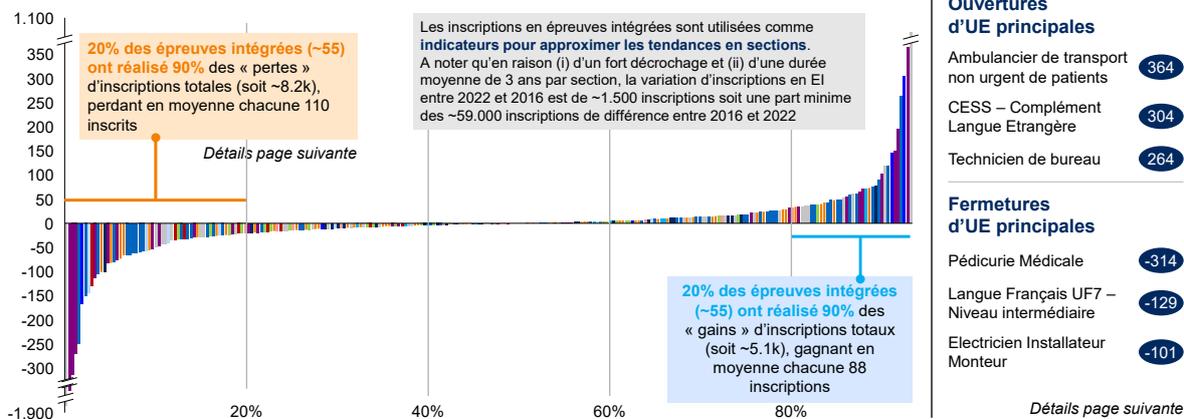
- Partiellement en lien avec la suppression de l'UE 7 de FLE
- A noter que la baisse d'inscriptions en UE de bureautique peut s'expliquer par une diminution du besoin de formation sur ces thématiques, en ligne avec une augmentation globale, au niveau sociétal, de la maîtrise des compétences informatiques de base
- Les catégories représentées dans « Autres » sont : Sciences Appliquées, Services aux Personnes, Industrie, Hôtellerie – Alimentation, Construction, Arts appliqués, Construction, Habillement, Agronomie-Ressources sol et eaux-Monde animal

Source : Base des données de la FWB pour l'année 2016/2017 et 2021/2022

Sections – 20% des épreuves intégrées ont réalisé 90% des « pertes » d'inscriptions (soit ~6.000) mais >40% des sections ont « gagné » des étudiants



Evolution des inscriptions par épreuve intégrée par secteur, Inscriptions, 2022 vs. 2016



Ouvertures d'UE principales

Ambulancier de transport non urgent de patients	364
CESS – Complément Langue Etrangère	304
Technicien de bureau	264

Fermetures d'UE principales

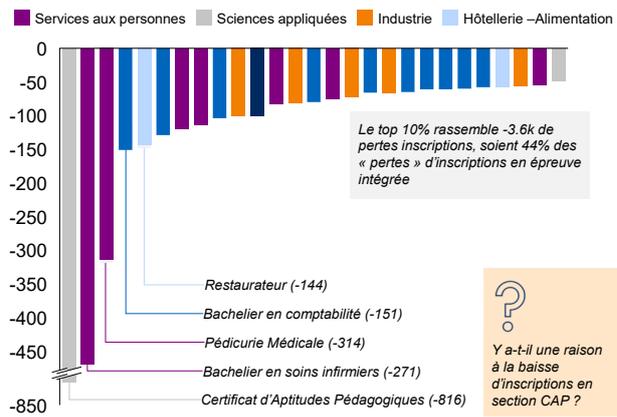
Pédicurie Médicale	-314
Langue Français UF7 – Niveau intermédiaire	-129
Electricien Installateur Monteur	-101

Détails page suivante

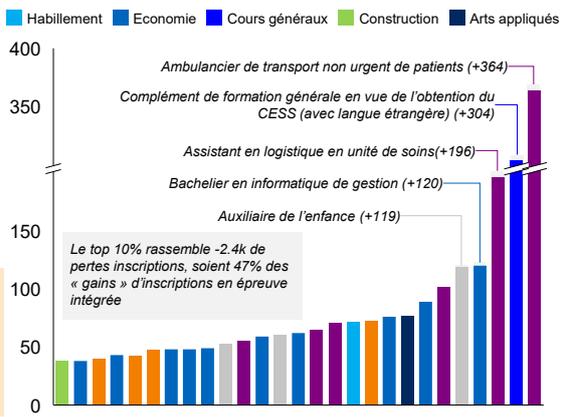
Source : Base des données de la FWB pour l'année 2016/2017 et 2021/2022

Au sein de chaque secteur (même ceux qui perdent le plus d'élèves), certaines sections gagnent et d'autres perdent des étudiants

Top 10% des sections ayant perdu des étudiants entre 2016/2017 et 2021/2022, variations d'inscriptions par épreuve intégrée, n = 27



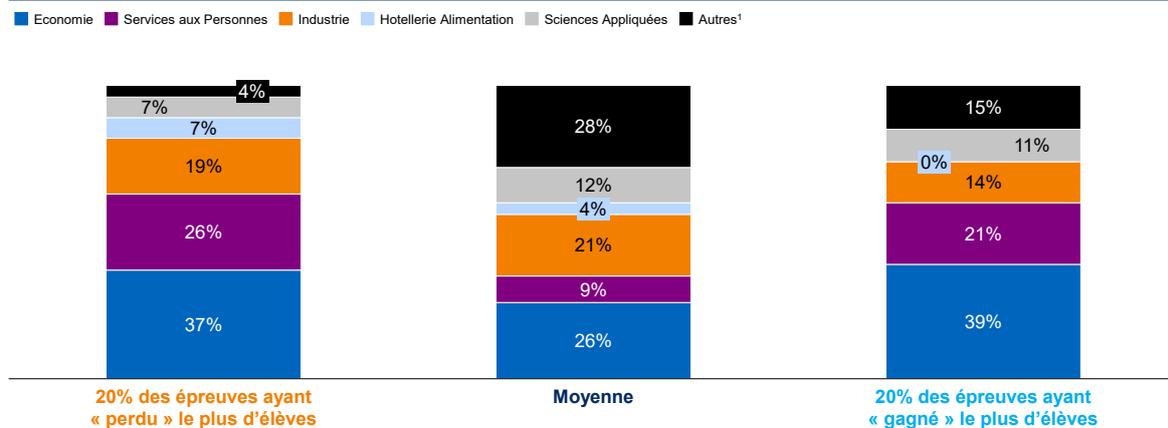
Top 10% des sections ayant gagné des étudiants entre 2016/2017 et 2021/2022, variations d'inscriptions par épreuve intégrée, n = 27



Source : Base des données de la FWB pour l'année 2016/2017 et 2021/2022

Les secteurs Services aux Personnes et Economie sont ceux où l'on observe le plus de sections gagnant et perdant beaucoup d'inscriptions

Répartition des inscriptions en épreuves intégrées par secteur, # inscriptions, 2016/2017 à 2021/2022

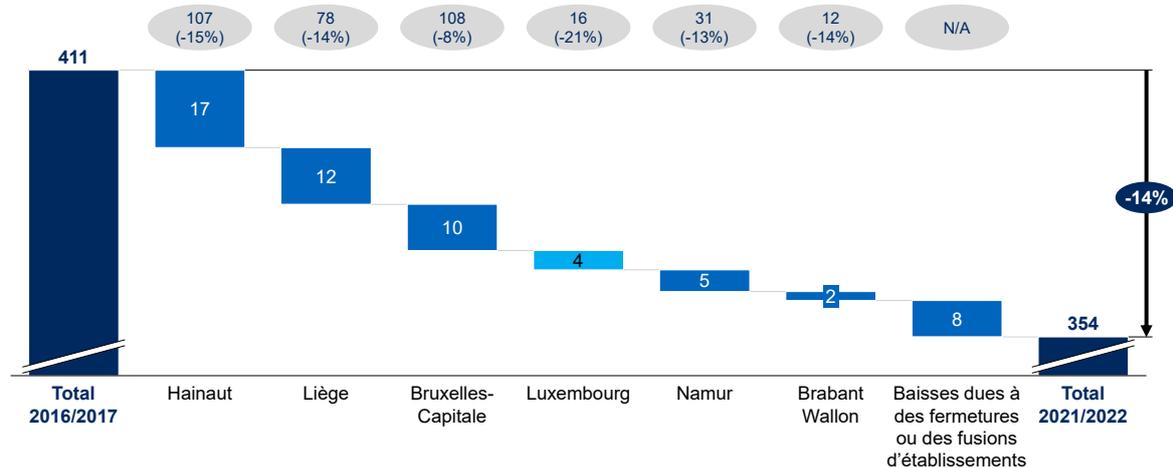


1. Les catégories représentées dans « Autres » sont : Arts Appliqués, Habillement, Agronomie Ressources, Construction, Cours Généraux

Les baisses d'inscriptions entre 2016 et 2022 se sont réparties de manière relativement homogène entre les provinces, à l'exception d'une baisse de 21% au Luxembourg

● Milliers d'inscriptions en 2021-22 (variations vs. 2016-17)

Inscriptions par province, milliers d'inscriptions, 2016/2017 à 2021/2022

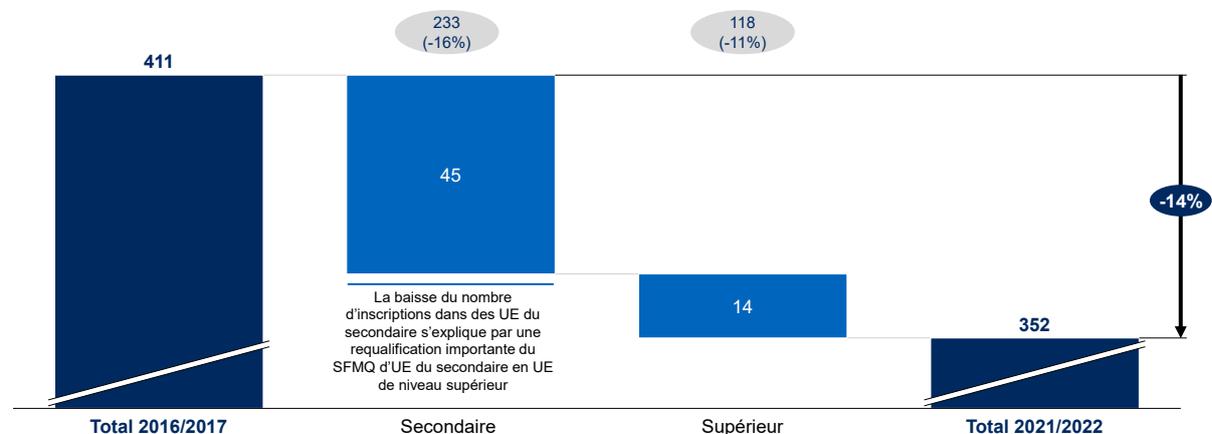


Source : Base des données de la FWB pour l'année 2016/2017 et 2021/2022

Les baisses d'inscriptions entre 2016 et 2022 ont principalement eu lieu dans les formations de niveau secondaire, en raison de requalifications SFMQ d'UE du secondaire en UE du supérieur

● Milliers d'inscriptions en 2021-22 (variations vs. 2016-17)

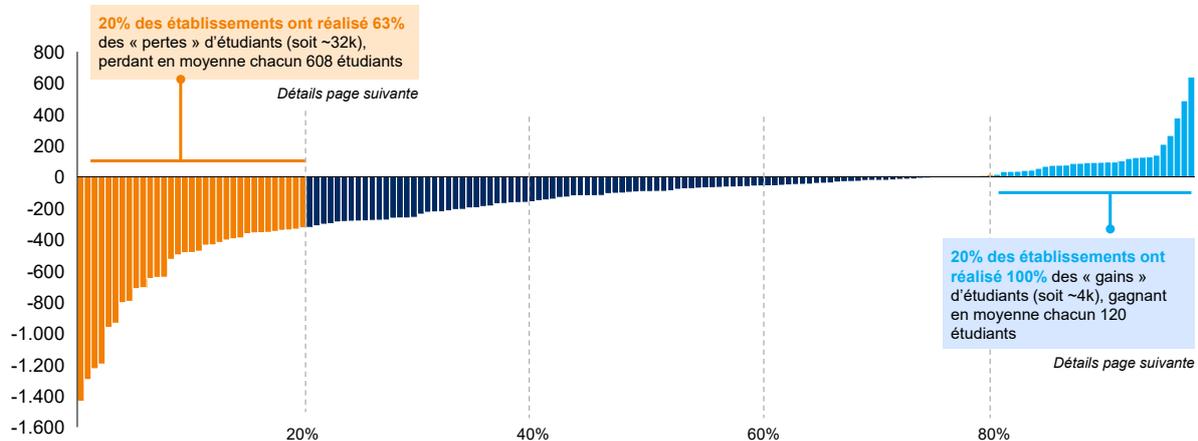
Inscriptions par niveau d'enseignement, milliers d'inscriptions, 2016/2017 à 2021/2022



Source : Base des données de la FWB pour l'année 2016/2017 et 2021/2022

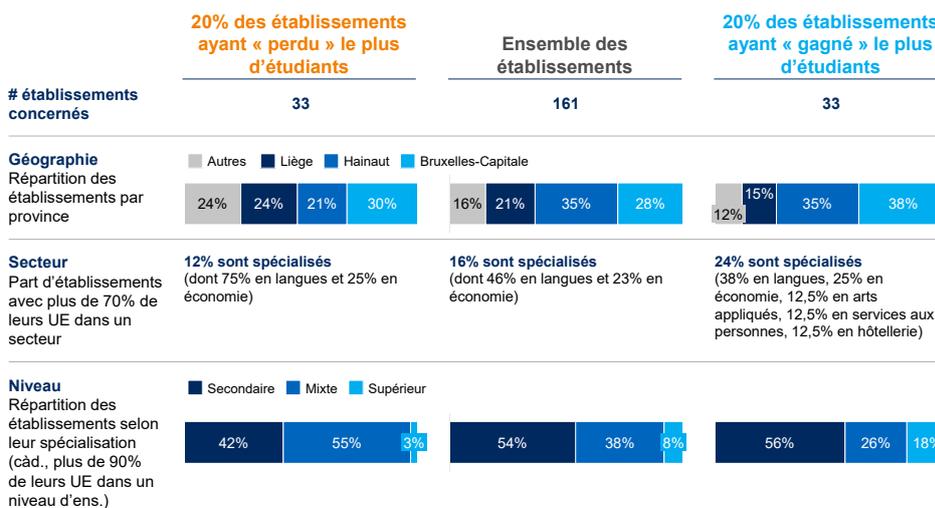
Sur la période 2016-2022, 20% des établissements réalisent 63% des « pertes » d'étudiants et 20% réalisent 100% des « gains » ; 127 établissements « perdent » des étudiants

Evolution du nombre d'étudiants par établissement, # étudiants, 2016/2017 à 2021/2022



Source : Base des données de la FWB pour l'année 2016/2017 et 2021/2022

Première tentative d'identification de caractéristiques des établissements ayant vu leur nombre d'inscriptions évoluer significativement depuis 2016



Source : Base des données de la FWB pour l'année 2016/2017 et 2021/2022

Messages émergents

Les établissements ayant « gagné » le plus d'étudiants sont plutôt situés à Bruxelles-Capitale ou en Hainaut; à l'inverse, ceux ayant perdu le plus d'étudiants sont plutôt situés à Liège, au Luxembourg ou dans le Brabant Wallon

Les établissements spécialisés dans un secteur semblent avoir « gagné » plus d'étudiants que les établissements non spécialisés

Il semblerait que les établissements mixtes aient plus tendances à « perdre » des étudiants, à l'inverse des établissements spécialisés, que ce soit en secondaire ou en supérieur

1. Répartition et évolution des étudiants

2. Caractéristiques des étudiants

3. Accompagnement des étudiants

4. Coûts, accessibilité et statuts sociaux

Caractéristiques des étudiants : Messages clés

L'EPS rassemble une grande diversité de publics, divers tant par leurs motivations que par leurs parcours, leurs profils ou leurs origines. **Pour tenter de caractériser cette diversité, 3 angles ont été retenus, en fonction des données disponibles**

-
- Les caractéristiques démographiques** (âge, genre)
- Les étudiants qui ont répondu à l'enquête ont un **âge moyen de 38 ans**
 - D'après les données officielles de l'EPS, le **public de l'EPS est majoritairement féminin** (60% des inscriptions totales en EPS) à l'exception du supérieur, où hommes et femmes représentent chacun 50% de la population
-
- Le profil socio-éducatif et professionnel** (statut et/ou emploi)
- En termes de niveau d'études, **56% des répondants à l'enquête sont diplômés du secondaire et 36% du supérieur**
 - **40% des répondants à l'enquête sont inscrits en formation de niveau supérieur**, et 58% (à confirmer) en formation de niveau secondaire
 - D'après les réponses à l'enquête étudiants (échantillon limité sur base volontaire), **les publics sont plus âgés en UE / sections du secondaire inférieur (~46 ans en moyenne) et plus jeunes en UE / sections du supérieur (~33 ans en moyenne)**
 - **Les personnes en emploi sont globalement le public le plus représenté en EPS** : D'après les réponses à l'enquête, **38% des étudiant(e)s en EPS sont en emploi, 32% sont étudiant(e)s à temps plein et 14% sont demandeur(se)s d'emploi**
-
- Les motivations et les finalités de leur apprentissage** (p.ex., reprise d'études, renforcement des compétences, épanouissement personnel...)
- Les données indiquent des résultats contrastés sur la **part de l'épanouissement personnel** dans le volume total de formation :
 - ◊ L'analyse de l'offre indique que de 1% à 9% de l'offre de formation correspond à une finalité principale d'épanouissement personnel
 - ◊ Cependant, l'enquête par questionnaire révèle que de 10% à 27% des étudiants suivent leur formation avec pour objectif le développement d'une passion ou l'intérêt personnel
 - ◊ Ceux qui poursuivent une formation à objectif d'épanouissement personnel sont plus fréquemment inscrits à une ou plusieurs UE isolées qu'en section (et représentent donc au total sans doute une part plus faible du volume des inscrits) (25 à 44% vs. 74 à 90% en finalités professionnelles)
 - **Le public inscrit dans des formations à finalités professionnelles est en moyenne plus jeune** : un âge moyen entre 32 et 38 ans pour les formations à finalités professionnelles et entre 35 et 51 ans pour les finalités de développement et d'épanouissement personnels
 - Selon les finalités, on observe des **publics et catégories socio-professionnelles différents** :
 - ◊ **Les personnes en emploi** (qui sont le public le plus représenté en EPS, 30 à 52% selon les finalités) sont particulièrement concentrées dans l'apprentissage des langues et le développement des compétences professionnelles
 - ◊ **Les étudiants** sont présents principalement dans les formations à des **compétences de base, dans l'apprentissage d'un métier ou dans les formations à finalités multiples** (33 à 43%)
 - ◊ **Les demandeurs d'emploi sont assez peu représentés** dans les différentes formations (19% maximum de la population). A noter qu'ils ne sont quasiment pas représentés dans l'apprentissage des langues
 - ◊ **Les retraités** sont particulièrement représentés dans l'**apprentissage des langues** et dans les formations à vocation de **développement personnel** (20 à 31%)
 - **Les visites sur le site confirment les résultats de l'enquête** : les pages « Je veux changer de métier » et « Je veux reprendre des études » ont été les profils de persona les plus consultés (56%) sur le site web de l'EPS durant la campagne visibilité de 2021

L'EPS rassemble une grande diversité de publics, divers tant par leurs motivations que par leurs parcours, leurs profils ou leurs origines

Une large diversité de publics, avec leurs motivations et leurs objectifs

8 types de persona ont été identifiés suite à la campagne de visibilité de 2021¹



^{11/21} Ce qui ressort [...] de façon générale, c'est que chacun de ces profils a des caractéristiques propres, en termes d'expérience professionnelle antérieure, de configuration de vie, de maturité, de motivation, de comportement, de disponibilité, etc.²

Sources : 1. Campagne Pause Communication 2021; 2. Rapport final de la recherche-action "Regards croisés sur le public de l'enseignement de promotion sociale catholique et son évolution"

A cette diversité de motivations s'ajoute d'autres facteurs de diversité

^{11/21} **Différences de niveaux d'études et de prérequis.** Ces différences au sein des groupes-classes apparaissent dans certaines filières.

Différences d'âge et de parcours de vie. Et avec elles, les différences de maturité, d'expérience professionnelle et personnelle, de rapport à la formation, d'aspiration, de comportement, de disponibilité objective, voire même d'orientation idéologique.

Différences d'origine ethnique et culturelle. Elles se marquent également dans le rapport à la formation, le rapport aux normes et à l'autorité, les attitudes (notamment la capacité à mobiliser une pensée critique), les compétences linguistiques²

Caractéristiques, profils et perception des étudiants – Contenu de cette section

Pour analyser cette diversité, 3 angles ont été retenus, en fonction des données disponibles

Le public de l'EPS se différencie par plusieurs dimensions. 3 sont le focus principal de cette section :

- 1 Leurs **caractéristiques démographiques** (âge, genre)
- 2 Leur **profil socio-éducatif et professionnel** (statut et/ou emploi)
- 3 Leurs **motivations et les finalités de leur apprentissage** (p.ex., reprise d'études, renforcement des compétences, épanouissement personnel...)

Méthodologie et analyses réalisées

Enquête Etudiants et précédents travaux

Vous trouverez dans cette section deux éléments :

- Résultats de l'enquête Etudiants (n = ~3.000)
- Rappel des travaux réalisés en 2021 sur les persona de l'EPS

Données des (F)PO (en attente)

Les données des FPO (non reçues encore) permettront d'analyser plus en détail :

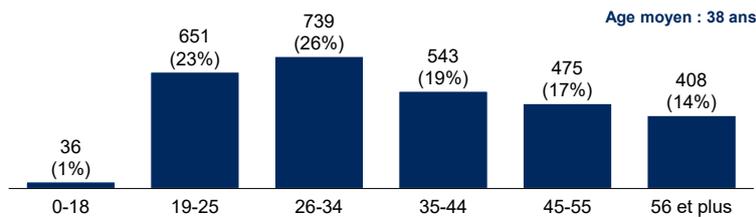
- Les caractéristiques des étudiants (p.ex., âge)
- Les parcours des étudiants
- Eventuellement, d'extrapoler des typologies de profil



Etant donné que tous les répondants n'ont pas complété l'enquête dans leur intégralité, le nombre de réponses aux différentes questions peut varier de ~600 répondants d'une question à une autre (entre ~2.300 et ~3.000) dans la suite de cette section

1 Caractéristiques socio-démographiques des apprenants : un âge moyen de 38 ans ; un public principalement féminin (60% des inscriptions totales en EPS) à l'exception du supérieur, genré également entre hommes et femmes

Distribution des étudiants par classe d'âge, (limite de représentativité - sur base de répondants volontaires à l'enquête), # répondants, 2023 (n = 2.380)



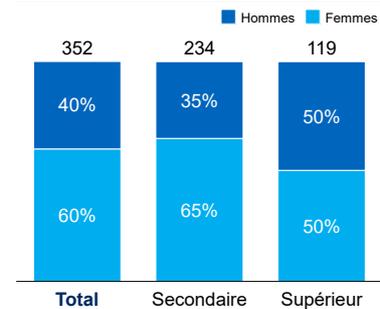
! Les éléments concernant l'âge des répondants sont issus de l'enquête Etudiants, complétée sur base volontaire. La distribution d'âge n'est ainsi potentiellement pas une représentation exacte de la réalité

Les retours des acteurs évoquent un rajeunissement des profils en EPS, avec peu d'expérience professionnelle

11) La moyenne d'âge a beaucoup diminué, on a de plus en plus de jeunes qui n'ont jamais été en contact avec le milieu du travail, des gens en décrochage de 20 à 25 ans qui ont la même mentalité que dans l'enseignement, avec des relations élèves-professeurs plus classiques

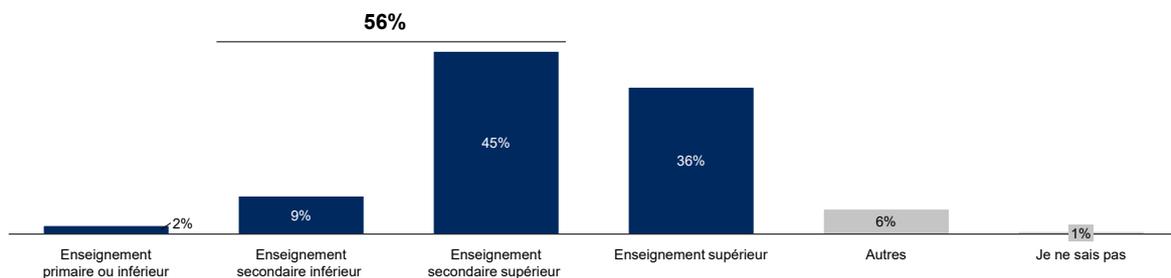
Source : Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 13/03/2023

Distribution des inscriptions par genre, %, 2021/2022



2 En termes de niveau d'études, 56% des répondants à l'enquête sont diplômés du secondaire et 36% du supérieur

Quel est le plus haut niveau d'études que vous avez complété avant de rejoindre l'Enseignement de Promotion Sociale? (n = 2.859)



On compte également parmi les publics de l'EPS :

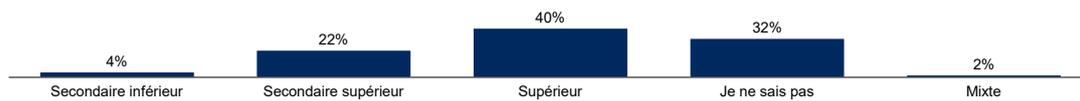
- Des élèves qui n'ont pas accroché avec le système scolaire usuel, pour qui l'EPS représente une éducation de la seconde chance plus tard dans leur vie
- Des jeunes soumis à l'obligation scolaire en décrochage scolaire
- Des personnes avec une formation initiale pour lesquelles le marché du travail a évolué, nécessitant une transformation ou remise à niveau de leurs compétences
- Des élèves ayant besoin de suivre une formation en cours du soir

1. Question à choix multiples, incluant la mention : « Si vous êtes inscrit(e) dans plusieurs Unités d'Enseignement de différents niveaux, veuillez cocher l'ensemble des niveaux pertinents »
Source : Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 13/03/2023

2 40% des répondants à l'enquête sont inscrits en formation de niveau supérieur, et 58% (à confirmer) en formation de niveau secondaire

POTENTIEL BIAIS DE REPRÉSENTATIVITÉ

Quel niveau de formation suivez-vous actuellement au sein de l'Enseignement de Promotion Sociale?¹ (n = 2.385)



Etant donné la faible proportion de répondants en « Secondaire » en comparaison avec la distribution réelle des inscriptions ci-dessous, il est probable que les répondants « Je ne sais pas » soient en fait rattachés à des UE / sections du Secondaire.

Pour rappel, répartition des inscriptions par niveau d'enseignement en EPS, milliers d'inscriptions, 2021-22

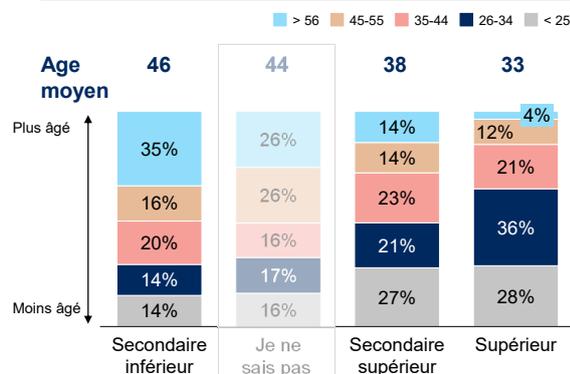


1. Question à choix multiples, incluant la mention : « Si vous êtes inscrit(e) dans plusieurs Unités d'Enseignement de différents niveaux, veuillez cocher l'ensemble des niveaux pertinents »
Source : Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 13/03/2023

2 D'après les réponses à l'enquête Etudiants (échantillon limité sur base volontaire), les publics sont plus âgés en UE / sections du secondaire inférieur et plus jeunes en UE / sections du supérieur

POTENTIEL BIAIS DE REPRÉSENTATIVITÉ

Distribution de l'âge des étudiants selon le niveau d'enseignement de leur UE / section, % d'étudiants, n = 2.340



Pour une meilleure lisibilité, les répondants « Mixte » (inscrits en UE du Secondaire et du Supérieur, ~45 répondants) n'ont pas été inclus dans cette vue

Source : Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 13/03/2023

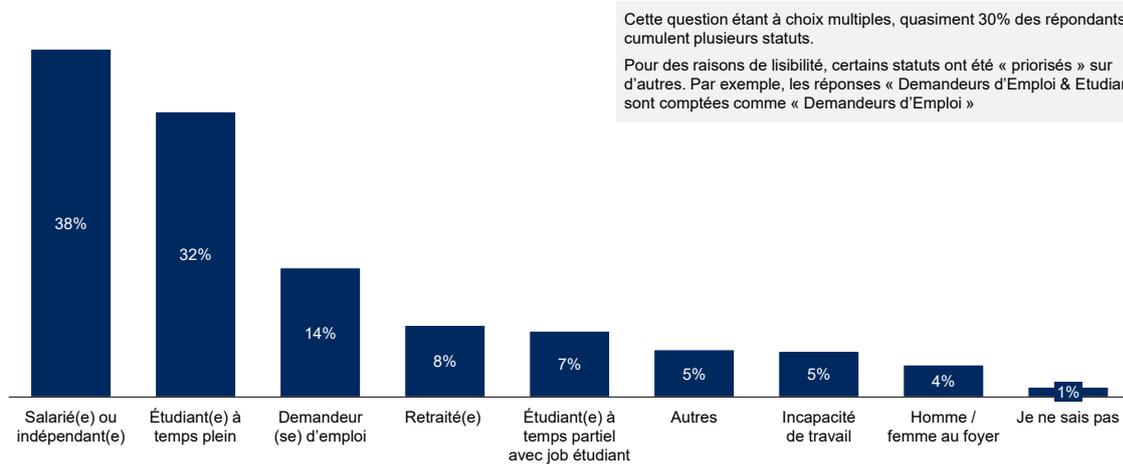
Constats clés

- **Secondaire inférieur** : Les étudiants inscrits en UE / sections de **secondaire inférieur** ont pour **~70% d'entre eux plus de 35 ans**
- **Je ne sais pas** : Le nombre de répondants inscrits en UE de niveau secondaire étant plus faible que la répartition effective (voir page précédente), il est possible que les répondants de la catégorie « **Je ne sais pas** » soient en fait des étudiants en niveau secondaire. La distribution d'âge et l'âge moyen **similaires de cette catégorie à celui des étudiants en secondaire inférieur** (68% d'entre eux ont plus de 35 ans), confortent cette hypothèse
- **Secondaire supérieur** : Les étudiants inscrits en UE / sections de niveau **secondaire supérieur** ont pour **48% d'entre eux moins de 34 ans**, ce qui laisse envisager un profil « Reconversion » ou « Reprise d'études »
- **Supérieur** : Les étudiants inscrits en UE / sections de **niveau supérieur** ont pour **64% d'entre eux moins de 34 ans**, ce qui laisse envisager un profil « cycle initial d'études »

2 40% des répondants à l'enquête Etudiants sont en emploi, 21% sont étudiant(e)s à temps plein et 12% sont demandeur(se)s d'emploi

POTENTIEL BIAS DE REPRÉSENTATIVITÉ

« Lequel des énoncés suivants décrit le mieux votre principale situation professionnelle? », n = 2859



Cette question étant à choix multiples, quasiment 30% des répondants cumulent plusieurs statuts.

Pour des raisons de lisibilité, certains statuts ont été « priorisés » sur d'autres. Par exemple, les réponses « Demandeurs d'Emploi & Etudiants » sont comptées comme « Demandeurs d'Emploi »

Source : Enquête par questionnaire (2023) – Extrait des données 13/03/2023

3 Pour rappel – Première tentative de définition de finalités d'apprentissage et d'attribution des finalités aux UE

1 Première tentative de définition de 5 finalités d'apprentissage

Une première définition de 5 finalités d'apprentissage a été réalisée sur base de

- Entretiens réalisés
- Personas définis par l'EPS
- Structure de l'offre, p.ex., organisation en sections et UE, niveau d'enseignement, ...

5 finalités d'apprentissage	Description	Caractéristiques des UE
I Acquisition / renforcement des compétences « de base »	Apprentissages visant à renforcer des compétences telles que la littératie, numératie, ... ainsi que les parcours menant aux CESS, CEB et Certificat de Gestion de Base	<ul style="list-style-type: none"> UE isolées et sections diplômantes Secondaire inférieur
II Accès à une qualification professionnelle	Parcours visant à l'acquisition d'une qualification professionnelle pouvant mener à un métier (v. de compétences isolées)	<ul style="list-style-type: none"> Sections diplômantes Secondaire inférieur, secondaire supérieur et supérieur
III Développement / renforcement de comp. professionnelles	Apprentissages visant à développer des compétences professionnelles « isolées », soit techniques, soit transversales (p.ex., gestion du stress)	<ul style="list-style-type: none"> UE isolées Secondaire inférieur et secondaire supérieur
IV Langues	Apprentissages et parcours visant à l'apprentissage d'une langue (incluant le FLE)	<ul style="list-style-type: none"> Princip. UE isolées (sauf FLE) Secondaire inférieur et secondaire supérieur
V Développement et épanouissement personnels	UE relative au développement et à l'épanouissement personnels	<ul style="list-style-type: none"> UE isolées Secondaire inférieur principalement

Cette classification vous semble-t-elle pertinente?

Méthodologie d'attribution différenciée pour les UE isolées et pour les UE organisables en sections

UE isolées, qui ne font partie d'aucune section

Attribution manuelle des finalités aux UE isolées sur base de leur intitulé

UE organisables en section

Attribution manuelle des finalités aux sections, sur base de leur intitulé

Attribution de la finalité de la section aux UEs qui la composent



Dans l'analyse réalisée, un certain nombre d'UE ont ainsi été classifiées comme étant « à finalités multiples », car pouvant être suivies à des fins personnelles tout autant que professionnelles – il sera dans tous les cas impossible de déterminer la raison pour laquelle ces dernières sont suivies

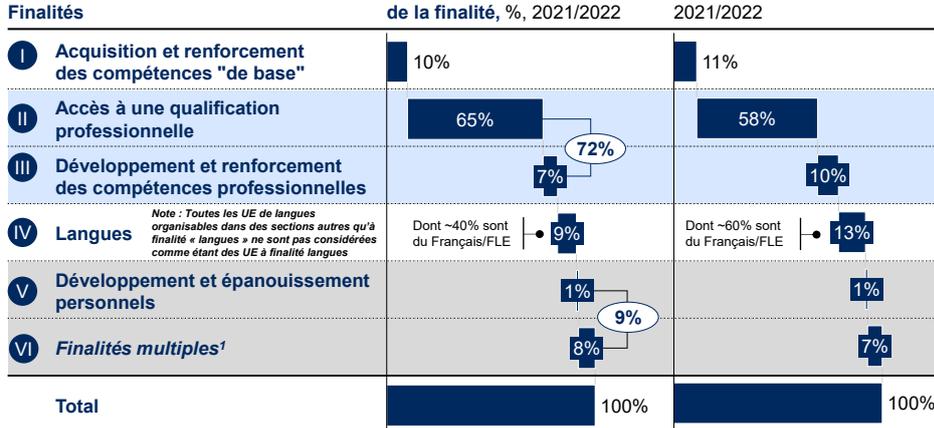
Comment pouvons-nous améliorer cette première tentative?

Sources : Entretiens réalisés ; Base des données de la FWB pour l'année 2021/2022 ; Portail FWB Enseignement.be

3 Pour rappel – Les finalités professionnelles (II et III) comptent pour ~70% des occurrences d'UE, et le dév./épanouissement personnels et les UE à finalités multiples comptent pour ~9% des occurrences d'UE – avec une répartition des étudiants suivant des proportions similaires

POTENTIEL BIAIS DE REPRÉSENTATIVITÉ

- Finalités professionnelles
- Développement et épanouissement personnels
- Finalités multiples



À nuancer

Certaines UE à finalités professionnelles peuvent être suivies pour raison d'épanouissement personnel sans qu'il ne soit possible d'identifier la part d'apprenants pour lesquels cela est le cas

Les pourcentages présentés ci-contre sont donc le « minimum » d'étudiants dans des UE visant le développement personnel, sans préjuger des finalités poursuivies par les étudiants inscrits dans des UE à visée « professionnelle » ou à finalités multiples

1. UE pouvant être qualifiée d'épanouissement personnel et de développement professionnel/apprentissage métier

Source : Base des données de la FWB pour l'année 2016/2017 et 2021/2022

3 Explication – Méthodologie développée pour classifier les motivations et objectifs principaux des étudiants se formant à l'EPS

Étudiant a potentiellement choisi une autre option

Contexte

Une enquête a été lancée auprès des étudiants afin de comprendre, de manière spécifique, les motivations et les objectifs pour lesquels ils se sont inscrits en EPS

Il y a eu 2.385 réponses à la question :

« Le(s)quel(s) des énoncés suivants décrit(vent) le mieux l'objectif de votre formation ? »

La question se présentait sous forme de choix multiples et une classification a été nécessaire afin de définir les motivations principales lorsqu'un étudiant avait sélectionné plusieurs réponses

Une classification a été nécessaire afin de définir les motivations principales des étudiants sur base de l'enquête Etudiants

Si l'étudiant a choisi ... **!** Les règles sont triées par ordre prioritaire

... Je nourris un intérêt personnel ou développe une passion	... J'apprends une langue	... J'apprends un métier	... Je renforce, développe ou mets à jours mes compétences professionnelles	... Je renforce mes compétences « de base »	
✓					
✓	✓				
✓			Autres choix		
		✓	Autres choix		
	✓		Autres choix		
			✓	Autres choix	
				✓	

La réponse de l'étudiant a été classifiée comme...

- ... Je nourris un intérêt personnel ou développe une passion
- ... J'apprends une langue pour mon intérêt personnel
- ... Je me forme à des finalités multiples – incl. développement de mon intérêt personnel/une passion
- ... J'apprends un métier
- ... J'apprends une langue (hors développement personnel)
- ... Je renforce, développe ou mets à jours mes compétences professionnelles
- ... Je renforce mes compétences de base (p.ex., apprendre à lire)

3 Les données de l'enquête indiquent au maximum 29% d'inscriptions dans des UE d'épanouissement personnel / finalités multiples

POTENTIEL BIAS DE REPRÉSENTATIVITÉ

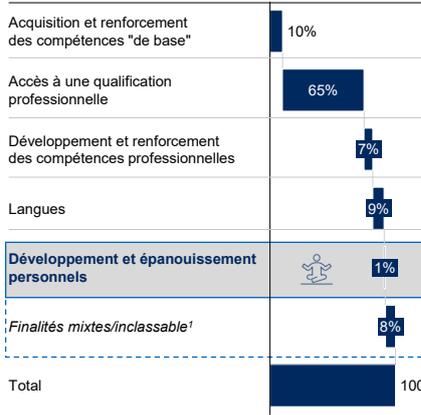
L'analyse de l'offre indique que de 1% à 9% de l'offre de formation correspond à une finalité principale d'épanouissement personnel

Cependant, l'enquête par questionnaire révèle que de 10% à 27% des étudiants suivent leur formation avec pour objectif le développement d'une passion ou l'intérêt personnel

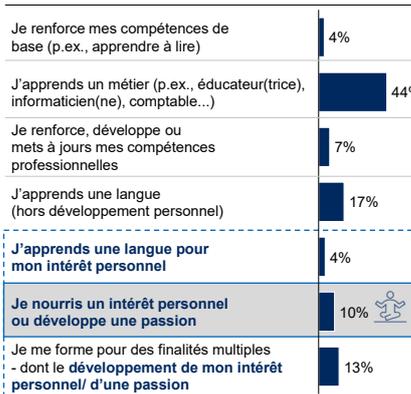
- Finalité / motivation directement liée à du développement et de l'épanouissement personnel
- Finalités multiples / motivations multiples – en ce compris le développement et l'épanouissement personnels

Implications

Répartition du total des occurrences d'UE en fonction de la finalité, %, 2021/2022



Le(s)quel(s) des énoncés suivants décrit(vent) le mieux l'objectif de votre formation? Enquête « apprenants » (N = 2385)



La participation aux formations d'EPS pour des raisons d'épanouissement personnel ne semble être « capturée » que de manière partielle par les Unités d'Enseignement ayant spécifiquement une telle finalité

La majorité des étudiants concernés sont en fait inscrits dans des Unités d'Enseignement ayant au premier titre une finalité d'insertion socio-professionnelle mais auxquels ils participent à des fins d'épanouissement personnel (par ex. apprentissage d'une langue ou d'une compétence d'artisanat pour usage privé ou de loisir)

La répartition des étudiants par finalité selon l'enquête n'est pas directement représentative du nombre d'heures d'enseignement dédiées aux formations de développement / épanouissement personnels (# UE/étudiants variable)

1. 8% pour les UE à finalités multiples, UE pouvant être qualifiée d'épanouissement personnel et de développement professionnel/apprentissage métier
Sources: Base des données de la FWB pour l'année 2016/2017 et 2021/2022; Enquête auprès des étudiants de l'EPS (N = 2385) réalisée entre janvier et mars 2023

3 Les étudiants inscrits dans des formations visant à du développement et de l'épanouissement personnels sont, en moyenne, moins inscrits en sections diplômantes qu'en finalités professionnelles (25 à 44% vs. 74 à 90%)

POTENTIEL BIAS DE REPRÉSENTATIVITÉ

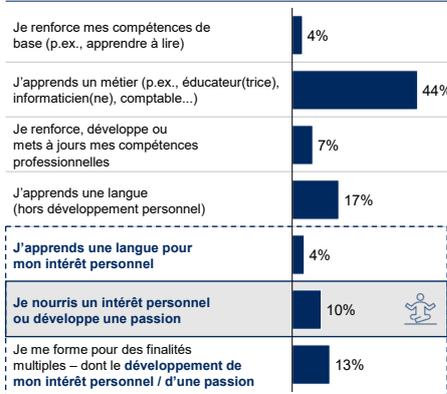
- Finalité / motivation directement liée à du développement et de l'épanouissement personnels
- Finalités multiples / motivations multiples – en ce compris le développement et l'épanouissement personnels

10 à 27% des étudiants sont en formation avec l'objectif visant un épanouissement personnel

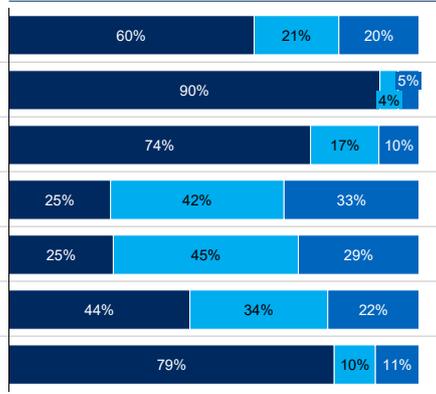
- Section diplômante
- 1 ou plusieurs UE
- Autres / Je ne sais pas

Les étudiants inscrits en formations visant à l'épanouissement personnelle varient dans les types de formations qu'ils suivent

Le(s)quel(s) des énoncés suivants décrit(vent) le mieux l'objectif de votre formation? Enquête Etudiants (n = 2.019)



Dans quel type de formation êtes-vous inscrit(e) actuellement? Enquête Etudiants (n = 2.385)



Les étudiants inscrits dans des formations « J'apprends une langue pour mon intérêt personnel » et « Je nourris un intérêt personnel ou développe une passion » sont, en moyenne, moins inscrits dans des sections et plus dans une ou plusieurs UE non diplômantes

Néanmoins, ceux inscrits dans des UE « Finalités multiples » ont une distribution plus similaire aux étudiants inscrits en formations qualifiantes

Source : Base des données de la FWB pour l'année 2016/2017 et 2021/2022; Enquête auprès des étudiants de l'EPS (n = 2.385) réalisée entre janvier et mars 2023

3 Un âge moyen entre 32 et 38 ans pour les formations à finalités professionnelles et entre 35 et 51 ans pour les finalités de développement et d'épanouissement personnels

POTENTIEL BIAS DE REPRÉSENTATIVITÉ

Finalités professionnelles

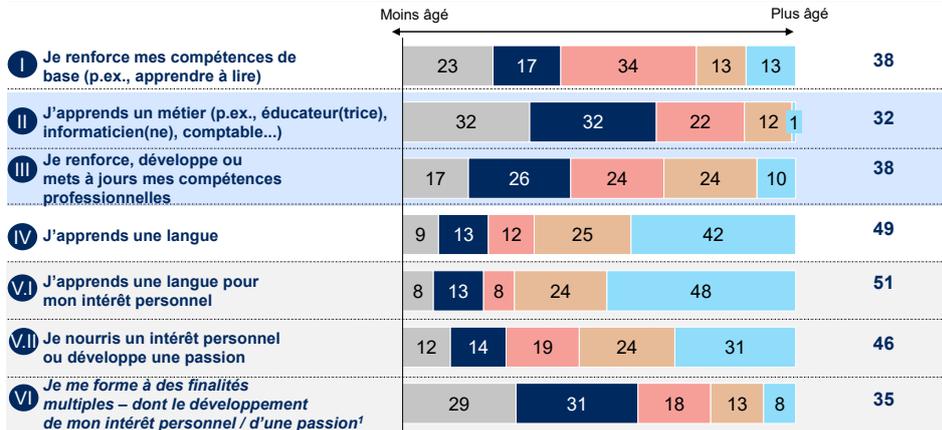
Développement et épanouissement personnels
Finalités multiples

Moins de 25 26-34 35 - 44 45 - 55 Plus de 56

Répartition de l'âge en fonction de la finalité d'apprentissage, % répondants, (n= 2385)

Age moyen

Finalités



1. UE pouvant être qualifiée d'épanouissement personnel et de développement professionnel/apprentissage métier
Source : Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 13/03/2023

- I 60% des étudiants qui renforcent leurs compétences de base ont plus de 34 ans
- II 64% des étudiants qui apprennent un métier ou une qualification ont moins de 34 ans
- V.I 55 à 72% des étudiants qui apprennent une langue pour un intérêt personnel ou étudiant pour développer une passion ont plus de 44 ans
- V.II
- VI La catégorie finalités multiples présente une distribution de l'âge assez différente des deux catégories précédentes, indiquant potentiellement un intérêt plus fort pour des formations qualifiantes qui ont un intérêt personnel chez les apprenants plus jeunes

3 ~1.800 étudiants sont inscrits dans des UE menant au CESS ou au CEB, un chiffre en augmentation

Titre	Description	Nombre d'inscrits, 2016/2017	Nombre d'inscrits, 2021/2022	Variation 2021/2022 vs. 2016/2017
Complément CESS (épreuve intégrée)	Formation visant à l'obtention du CESS pour les étudiants ayant un certificat de qualification ou inscrit dans une formation qualifiante	1,033	1,039	+1%
Complément CESS avec Langue Etrangère (épreuve intégrée)	Formation visant à l'obtention du CESS pour les étudiants ayant un certificat de qualification ou inscrit dans une formation qualifiante, avec apprentissage d'une langue étrangère		304	N/A Ouverture de section en 2021-22
CESS – Humanités générales (épreuve intégrée)	Formation visant à l'obtention du CESS	292	271	-7%
CEB : Citoyenneté (UE)	Section préparant la partie de citoyenneté du Certificat d'Etudes de Base	137	151	+10%
CEB : Français et Mathématiques (UE)	Section préparant la partie de français et de mathématiques du Certificat d'Etudes de Base	136	99	-27%
Total	Ensemble des inscriptions en épreuves intégrées de Complément CESS, CESS et UE de CEB	1,598	1,864	+17%

Source : Base des données de la FWB pour l'année 2016/2017 et 2021/2022, Enquête auprès des étudiants de l'EPS (N =2019) réalisée entre janvier et mars 2023

3 Les personnes en emploi sont particulièrement représentées dans l'apprentissage des langues et le développement des compétences professionnelles

POTENTIEL BIAS DE REPRÉSENTATIVITÉ

- Finalités professionnelles
- Développement et épanouissement personnels
- Finalités multiples

- Salarié(e) ou indépendant(e)
- Étudiant(e) à temps plein ou avec un job étudiant
- Demandeur(se) d'emploi
- Retraité(e)
- Homme/femme au foyer
- Autres

Répartition du statut socio-professionnel en fonction de la finalité d'apprentissage, % de répondants, (n= 2385)

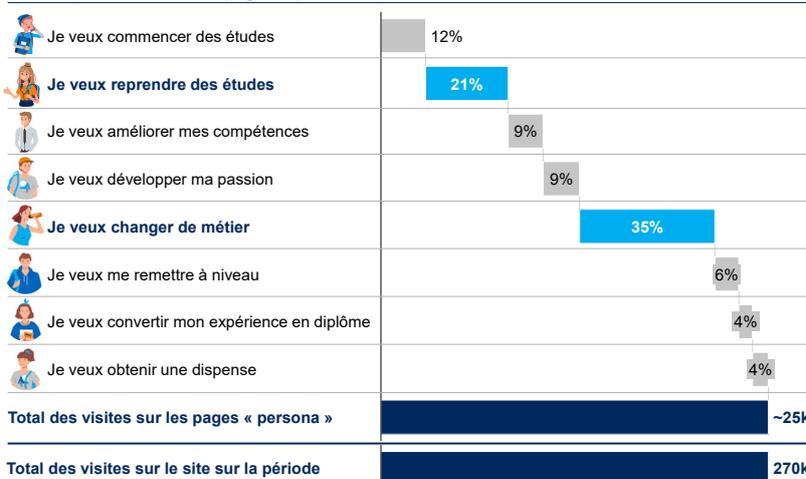
Finalités	Salarié(e) ou indépendant(e)	Étudiant(e) à temps plein ou avec un job étudiant	Demandeur(se) d'emploi	Retraité(e)	Homme/femme au foyer	Autres
I Je renforce mes compétences de base (p.ex., apprendre à lire)	30	33	19	5	7	7
II J'apprends un métier (p.ex., éducateur(trice), informaticien(ne), comptable...)	31	43	16	2	8	8
III Je renforce, développe ou mets à jours mes compétences professionnelles	52	23	14	9		
IV J'apprends une langue	52	10	7	22	2	7
V.I J'apprends une langue pour mon intérêt personnel	47	6	2	31	3	11
V.II Je nourris un intérêt personnel ou développe une passion	37	16	15	20	5	7
VI Je me forme à des finalités multiples – dont le développement de mon intérêt personnel / d'une passion ¹	37	36	14	3	3	9

1. UE pouvant être qualifiée d'épanouissement personnel et de développement professionnel/apprentissage métier
Source : Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 13/03/2023

- Les personnes en emploi sont globalement le public le plus représenté en EPS (30 à 52%), avec une présence particulièrement importante dans l'apprentissage des langues et le développement des compétences professionnelles
- Les étudiants sont présents principalement dans les formations à des compétences de base, dans l'apprentissage d'un métier ou dans les formations à finalités multiples (33 à 43%)
- Les demandeurs d'emploi sont assez peu représentés dans les différentes formations (19% maximum de la population). A noter qu'ils ne sont quasiment pas représentés dans l'apprentissage des langues
- Les retraités sont particulièrement représentés dans l'apprentissage des langues et dans les formations à vocation de développement personnel (20 à 31%)

3 Finalités d'apprentissage – Les pages « Je veux changer de métier » et « Je veux reprendre des études » ont été les profils de persona les plus consultés sur le site web de l'EPS durant la campagne visibilité de 2021

Répartition des clics sur les pages de persona durant la campagne Pause Communication de 2021, % des vues des pages « persona », 2021



Source: Rapport Pause Communication, 2021

➤ Dans le cadre de la campagne de visibilité menée en 2021, il ressort que parmi les 8 personas identifiés, « Je veux changer de métier » et « Je veux reprendre des études » sont les profils qui ont attiré le plus de visiteurs sur le site web de l'EPS



À noter que l'analyse se base sur les visites sur le site durant une période donnée (avril à septembre 2021) et n'est qu'à titre indicatif

Le nombre de visites des pages « persona » correspond à ~10 % des visites totales sur le site web de l'EPS durant la campagne (~270k visites) – la majorité étant sur la page du catalogue de formations de l'EPS

1. Répartition et évolution des étudiants

2. Caractéristiques des étudiants

3. Accompagnement des étudiants

4. Coûts, accessibilité et statuts sociaux

Accompagnement des étudiants : Messages clés

Culture de l'accompagnement

- Dans l'ensemble, une **culture de l'accompagnement et de la disponibilité** fortement ancrée en EPS mais qui repose en partie sur la bonne volonté des équipes éducatives :
 - ◊ Les acteurs pointent le **climat positif et de proximité** régnant au sein des groupes-classes et des établissements de l'EPS ...
 - ◊ ... mais certains soulignent également le **manque de moyens des établissements**, voire une certaine « saturation » des enseignants
- En témoigne l'enquête Etudiants, selon laquelle **73% des étudiants sont satisfaits de l'accompagnement individuel** qu'ils reçoivent durant leur formation

Hétérogénéité des dispositifs, mécanismes et financements de l'accompagnement

- Il existe un **cadre commun en place pour l'accompagnement pédagogique**, mais celui-ci est soutenu par des financements limités
- Il n'existe **peu ou pas de dispositifs systémiques ou de moyens spécifiques pour l'accompagnement psychosocial**
- On observe une **grande hétérogénéité dans les dispositifs d'accompagnement en place**, selon les moyens des établissements, la volonté de l'équipe encadrante et les besoins du public

Dans l'ensemble, une culture de l'accompagnement et de la disponibilité fortement ancrée en EPS mais qui repose en partie sur la bonne volonté des équipes éducatives – Constats clés

Les acteurs pointent le climat positif et de proximité régnant au sein des groupes-classes et des établissements de l'EPS ...



Relations entre enseignants et étudiants et accompagnement des étudiants (autre les aspects pédagogiques)

- Les rapports de l'AEQES indiquent que les **enseignants sont bienveillants et attentifs aux étudiants**, cherchant à favoriser l'engagement et la participation des étudiants, tout en construisant « d'adulte à adulte »
- Les différents acteurs consultés **soulignent la disponibilité du corps enseignant** afin d'accompagner et suivre les étudiants de manière individuelle lorsque nécessaire (au-delà des besoins pédagogiques)



Forte disponibilité des équipes de direction et encadrantes

Dans l'ensemble, la qualité de l'accompagnement par les enseignants et les équipes encadrantes, auprès de publics avec des difficultés spécifiques, ressort comme un atout fort de l'EPS



Taille restreinte des groupes-classes

La **taille relativement réduite des classes** est revenue comme un facteur permettant un **sentiment d'appartenance et de camaraderie** entre les étudiants et avec l'enseignant

... mais certains soulignent également le manque de moyens des établissements, voire une certaine « saturation » des enseignants



Manque de moyens global

- Des étudiants avec, pour certains, des difficultés spécifiques, et **peu voire pas de possibilités de les rediriger** vers un dispositif de soutien psycho-social adapté
- Selon les établissements, **peu voire pas de formations des enseignants** au poste d'accompagnant pédagogique et/ou psycho-social



« Saturation » et conceptions différentes selon les enseignants

- Certains enseignants ont une **conception différente de leurs prérogatives** et estiment que c'est plutôt au système de proposer un accompagnement clair
- Certains souhaitent **favoriser l'autonomisation des étudiants**, plutôt que l'accompagnement au jour le jour

Sources: Entretiens Individuels Jan. à Mars 2023 ; Bourgeois E. (août 2021) Rapport final de la recherche-action « Regards croisés sur le public de l'enseignement de promotion sociale catholique et son évolution » ; Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 13/03/2023

Dans l'ensemble, une culture de l'accompagnement et de la disponibilité fortement ancrée en EPS mais qui repose en grande partie sur la volonté des enseignants et des équipes encadrantes – Illustrations et retours des acteurs

Les acteurs pointent le climat positif et de proximité régnant au sein des groupes-classes et des établissements de l'EPS...

Directions et enseignants



« La proximité de l'équipe pédagogique et administrative avec les étudiants est un vrai point fort de l'EPS. Quand on parle à des étudiants adultes qui ont eu un parcours scolaire un peu chaotique, ils sont hyper contents d'avoir accès à ça »

« Moi, ma porte est toujours ouverte »

« En tant que professeur, nous nous trouvons, dans plus de 50 % des cas, face à des étudiants, en reconversion ou qui ont perdu foi en l'enseignement de plein exercice et qui ont besoin d'être encadrés, qui ont besoin d'un suivi individualisé et qui finissent par retrouver une confiance en eux, un boulot et une certaine dignité via leur diplôme »

Etudiants



« Il s'agit d'un premier constat partagé de façon quasi unanime par l'ensemble des participants aux FG : les étudiants font l'objet d'un accompagnement pédagogique individualisé très important de la part de leurs enseignants¹ »

« Il y a une très forte humanité et proximité avec le personnel, de même qu'une grosse flexibilité et une compréhension des contraintes de la vie étudiante »

« Les classes plus petites des bacheliers en EPS permettent vraiment d'avoir des visages plus humains et ça permet aux gens de trouver leur place et de ne pas être perdus dans la formation »

« Les gens qui ont des problèmes vont juste parler à la prof. Moi j'ai perdu quelqu'un et les professeurs m'ont beaucoup accompagné »

73% des étudiants sont satisfaits de l'accompagnement individuel qu'ils reçoivent durant leur formation

... mais certains soulignent également le manque de moyens des établissements, voire une certaine « saturation » des enseignants

« Un certain nombre d'étudiants sont dans des cas de fragilités psychologiques sévères et nous n'avons pas accès à un CPMS, et nous n'avons aucune formation spéciale pour faire face à un public fragilisé »

– Enseignant(e)

« On manque cruellement d'un centre PMS, donc comme enseignant, je reste longtemps après mes heures parce qu'on règle des problèmes de situation personnelle »

– Enseignant(e)

« Un enseignant m'a dit « Je ne suis pas le service après-vente de fin de journée » »

– Etudiant

« C'est une vraie source de tension : certains enseignants sont dans l'accompagnement presque maternant et d'autres estiment que les étudiants sont adultes et doivent apprendre à être autonomes »

– PNCC

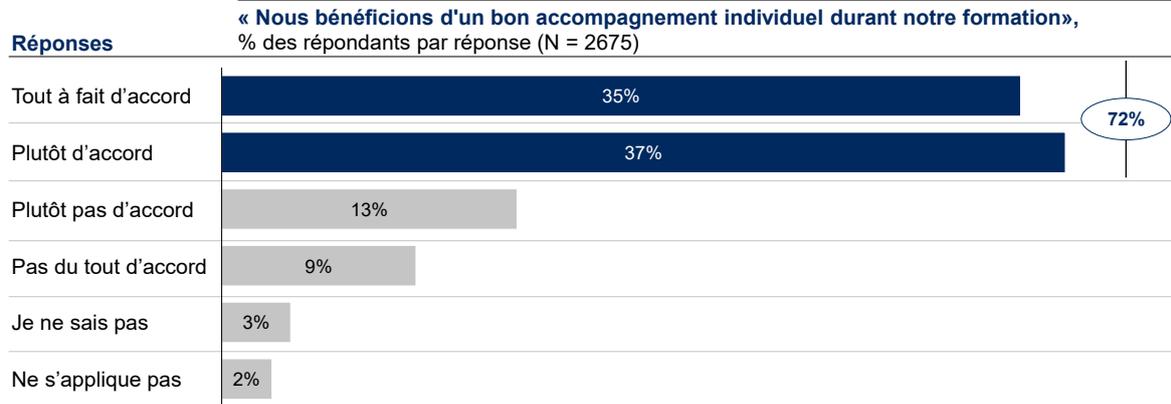
1. Extrait de la Recherche-Action « Regards croisés sur l'Enseignement de Promotion Sociale catholique et son évolution »

Sources: Entretiens Individuels Jan. à Mars 2023 ; Bourgeois E. (août 2021) Rapport final de la recherche-action « Regards croisés sur le public de l'enseignement de promotion sociale catholique et son évolution »

72% des étudiants sont satisfaits de l'accompagnement individuel qu'ils reçoivent durant leur formation

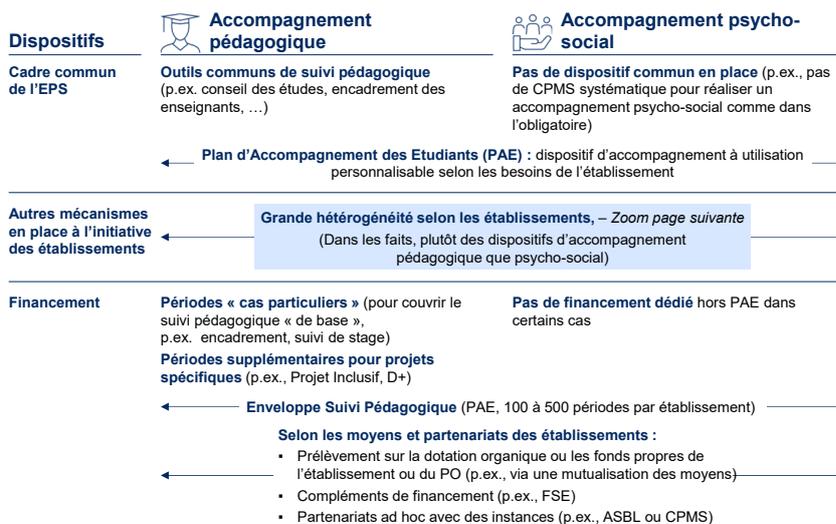
BIAIS DE REPRÉSENTATIVITÉ POSSIBLE

Selon les étudiants



Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extrait des données 22/03/2023

Un cadre commun en place pour l'accompagnement pédagogique, mais des moyens limités ; pas de dispositif systématique ou de moyens spécifiques pour l'accompagnement psychosocial



En moyenne, des financements inférieurs aux besoins des établissements et un cadre commun limité :

- Un cadre commun minimal en place pour l'accompagnement pédagogique mais très limité (p.ex., conseil des études)
- Pour l'accompagnement psychosocial, pas de cadre commun en place et dans les faits, assez peu de dispositifs décident de l'adresser

Néanmoins, les établissements qui souhaitent mettre en place des dispositifs additionnels le peuvent, en trouvant des moyens ad hoc lorsque nécessaires (p.ex., FSE, partenariats...) – menant à une grande hétérogénéité des dispositifs (voir page suivante)

“ ”

[En termes d'accompagnement], une double difficulté est régulièrement soulignée par les répondants : d'une part, l'établissement ne dispose pas toujours des moyens financiers et humains pour répondre adéquatement aux besoins spécifiques de chacun de ces profils et, d'autre part, il n'est pas facile de gérer la diversité des profils à l'échelle du groupe-classe, de la filière ou de l'établissement

Sources : Entretiens Individuels Jan. à Mars 2023 ; Bourgeois E. (août 2021) Rapport final de la recherche-action « Regards croisés sur le public de l'enseignement de promotion sociale catholique et son évolution »

En lien avec le constat qui précède, une hétérogénéité dans les dispositifs d'accompagnement en place, selon les moyens des établissements

En pratique, on retrouve des dispositifs avec différents niveaux de professionnalisation, par exemple...

	Niveau de professionnalisation		
	<p><i>Exemple « basique »</i></p> <p>Pas de personnel spécifique dédié à l'accompagnement</p> <p>Dispositifs en place</p> <p>Enseignants ou directions financés avec des périodes additionnelles pour organiser l'accompagnement des étudiants (p.ex., coordination de section, organisation d'UE d'Orientation Guidance...)</p> <p>Néanmoins :</p> <ul style="list-style-type: none"> Dans les faits, le nombre de périodes allouées est insuffisant et une part du travail se fait de manière bénévole, représentant une charge de travail conséquente pour le personnel Les enseignants et le personnel ne sont pas nécessairement formés à ces dispositifs <p>Financements</p> <p>Dotation organique, cas particuliers, enveloppe de Suivi Pédagogique (PAE)</p>	<p><i>Exemple existant, de manière limitée</i></p> <p>Personnel à mi-temps ou temps plein</p> <p>Dispositifs de remédiation</p> <p>Dispositifs d'accompagnement au décrochage</p> <p>Cellule d'accompagnement dédiée avec :</p> <ul style="list-style-type: none"> Organisation d'un bloc d'Orientation et Guidance en collectif à toutes les formations (un bloc de préformation en début de parcours et un bloc de préparation à l'épreuve intégrée en fin de parcours) Cellule d'accompagnement individuelle et professionnelle <p>Financements</p> <p>Dotation organique, mutualisation de moyens entre établissements, FSE, fonds externes (p.ex., bourses) ou partenariats...</p>	<p><i>Rares exemples, 5 établissements tout au plus</i></p> <p>Accompagnement multi-dispositif</p> <p>Assistant social à temps plein (via partenariat avec une ASBL)</p> <p>ETP dédié à l'enseignement inclusif réparti entre plusieurs établissements</p> <p>Service d'aide à la réussite qui soutient les étudiants, notamment professionnellement</p>
	<p><i>Investigations supplémentaires à mener sur la qualité des dispositifs dans le cadre des co-diplomations, notamment avec les Hautes Ecoles</i></p>		

On observe ainsi des dispositifs d'accompagnement hétérogènes entre établissements, en fonction de :

- La **volonté d'engagement** des enseignants et de l'équipe de direction
- Les **moyens du PO ou de l'établissement**
- Le **public de l'établissement** (par contraste avec les financements qui ne sont eux que très peu différenciés)

Malgré le manque de moyens, chaque établissement propose presque toujours un **accompagnement minimum des étudiants** (sous forme d'encadrement ou de disponibilité des enseignants ou personnel non chargé de cours), inscrit dans la culture de l'EPS – même si certains enseignants s'interrogent sur leur rôle (voir page précédente)

59

1. Répartition et évolution des étudiants
2. Caractéristiques des étudiants
3. Accompagnement des étudiants
4. **Coûts, accessibilité et statuts sociaux**

Coûts, accessibilité et statuts sociaux – Messages clés

- 1 Accessibilité et droits d'inscription**
 - L'EPS est vu de manière générale **comme un enseignement accessible**, en raison du fonctionnement en horaires décalés et en cours du soir, des droits d'inscription globalement faibles / limités et des possibilités d'exonération
 - Néanmoins, **certains éléments nuancent ce constat** :
 - ◊ Des **droits d'inscriptions complémentaires** existent, à la discrétion des établissements
 - ◊ Même faibles, les **droits d'inscription peuvent constituer un obstacle** pour certains publics
 - ◊ **L'évolution du processus d'exonération** depuis 2018 a réduit le spectre d'éligibilité à l'exonération, éloignant certains étudiants de l'exemption automatique, notamment certains demandeurs d'emploi. De nouvelles exonérations sont possibles pour les étudiants en UE d'alphabetisation ou de secondaire inférieur.
- 2 Statuts sociaux**
 - Sur certains aspects, un **traitement moins favorable pour les étudiants en EPS** que pour d'autres types d'enseignement et de formation, en particulier :
 - ◊ Pour les demandeurs d'emploi, un **accès à la dispense et au gel de la dégressivité** examiné au cas par cas, parfois avec une clarté limitée
 - ◊ Le **F70Bis**, qui permet d'accéder aux 2€/heure de formation et à un défraiement partiel des frais de crèche ou de déplacement, n'est accessible que pour les étudiants envoyés dans le cadre de la convention Forem-EPS
 - ◊ En dessous de 25 ans, les étudiants de l'EPS sont **éligibles au statut étudiant et à l'emploi étudiant**
 - ◊ Les formations en EPS sont éligibles pour certaines au **Congé Education Payé, mais pas au Chèque Formation**
- 3 Dispositifs d'aide sociale**
 - **Peu ou pas de mécanismes d'aide sociale en place au niveau systémique** pour l'EPS, à la différence des Hautes Ecoles et/ou Universités
 - Seuls les établissements **couplés avec un établissement d'enseignement supérieur** bénéficient d'une cellule d'aide sociale
- 4 Précarisation**
 - **La précarisation des publics est citée comme une préoccupation croissante en EPS** :
 - ◊ Le nombre d'élèves **exonérés de droits d'inscription est en diminution régulière** depuis 2016, même si celui-ci ne constitue pas un indicateur clair de paupérisation, en raison des changements de règles d'exonération depuis 2018
 - ◊ La précarisation des publics est citée comme une **préoccupation croissante en EPS, post-Covid** ; une explication potentielle pouvant être liée à une baisse de maîtrise des compétences comportementales des étudiants, en lien avec un rajeunissement des étudiants

1 L'EPS est vu de manière générale comme un enseignement accessible, avec des nuances selon les profils

Un positionnement de l'EPS en faveur de l'accessibilité ...



Une offre de cours en **horaires décalés**, qui permet d'avoir un emploi en journée afin de ne pas se retrouver sans ressources pendant la formation



Des **droits d'inscription globalement faibles** (p.ex., à partir de 60€ par an pour une inscription en UE d'anglais de 120 crédits)



Des **possibilités d'exonération des droits d'inscription** pour les demandeurs d'emploi, les bénéficiaires du RIS ou certains autres statuts (p.ex., personnes en UE de niveau secondaire inférieur)

... néanmoins, certains éléments nuancent ce constat



Même faibles, le montant des droits d'inscription **peut être prohibitif** pour certains publics



Même 60€ de droits d'inscription, c'est cher pour quelqu'un qui a des enfants et pas de revenus



Des **droits d'inscription complémentaires existent**, selon les établissements, pouvant parfois doubler le montant des droits d'inscription – Voir *Chapitre Financement*



L'évolution du processus d'exonération depuis 2018 a réduit le spectre d'éligibilité à l'exonération, éloignant certains étudiants de la formation – Voir *page suivante*

1 Les règles d'exonération des droits d'inscription en EPS ont connu des modifications depuis 2018, amenant à une baisse d'attribution du nombre d'exonérations, notamment aux demandeurs d'emploi libres inoccupés

	Avant 2018, un processus d'exonération systématique	De 2018 à 2021, les agences de l'emploi font évoluer leur fonctionnement et un dispositif de traitement des exonérations est mis en place au sein de l'EPS	Depuis 2021, un travail est en cours côté EPS sur l'élargissement des conditions d'éligibilité à l'exonération
Procédure et observations	Délivrance par Actiris ou le Forem d'une attestation d'exonération à tout demandeur d'emploi (a priori autant complet que libre), directement aux établissements d'EPS	Remplacement de l'attestation d'exonération Actiris par une attestation avec le statut de l'étudiant (alignement du Forem sur cette pratique en 2019) De fait, certains statuts ont reçu moins d'exonérations systématiques par les agences de l'emploi Dans le même temps, mise en place d'une fonction d'analyse des situations d'exonération coté EPS interprétant les informations partagées par les agences de l'emploi	Publication de circulaires sur les droits d'inscription et les exonérations, ouvrant les droits à l'exonération à de nouveaux statuts (p.ex., personnes inscrites en UE d'alphabétisation ou de niveau secondaire inférieur)
Statuts des demandeurs d'emploi éligibles	(A priori) Exonération à 100% des demandeurs d'emploi, autant complets que libres inoccupés	Non exonération des demandeurs d'emploi libres inoccupés Exonération des demandeurs d'emploi complets	Exonération des demandeurs d'emploi libres inoccupés à certaines conditions (si le demandeur d'emploi vit avec quelqu'un bénéficiaire des allocations chômage)

Mais aussi : Mineurs sous obligation scolaire, la majorité des chômeurs indemnisés, les bénéficiaires du RIS, personnes inscrites en UE d'alphabétisation, personnes en situation de handicap...(non exhaustif)

“ ”

Avant, on envoyait au Forem une liste de demandeurs d'emploi et ils nous disaient si la personne était exonérée ou pas.

Maintenant, c'est plus compliqué d'avoir accès à ces informations

“ ”

La difficulté qu'on a, ce sont des femmes en formation chez nous qui n'ont pas le droit à une exonération car le mari travaille, et si elle n'a pas d'aides et bien, elle ne peut pas payer la crèche et elle ne vient pas

Sources: Circulaire n° 8158 du 24 juin 2021 ; Circulaire 8710 du 05/09/2022 ; Entretiens réalisés avec des acteurs de l'écosystème entre janvier et mars 2023

2 Première tentative de comparaison des avantages sociaux entre opérateurs de formation

Catégories	Avantages	EPS	Forem / Bruxelles Formation	IFAPME / EFP
1 Avantages demandeur d'emploi	Dispense de disponibilité	En place	En place	En place
	Gel de la dégressivité	Pas en place	En place sous conditions	En place sous conditions
2 Indemnisation financière (F70bis)	Prime de formation	En place	En place	Pas en place
	Frais de déplacement	En place	En place	Pas en place
	Frais de crèche Frais de séjour	En place	En place	Pas en place
3 Avantages employeurs et personnes en emploi	Congé-Education Payé	En place	En place	En place
	Chèques Formation	Pas en place	En place	En place
4 Statut étudiant (jusqu'à 25 ans seulement)	Accès à un job étudiant	En place	Pas en place	Pas en place
	Maintien des allocations familiales	En place	En place	En place
5 Avantages « secondaires »	Carte transports	En place	En place	En place
	Carte étudiante	En place	En place	En place

L'analyse semble indiquer que les étudiants de l'EPS semblent bénéficier d'accès moins favorables aux avantages sociaux que d'autres opérateurs

“ ”

L'irrégularité des statuts en passant du Forem à l'EPS est un gros frein à la poursuite de la formation, nous avons des établissements qui se battent dossier par dossier avec le Forem à ce propos. Imaginez le temps et l'énergie que l'on y perd, et le désappointement des personnes qui se forment...

Sources: Siep.be ; Forem.be ; Améliorer le financement des partenariats pour les parcours de montée en compétences en Wallonie ; Entretiens avec des experts de l'écosystème entre janvier et mars 2023

2.1 Zoom sur les dispenses de disponibilité – Le retour des acteurs pointe un manque de clarté dans les critères d’attribution des dispenses aux étudiants

Dans les textes, la dispense est accessible aux étudiants en EPS, à certaines conditions

En principe, la dispense de recherche active d'emploi (càd., maintien des allocations de chômage) est accessible aux chômeurs complets de l'EPS, à partir de >20 heures de cours/semaine principalement organisées du lundi au vendredi avant 17h qui ne sont pas des études de plein exercice, des formations professionnelles ou des formations en alternance

En pratique, une difficulté à faire valider l’attribution des dispenses aux étudiants ...

- «11» On sait que selon les bureaux de chômage sont accordées les dispenses ou pas aux demandeurs d'emploi qui suivent des études ou pas en Prom Soc... Pourquoi ne pas avoir de garantie pour permettre cette dispense automatique?
- «11» On ne comprend pas tout, on a des étudiants qui l'ont en première année et pas en deuxième, sans raison
- «11» Les dispenses semblent parfois accordées par le Forem d'une façon aléatoire, le même étudiant se voit parfois d'abord refuser une dispense, celle-ci étant par la suite accordée lorsque la demande est soumise à nouveau quelques mois plus tard.
- «11» On dirait que l'obtention de la dispense est particulièrement plus difficile à Charleroi



... qui pourrait s’expliquer par plusieurs raisons



Le chevauchement de périmètres entre opérateurs comme facteur influençant négativement les redirections des agences régionales de l'emploi vers l'EPS

- «11» On est souvent oublié, il y a de la concurrence déloyale : le Forem redirige plus vers chez eux et l'IFAPME rafle du public de leur côté aussi, car ils veulent des gens qui leur ramènent des subsides

Le raccourcissement des durées de formation

- «11» Maintenant on veut des formations courtes, des choses qui vont vite, donc Actiris ou le Forem ne vont pas forcément estimer nos formations de 3 ans comme nécessaires et donc ne pas accorder de dispenses

La difficulté de faire reconnaître les formations de l'EPS à cause de leur modularité

- «11» Si la personne est inscrite dans plusieurs modules et pas dans une section, le Forem ne reconnaît pas la formation

Sources: Entretiens réalisés entre janvier et mars 2023 ; Améliorer le financement des partenariats pour les parcours de montée en compétences en Wallonie – Analyse des obstacles existants, OCDE, 2022;

2.2 Zoom sur le F70Bis – Le contrat F70Bis permet l'accès des étudiants de la convention EPS-Forem aux mêmes prestations financières que les personnes inscrites en formation au Forem

Le contrat F70bis permet aux demandeurs d'emploi souhaitant se former de bénéficier de primes et de défraiement ...

Prestation	Description
Prime de formation	2€ brut imposable par heure de formation suivie
Frais de déplacement	Indemnité aller/retour par jour de présence en formation ou stage, calculée à partir du 1 ^{er} km
Frais de crèche et garderie	Intervention forfaitaire dans les frais de crèche (4€/jour/enfant) et garderie (2€/jour/enfant)
Frais de séjour	Si le stagiaire doit s'absenter de son domicile plus de 13h par jour, intervention forfaitaire journalière de 16,42€ pour se loger près de son lieu de formation; indemnité forfaitaire hebdomadaire pour les frais de déplacement

... néanmoins, l'accès au F70Bis est réservé seulement aux étudiants de l'EPS en convention cadre Forem et n'est pas systématique, ce qui peut créer des disparités de traitement

- «11» Cette absence des avantages liés au contrat F70bis se retrouve également lorsque les demandeurs d'emploi prennent en charge, en toute autonomie, leur parcours d'insertion socio-professionnelle et se proposent [...] d'acquiescer des compétences via des études de promotion sociale [...] (qui, hors convention, ne sont pas éligibles). L'inscription dans ces formations est donc de fait découragée
- «11» Chez nous, on a des étudiants qui ont très peu de moyens et qui ne savent plus assurer la formation et qui ne savent pas prendre le bus pour aller en formation ou en stage

Un projet d'amélioration du F70bis est toutefois en discussion

avec pour objectif d'élargir le spectre de formations éligibles au-delà des formations conventionnées par le Forem, pour couvrir plus de formations de l'EPS, mais aussi des CISP, des formations EFT ou de l'IFAPME

Sources: Guide de la gestion technique des contrats de formation professionnelle (F70bis) à destination des opérateurs partenaires du FOREM, SRO 2020 ; Améliorer le financement des partenariats pour les parcours de montée en compétences en Wallonie – Analyse des obstacles existants, OCDE, 2022.

2.3 Par ailleurs, l'EPS n'est que partiellement éligible à des incitatifs financiers à destination des employeurs et des personnes en emploi

● En place ● En place sous conditions ● Pas en place

Avantage	Description	Éligibilité de l'EPS
----------	-------------	----------------------

Chèque Formation

Eligibilité à l'aide financière aux PME pour envoyer leurs travailleurs dans l'un des centres de formation agréés (formation devant être dans le secteur d'activité du travailleur)



Congé-Education Payé

Eligibilité des travailleurs engagés dans le secteur privé de poursuivre leur formation tout en percevant une indemnité (formation pas nécessairement dans le domaine d'activité du travailleur)



Sous conditions – pour certaines formations

La part de l'EPS dans l'utilisation des heures de CEP est en baisse depuis 2017

Utilisation des heures de CEP, milliers d'heures, 2017 à 2022

■ Heures cours de PromSoc ■ Heures Langues PromSoc ■ Autres heures CEP



Sources : 27 août 1993 – Arrêté royal portant modification de la liste des formations qui entrent en compte pour le congé-éducation payé ; SPR Bruxelles ; Emploi et Formation Professionnelle en Wallonie – Cheques Formation

3 Peu ou pas de mécanismes d'aide sociale en place au niveau systémique pour l'EPS, à la différence des Hautes Ecoles et/ou Universités

Peu, voire pas de mécanismes d'aide sociale en place en EPS...

Cadre commun de l'EPS

Pas de dispositif de base en place
Non éligibilité des étudiants en EPS aux allocations d'études

Autres mécanismes en place à l'initiative des établissements

En pratique, **peu voire pas de dispositifs** dans les établissements d'EPS. Dans certains cas, l'aide sociale peut être (i) couverte par les fonctions du secrétaire-éducateur ou (ii) par l'assistant social de l'établissement qui peut ouvrir des droits d'aide sociale en envoyant les étudiants vers un CPAS ou (iii) dans les cellules des établissements qui sont rattachés à une Haute Ecole

Financement

Pas de financement dédié

... à la différence de l'enseignement supérieur et malgré un public plus précarisé

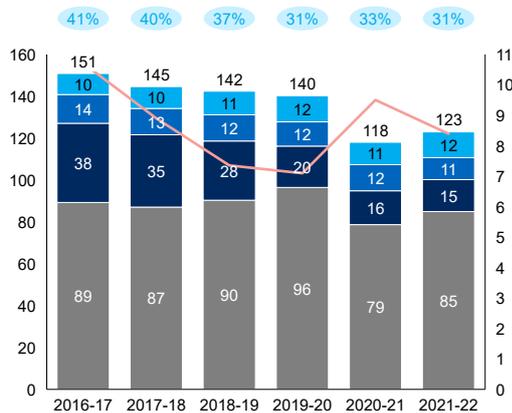
“ ” Les universités et les Hautes Ecoles ont un service d'aide sociale et l'EPS non, alors que l'EPS a un public souvent plus précarisé

“ ” On a des étudiants qui arrivent à l'école avec des problèmes qui dépassent le cadre scolaire, et chez nous on a 0 moyen pour faire ça, alors que sans faire de préjugés, on parle beaucoup de précarité scolaire en supérieur mais chez nous ... c'est une autre dimension

Source : Entretiens réalisés entre Janvier et Mars 2023

4 Le nombre d'élèves exonérés de droits d'inscription est en diminution régulière depuis 2016

Part des étudiants exonérés des droits d'inscription, milliers d'étudiants, 2016/2017 à 2021/2022



Evolution 2022 vs. 2016



- Taux de chômage en Wallonie
- Exonérés - Autres cas d'exonération
- Exonérés - Bénéficiaires du RIS
- Exonérés - Demandeurs d'emplois
- Non exonérés
- Pourcentage d'étudiants exonérés

Le nombre d'étudiants exonérés a diminué (de ~62.000 à 38.000 étudiants) et le nombre d'étudiants non-exonérés a également baissé (~5%) mais plus légèrement, résultant en :

- Une baisse du nombre total du nombre d'étudiants
- Une diminution de la proportion des étudiants exonérés dans le total

Ces constats sont à nuancer avec les éléments suivants :

- L'évolution des règles d'exonération des étudiants entre les agences de l'emploi et l'EPS depuis 2018 (voir zoom section précédente), menant à une non exonération de profils précédemment exonérés automatiquement
- La diminution globale du nombre de demandeurs d'emploi en Wallonie et à Bruxelles (-25% depuis 2017)

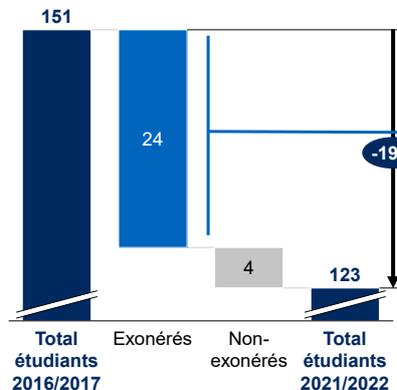
Néanmoins, on note une tendance, parmi les étudiants, à ne pas « déclarer » ou mettre à jour un statut administratif pouvant exprimer une paupérisation de leur situation, par appréhension ou méconnaissance du système. Ces données ne constituent donc pas nécessairement une représentation fiable du niveau de précarité des étudiants

Sources: Chiffres Clés FWB ; Circulaire 8553 du 21 avril 2022 ; Statbel

4 Parmi la baisse de candidats exonérés, les demandeurs d'emploi représentent 96% de la diminution, avec un nombre en baisse de 60% vs. 2016-17

Les candidats exonérés représentent la majeure partie de la baisse d'étudiants entre 2016 et 2021

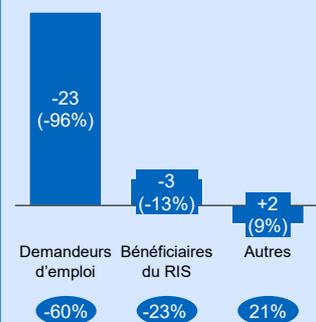
Evolution du nombre d'étudiants par statut d'exonération, milliers d'inscriptions, 2016 à 2021



Source : Base des données de la FWB pour l'année 2016/2017 et 2021/2022

Parmi la baisse de candidats exonérés, les demandeurs d'emploi représentent 96% de la baisse, avec un nombre en baisse de 60% vs. 2016-17

Evolution des accords d'exonération par statut, milliers d'inscriptions, 2016 à 2021



Messages clés

La part importante des demandeurs d'emploi dans la baisse des exonérations peut s'expliquer par :

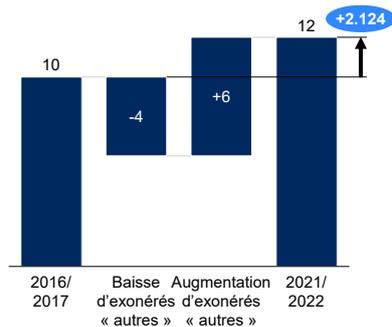
- L'évolution des modalités d'accord de l'exonération aux demandeurs d'emplois (changement des procédures d'Actiris, voir section précédente)
- La diminution globale du nombre de demandeurs d'emploi en Wallonie et à Bruxelles (-25% depuis 2017) – voir page précédente
- Par ailleurs, certains acteurs indiquent un chevauchement de périmètres entre opérateurs et une tendance croissante aux formations plus courtes, influençant négativement les redirections des agences régionales de l'emploi vers l'EPS

L'augmentation des exonérations « Autres » semble être liée à ~50% à l'exonération automatique pour les cours d'alphabétisation (voir zoom page suivante)

4 L'augmentation des attributions d'exonération « Autres » est liée à 60% à des inscriptions en UE de FLE ou d'Alphabétisation

Un nombre d'inscrits avec le statut exonéré « Autres » en évolution de +2.124 étudiants entre 2016/2017 et 2021/2022

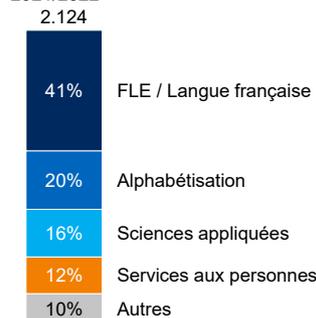
Evolution du nombre d'étudiants par statut d'exonération, milliers d'inscriptions, 2016/2017-2021/2022



Source : Base des données de la FWB pour l'année 2016/2017 et 2021/2022

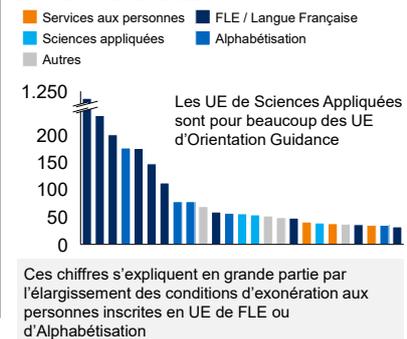
60% des ces 2.124 exonérations supplémentaires ont été accordées à des étudiants inscrits en FLE ou Alphabétisation

Répartition des inscriptions des étudiants exonérés « autres », % d'étudiants exonérés, 2016/2017-2021/2022



Dans le top 25 des UE qui ont vu leur nombre d'exonérations « autres » le plus augmenter, 15 UE de FLE / Langue française ou d'Alphabétisation

Top 25 des UE ayant vu leur nombre d'exonérations « autres » le plus augmenter, variation d'inscriptions, 2016/2017-2021/2022



4 La précarisation des publics est citée comme une préoccupation croissante en EPS

Les données ne constituent pas une source fiable dans la représentativité de la paupérisation étudiante (Voir page précédente)...

... mais le retour de certains acteurs confirme l'augmentation de la précarisation des publics, liée à :

Un impact fort du Covid sur le décrochage et la perte de suivi de publics déjà en difficulté

« 11 » Chez nous, après le Covid, il y avait 1 à 2 étudiants par groupe à la rue ou en situation de maltraitance

« 11 » Il a été signalé l'impact aggravant de la crise sanitaire du COVID-19 sur la précarisation de certains étudiants (en général, ceux qui étaient déjà les plus vulnérables au départ) et son impact, par ricochet, sur la formation : perte d'emploi, baisse de revenus, problème de garde d'enfants (en particulier pour les familles monoparentales), problèmes de santé, fracture numérique, etc., autant de difficultés qui ont compromis objectivement la disponibilité et l'engagement de ces personnes dans leur formation.

Une conjoncture économique post-Covid défavorable pour les étudiants

« 11 » Entre septembre 2018 et septembre 2022, le nombre d'étudiants bénéficiant d'un revenu d'intégration sociale a progressé de 20 %, passant, en chiffre absolu, de 21.254 à 25.500 étudiants. Ils étaient seulement 8.503 à obtenir cette aide financière quinze ans auparavant. « L'augmentation du coût de la vie et des études conduit de plus en plus d'étudiants à solliciter l'aide du CPAS, car les soutiens familiaux dont ils bénéficiaient s'affaiblissent »¹

Une possible précarisation comportementale, en lien avec un public de plus en plus jeune, parfois en situation de décrochage

« 11 » La moyenne d'âge a beaucoup diminué, on a de plus en plus de jeunes qui n'ont jamais été en contact avec le milieu du travail, donc on se retrouve de plus en plus avec des jeunes qui ont la même mentalité que dans l'enseignement, des jeunes en décrochage entre 20 et 25 ans qui doivent se bouger et avec qui, de fait, on développe plus de relations professeurs-élèves, qu'on n'avait pas avant

Des « poches » de précarisation selon les sections et formations

« 11 » Il est établi plus clairement que cette tendance à la précarisation semble concerner surtout une partie seulement du public, limitée à certaines filières (p.ex., éducateurs, aides-familiales, etc.), voire certaines localisations géographiques²

1. Article "Précarité étudiante : les demandes d'aide explosent suite aux crises successives" paru dans lesoir.be le 22/02/2023

2. Extrait du Rapport final de la recherche-action "Regards croisés sur le public de l'enseignement de promotion sociale catholique et son évolution"

Sources : Entretiens Individuels Jan. à Mars 2023 ; Bourgeois E. (août 2021) Rapport final de la recherche-action « Regards croisés sur le public de l'enseignement de promotion sociale catholique et son évolution »

Section 1b.

Conventions, partenariats
et employeurs

Etat des lieux - Rappel du cadre d'analyse

3. Système, structure & ressources



Focus du document

(a) Mission et Pilotage

- Missions et objectifs sociétaux
- Positionnement de l'offre de formation EPS par rapport aux autres opérateurs
- Instances de gouvernance et modalités du pilotage du système, au niveau central et local : participation des différents acteurs de l'écosystème
- Outils et données disponibles pour le pilotage
- Qualité et assurance qualité

(b) Organisation de l'écosystème et de l'EPS

- Structure de l'écosystème : différents types d'acteurs de l'écosystème en interaction avec l'EPS (rôles, organisation, relations avec l'EPS)
- Types d'établissements : nombre, implantations, gestion
- Règles relatives à la gouvernance et au fonctionnement interne des établissements

(c) Offre de formation

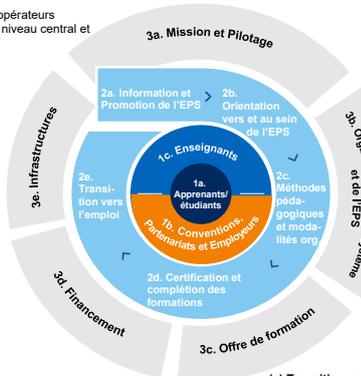
- Types d'offres et de parcours existants, caractéristiques (finalités de formation, durée, niveaux, géographie, etc.)
- Règles de structuration des parcours (modularisation, etc) et leur formats
- Procédures et règles de création de nouvelles formations et de définition des contenus de formations (DP, etc.)
- Règles de programmation de l'offre (ouverture/fermeture) et mécanismes assurant la correspondance avec les besoins sociétaux
- Possibilité de co-organisation de l'offre avec d'autres opérateurs

(d) Financement

- Montant et mécanismes de financement (règles, sources, répartition) de la dotation organique et des autres sources de financement
- Possibilité de financement par les secteurs

(e) Infrastructures

- Règles de financement, acquisition et maintien des infrastructures et équipements



1. Acteurs

(a) Apprenants/étudiants

- Types d'apprenants et motivations
- Evolution du nombre d'apprenants et facteurs explicatifs
- Accompagnement des apprenants pendant leur formation (modalités, sujets) et mesures de lutte contre l'abandon
- Incitants (financiers & non-financiers) et implications en termes de statut sociaux

(e) Transition vers l'emploi et / ou d'autres formations

- Structuration de et coopération sur le parcours d'apprentissage avec autres opérateurs de formation
- Accompagnement post-formation et mise en correspondance avec employeurs

(b) Conventions, partenariats et employeurs

- Accords de coopération avec les employeurs et secteurs (co-organisation de formations, contribution financière, accords d'employabilité post-parcours)
- Implication des partenaires dans la formation (alternance, stage, mise à disposition de ressources, formateurs, etc.)
- Accords de coopération avec les autres opérateurs de formation, agences de l'emploi, agences de réinsertion, ...

(c) Enseignants

- Types/catégories de personnel et organisation du travail
- Règles relatives au statut de chaque type de personnel et d'évolution de carrière (opportunités de formation et de développement)
- Titres pédagogiques et mise à jour des compétences disciplinaires

2. Parcours de l'apprenant



(a) Information et Promotion de l'EPS

- Promotion et accès à l'information sur les formations pour les étudiants, employeurs, autres acteurs d'orientation (budgets dédiés et règles, canaux de promotion, potentiels contrats avec offices de l'emploi)

(b) Orientation vers et au sein de l'EPS

- Canaux d'orientation vers l'EPS (informations publiques, autres acteurs, enseignants)
- Aide et accompagnement au choix de formation le plus adéquat
- Inscription de l'EPS dans le parcours des apprenants (avant et après)
- Conditions d'accès et règles d'inscription à l'EPS, prérequis et mécanismes de sélection (motivation, évaluation)

(c) Méthodes pédagogiques et modalités organisationnelles

- Canaux de formation (présentiel, en ligne, ...), outils pédagogiques et modalités d'organisation (durée, rythme, méthodes pédagogiques,...)
- Stages et modalités d'apprentissage en milieu de travail
- Structuration et flexibilité des parcours et des modules
- Intégration des compétences transversales et savoir-être
- Valorisation des acquis

(d) Certification et complétion des formations

- Règles d'évaluation et validation des acquis d'apprentissage
- Certifications accessibles pour tous types de formation
- Reconnaissance des certifications sur le marché du travail et par les apprenants
- Taux de participation aux certifications et facteurs explicatifs

Conventions, partenariats et employeurs : Messages clés (1/3)

1 Conventions et partenariats de l'EPS

Objet et partenaires des conventions

Les conventions permettent à l'EPS de collaborer (principalement pour la co-organisation de formation et l'organisation de formation au bénéfice du partenaire ou de son public) avec des partenaires de manière flexible sur plusieurs dimensions (taux de financement de 0%, 50% ou 100% par le partenaire, durée des formations, contenu des formations, lieu de formation, ...)

Plusieurs types d'acteurs sont partenaires de l'EPS dans le cadre des conventions, servant différents objectifs :

- Opérateurs de formation, afin de compléter et/ou d'étendre leur capacité de formation, offrir une certification pour certains opérateurs et (de manière minoritaire à ce stade) offrir des parcours intégrés
- Agences de l'emploi, de réinsertion et d'accompagnement, afin d'orienter les publics de ces organismes vers l'EPS lorsque ses formations sont pertinentes
- Employeurs publics et privés, afin de former des travailleurs pour le compte de ces entreprises, en début de carrière ou dans le cadre de formation continue
- Secteurs, afin de répondre de manière structurelle aux besoins de formation de leurs entreprises, pour des travailleurs ou travailleurs potentiels de ces secteurs

Chiffres clés - En 2021/2022, ~700 conventions ont été conclues et réalisées, générant ~140k périodes « conventions » (qui, en périodes B, valent ~5% du total des périodes organisées)

• Les employeurs et secteurs représentent ~45% des conventions et ~20% des périodes. Parmi les employeurs en convention, 80% sont des employeurs publics (représentant ~75% des périodes)

• Le Forem, Actiris et Bruxelles Formation sont les 3 plus gros partenaires individuels de l'EPS, représentant ~21% des conventions et ~54% des périodes « conventions »

Les conventions sont en augmentation depuis 2018/2019 (+8% de périodes « conventions »), malgré un déclin temporaire durant la période Covid

Un atout distinctif pour l'EPS

Aujourd'hui, les conventions sont vues comme un atout distinctif de l'EPS par les acteurs consultés, lui permettant d'outiller l'EPS afin de remplir son rôle sociétal à plusieurs égards :

- Complémenter les offres respectives des opérateurs de formation et créer de potentiels parcours intégrés (réalisé de manière cependant limitée à ce stade)
- Fluidifier les échanges entre le monde du travail et l'EPS et offrir des formations flexibles adaptées aux besoins des employeurs et des secteurs
- Offrir une plateforme « formelle » de collaboration avec les agences de l'emploi, de réinsertion et d'accompagnement
- Sortir de l'enveloppe fermée

Un outil potentiellement sous-exploité

Cependant, certains acteurs se questionnent sur l'utilisation des conventions à leur plein potentiel à ce stade, avec p.ex., +60% des établissements ayant conclu moins de 3 conventions en 2021/2022, seulement ~5% des périodes B organisées en EPS émanant des conventions et <1% des entreprises en Belgique francophone ayant conclu une convention avec l'EPS

Certains freins au développement des conventions

Les acteurs consultés font état de plusieurs freins au développement des conventions au-delà de leur niveau actuel, notamment :

- Le manque de ressources dédiées à la prospection de partenaires structurels et au développement de partenariats systémiques et de long terme – à nuancer cependant avec l'embauche prochaine d'un « VRP » – résultant en une proactivité limitée de l'EPS envers certains partenaires potentiels
- Méconnaissance par les partenaires potentiels des possibilités de collaboration avec l'EPS et manque de visibilité et de connaissance de l'offre de l'EPS notamment chez les employeurs et les secteurs mais aussi p. ex., chez certains autres acteurs publics de la formation et de l'insertion
- Réticences selon certains acteurs à collaborer avec l'EPS due à l'image de l'EPS (en particulier les employeurs) qui ne reflète pas la qualité et l'étendue de son offre de formation – voir Section « Information et Promotion de l'EPS »
- Des retours contrastés sur
 - Le caractère décentralisé de l'organisation de l'EPS (entre 150 établissements), permettant d'une part aux établissements de s'adapter aux réalités socio-économiques locales, et d'autre part, rendant complexe la mise en place de partenariats à l'échelle avec une part large des établissements d'EPS (p.ex., au vu de la multiplicité des contacts nécessaires, hétérogénéité des modes de fonctionnement, ...)
 - Une hétérogénéité importante dans « l'agilité et la proactivité » des établissements dans la recherche de partenariats et la réponse dynamique aux besoins de formation – avec une grande variabilité entre établissements, avec certaines directions porteuses de solutions et d'initiatives, et d'autres directions ayant des réticences à sortir du cadre organisationnel étant le leur
 - La capacité ou la volonté de l'EPS à s'adapter aux demandes des partenaires (déploiement de système de « contrôle » qualité, participation à des épreuves sectorielles, ...)

Conventions, partenariats et employeurs : Messages clés (2/3)

2 Zoom sur les conventions, partenariats et collaborations avec les employeurs et secteurs

Des retours positifs concernant les liens avec les employeurs et secteurs

La proximité de l'EPS avec le « marché du travail » est revenue **comme un des atouts de l'EPS par certains acteurs** lors des entretiens réalisés dans le cadre de la phase d'« Etat des lieux », et dans les réponses des étudiants aux enquêtes par questionnaire, avec ~75% des étudiants s'estimant satisfaits des liens entre le monde du travail et la formation suivie

Les collaborations avec les employeurs sont en place **sur plusieurs dimensions**, p.ex. :

- La présence d'**experts** actifs dans les métiers enseignés **lors de la création/mise à jour de DP** (avec des nuances apportées par certains acteurs ; certains experts pouvant être des enseignants des métiers concernés)
- La présence d'**enseignants actifs dans le monde de l'entreprise et la présence d'enseignants « experts »** - voir Section « Enseignants »
- La possibilité d'organisation de **formations répondant aux besoins des entreprises et secteurs**, et la **possibilité de co-crédation de cursus** (cependant limitée à ce stade)
- La **présence de stage(s)** dans ~70% des sections diplômantes – voir Section « Modalités organisationnelles et méthodes pédagogiques »

En outre, les acteurs consultés notent une **relation satisfaisante et positive** avec les **employeurs/secteurs avec lesquels l'EPS collabore actuellement**

Des opportunités d'amélioration sous plusieurs aspects cependant mentionnées par certains acteurs

Néanmoins, les retours des acteurs indiquent **des opportunités d'amélioration des liens structurels avec les employeurs tant au niveau central qu'au niveau local**, avec p.ex., ~50% des directions ayant répondu à l'enquête par questionnaire estimant n'avoir pas de relations fortes avec les entreprises et les employeurs de leur région

Cela se traduit notamment par :

- Une **marge d'amélioration dans certaines collaborations déjà existantes**, p.ex. :
 - ◊ Les relations institutionnelles limitées avec les employeurs dans le **cadre de la recherche de stage des étudiants**
 - ◊ L'exploitation du plein potentiel de l'organisation de **formations répondant aux besoins directs des entreprises/secteurs via les conventions** – voir pages précédentes
- Des **collaborations avec les employeurs et secteurs à ce stade peu développées** ou développées de manière hétérogène **sur certaines dimensions**, dont p.ex. :
 - ◊ La transition vers l'emploi (voir Section « Orientation »),
 - ◊ Le pilotage de l'écosystème (voir Section « Pilotage systémique »)
 - ◊ La co-crédation des formations qualifiantes avec les employeurs et secteurs – considérée comme une « bonne pratique » à l'échelle internationale et en développement constant

Parmi les **freins avancés par les acteurs consultés** – au-delà des éléments mentionnés dans le chapitre précédent :

- Un **manque de structure permanente (et de moyens dédiés) aussi bien au niveau local qu'au niveau central** permettant de créer le lien avec les employeurs/secteurs et de développer une proactivité de l'EPS dans la collaboration avec ces derniers
- Une **mise en place hétérogène entre établissements de réseaux alumni** permettant un lien fluide avec le monde du travail concernant les différentes dimensions mentionnées
- Un **manque de visibilité et de lisibilité des employeurs et secteurs sur les possibilités offertes par l'EPS** tant en termes de co-crédation de cursus que de co-organisation de formation

Conventions, partenariats et employeurs : Messages clés (3/3)

3 Zoom sur les conventions, partenariats et collaborations avec les autres opérateurs de formation/enseignement et les agences de l'emploi, de réinsertion ou d'accompagnement

Il existe aujourd'hui différents **partenariats** avec les **agences de l'emploi** (Forem, Actiris), les **agences d'insertion socio-professionnelle et d'accompagnement** (p.ex. CPAS, InterMire), les **autres opérateurs de formation** (p.ex. Forem, Bruxelles Formation, CISP), avec des **objectifs et des situations variables à ce jour** – Voir Section « Orientation »

Hormis les CISP (~2% des périodes « conventions », concernant <10% des CISP) et les CPAS (~5% des périodes « conventions », concernant ~5% des CPAS), les partenariats portent aujourd'hui essentiellement sur l'**orientation des étudiants vers l'EPS pour des formations spécifiques**, comme p.ex. extension de capacité des autres opérateurs

Les **acteurs consultés questionnent dans ce contexte**, notamment :

- L'**absence de partenariats structurels avec les agences de l'emploi** afin d'assurer le **suivi des demandeurs d'emploi en formation à l'EPS** et de faire le **lien avec les éventuelles cellules de reconversion en cas de fermetures d'entreprises** (càd., afin de répéter le succès p.ex. du cas Caterpillar)
 - ◊ Avec des partenariats en perte de vitesse avec le Forem et à ce stade se concentrant sur une « extension de capacité » en termes de capacité de formation – voir Section « Orientation »
 - ◊ Avec des partenariats concentrés sur les langues (en croissance) avec Actiris ; à nuancer cependant avec l'augmentation des partenariats menés avec Bruxelles Formation – voir Section « Orientation »
- Le **caractère « local » et limité des partenariats avec les CPAS (en perte de vitesse)**, concernant aujourd'hui ~5% des CPAS en Belgique francophone
- L'**absence de partenariats avec les organismes** prenant en charge les travailleurs en incapacité de travail de longue durée, p.ex. l'INAMI
- L'**absence de partenariats à l'échelle** concernant la mise à disposition des équipements entre opérateurs de formation – voir Section « Infrastructure et équipements »
- Le développement limité de **parcours intégrés** prenant en charge les publics éloignés de l'emploi/peu qualifiés ; pour lesquels les projets PARS en développement avec les CISP constituent une première étape – voir ci-dessous

Par ailleurs, selon les réponses à l'enquête par questionnaire, ~50% des directions estiment ne pas entretenir de relations fortes ni avec les autres opérateurs de formation, ni avec les agences de l'emploi

4 Développement de parcours intégrés

Par ailleurs, dans un contexte de diminution du chômage, il demeure 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 demandeurs d'emploi en RBC sont de niveau de qualification bas ou sans équivalence

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**, malgré certaines initiatives allant en ce sens, p.ex. le **développement des projets PARS visant à intégrer les formations et l'accompagnement** au sein des CISP dans le cadre de parcours intégrés multi-opérateurs

5 Co-diplomations (partenariats avec l'enseignement supérieur – hors convention)

La co-diplomation s'est développée dans l'offre d'enseignement supérieur de l'EPS, est vue comme un élément positif – avec cependant certaines difficultés opérationnelles

1. Conventions et partenariats de l'EPS

2. Zoom sur les conventions, partenariats et collaborations avec les employeurs et secteurs
3. Zoom sur les conventions, partenariats et collaborations avec les autres opérateurs de formation/enseignement et les agences de l'emploi, de réinsertion ou d'accompagnement
4. Développement de parcours intégrés
5. Co-diplomations

Conventions, partenariats et employeurs : Messages clés (1/3)

1 Conventions et partenariats de l'EPS

Objet et partenaires des conventions

Les conventions **permettent à l'EPS de collaborer** (principalement pour la co-organisation de formation et l'organisation de formation au bénéfice du partenaire ou de son public) **avec des partenaires de manière flexible** sur plusieurs dimensions (taux de financement de 0%, 50% ou 100% par le partenaire, durée des formations, contenu des formations, lieu de formation, ...)

Plusieurs types d'acteurs sont partenaires de l'EPS dans le cadre des conventions, servant différents objectifs :

- **Opérateurs de formation**, afin de compléter et/ou d'étendre leur capacité de formation, offrir une certification pour certains opérateurs et (de manière minoritaire à ce stade) offrir des parcours intégrés
- **Agences de l'emploi, de réinsertion et d'accompagnement**, afin d'orienter les publics de ces organismes vers l'EPS lorsque ses formations sont pertinentes
- **Employeurs publics et privés**, afin de former des travailleurs pour le compte de ces entreprises, en début de carrière ou dans le cadre de formation continue
- **Secteurs**, afin de répondre de manière structurelle aux besoins de formation de leurs entreprises, pour des travailleurs ou travailleurs potentiels de ces secteurs

Chiffres clés - En 2021/2022, ~700 conventions ont été conclues et réalisées, générant ~140k périodes « conventions » (qui, en périodes B, valent ~5% du total des périodes organisées)

- **Les employeurs et secteurs** représentent ~45% des conventions et ~20% des périodes. Parmi les employeurs en convention, 80% sont des employeurs publics (représentant ~75% des périodes)
- **Le Forem, Actiris et Bruxelles Formation** sont les 3 plus gros partenaires individuels de l'EPS, représentant ~21% des conventions et ~54% des périodes « conventions »

Les conventions sont en **augmentation depuis 2018/2019** (+8% de périodes « conventions »), malgré un déclin temporaire durant la période Covid

Un atout distinctif pour l'EPS

Aujourd'hui, les conventions sont vues comme un **atout distinctif de l'EPS par les acteurs consultés**, lui permettant d'outiller l'EPS afin de **remplir son rôle sociétal à plusieurs égards** :

- **Complémenter les offres respectives des opérateurs de formation** et créer de potentiels parcours intégrés (réalisé de manière cependant limitée à ce stade)
- **Fluidifier les échanges entre le monde du travail et l'EPS** et offrir des formations flexibles adaptées aux besoins des employeurs et des secteurs
- **Offrir une plateforme « formelle »** de collaboration avec les agences de l'emploi, de réinsertion et d'accompagnement
- **Sortir de l'enveloppe fermée**

Un outil potentiellement sous-exploité

Cependant, certains acteurs **se questionnent sur l'utilisation des conventions à leur plein potentiel à ce stade**, avec p.ex., +60% des établissements ayant conclu moins de 3 conventions en 2021/2022, seulement ~5% des périodes B organisées en EPS émanant des conventions et <1% des entreprises en Belgique francophone ayant conclu une convention avec l'EPS

Certains freins au développement des conventions

Les acteurs consultés font état de **plusieurs freins au développement des conventions** au-delà de leur niveau actuel, notamment :

- **Le manque de ressources dédiées** à la prospection de partenaires structurels et au développement de partenariats systémiques et de long terme – à nuancer cependant avec l'embauche prochaine d'un « VRP » – résultant en une proactivité limitée de l'EPS envers certains partenaires potentiels
- **Méconnaissance par les partenaires potentiels des possibilités de collaboration** avec l'EPS et **manque de visibilité et de connaissance de l'offre de l'EPS** notamment chez les employeurs et les secteurs mais aussi p. ex., chez certains autres acteurs publics de la formation et de l'insertion
- **Réticences selon certains acteurs à collaborer avec l'EPS due à l'image de l'EPS (en particulier les employeurs) qui ne reflète pas la qualité et l'étendue de son offre de formation** – voir Section « Information et Promotion de l'EPS »
- **Des retours contrastés sur**
 - **Le caractère décentralisé de l'organisation** de l'EPS (entre 150 établissements), permettant d'une part aux établissements de s'adapter aux réalités socio-économiques locales, et d'autre part, rendant complexe la mise en place de partenariats à l'échelle avec une part large des établissements d'EPS (p.ex., au vu de la multiplicité des contacts nécessaires, hétérogénéité des modes de fonctionnement, ...)
 - Une **hétérogénéité importante dans « l'agilité et la proactivité » des établissements dans la recherche de partenariats et la réponse dynamique aux besoins de formation** – avec une grande variabilité entre établissements, avec certaines directions porteuses de solutions et d'initiatives, et d'autres directions ayant des réticences à sortir du cadre organisationnel étant le leur
 - La **capacité ou la volonté de l'EPS à s'adapter aux demandes des partenaires** (déploiement de système de « contrôle » qualité, participation à des épreuves sectorielles, ...)

Les conventions sont un outil principalement d'organisation de formations en partenariat avec différents types de partenaires



Objectifs

Par décret, les conventions visent à i) **promouvoir une meilleure insertion** professionnelle, sociale, culturelle et scolaire et ii) **répondre aux besoins et aux demandes de formations** des partenaires

Elles ont pour principale portée **l'organisation de formations à la demande de partenaires**

Moins de 1% des conventions visent à *uniquement* d'autres besoins (p.ex. mettre à disposition des ressources, former le personnel enseignant, ...)



Partenaires potentiels

Les conventions peuvent être contractées avec tout type d'organisme privé ou public

- **Opérateurs de formation** (p. ex. IFAPME, Bruxelles Formation, Universités, CISP, Hautes-Écoles,...)
- **Agences de l'emploi, de réinsertion et d'accompagnement** (p. ex. Actiris, Forem, CPAS, MIRE, ...)
- **Employeurs publics et privés** (p.ex. administration/fonction publique, Bpost, FN Herstal, ...)
- **Secteurs** (p. ex. CEFORA¹, APEF-FEBI, secteurs non marchands, ...)



Modalités de contractualisation



Le contenu, les modalités d'organisation et le financement des formations sont définies dans la convention

Détails pages suivantes



La contractualisation et la définition des modalités peuvent s'effectuer de deux manières

Convention ordinaire : entre un partenaire et un établissement

Convention cadre : entre un partenaire, l'EPS et le Gouvernement – mis en œuvre par les établissements et PO

Détails pages suivantes



Elles ont une durée maximale d'un an. Toute formation durant plus de 365 jours fera l'objet de plusieurs conventions pour refléter la fluctuation des prix des cours

1. Plus en convention depuis 2022

Sources: Arrêté du Gouvernement du 24 juin 1994; Portail de l'EPS; Décret du 16 Avril 1991

Le contenu de la formation, les modalités d'organisation et de formation et le financement sont définis dans la convention

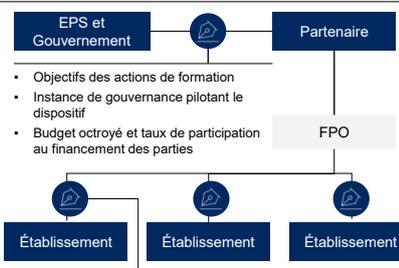
	Dimensions	Description
Contenu de formation	 Nombre de périodes	Le nombre de périodes peut varier selon les besoins/préférences du partenaire
	 Contenu des formations	Les partenaires et les établissements peuvent organiser les UE de leurs choix, ou des formations ne se basant pas sur des Dossiers Pédagogiques ¹
Modalité d'organisation et de formation	 Lieu de formation	La formation peut avoir lieu dans l'établissement, chez le partenaire ou un autre lieu désigné
	 Co-organisation	La formation peut être co-organisée, au choix, avec le partenaire et au sein de différents établissements
	 Agenda	Les dates de début et de fin de formation, et le rythme de formation sont déterminés par le partenaire et l'établissement en concertation
Financement	 Financement des périodes	Le montant des périodes financées par le partenaire (ou par la FWB via d'autres périodes que la dotation organique) peut varier entre 0%, 50% ou 100% des périodes de formations organisées ²

1. "Activités de formation", avec une limite de 1% de la dotation organique d'un établissement qui peut y être dédiée ; sans limite lorsque financé par le partenaire

2. Sauf pour les conventions cadres où le taux est laissé libre (p.ex. Forem) ; le prix par période varie en fonction du niveau de la formation (secondaire inférieur, secondaire supérieur, supérieur)

Source: Décret 16 avril 1991

La convention cadre permet de répondre à un besoin « structurel » de formation d'un partenaire ; la convention ordinaire permet de répondre à un besoin « local » d'un partenaire

Type de convention	Objectif	Description	Étapes du processus de contractualisation	Schéma relationnel entre acteurs
1 Convention cadre 	Répondre à un besoin structurel de formation	Partenariat structurel entre l'EPS et un organisme partenaire, fixant les modalités pour la validation par le/la Ministre, suivi d'une mise en œuvre par les établissements de l'EPS (via une convention dédiée, une action de formation)	Prise de contact entre l'EPS et le partenaire, et négociation des modalités concernant l'organisation des actions de formation et le financement Signature par le/la ministre Signature des FPO et proposition de la mise en œuvre à leurs établissements Adaptation et mise en œuvre par établissement, en ce compris la définition du nombre de périodes, la logistique et le personnel enseignant	 <ul style="list-style-type: none"> Participants à la création de la convention Signature d'une convention Objectifs des actions de formation Instance de gouvernance pilotant le dispositif Budget octroyé et taux de participation au financement des parties Contenu de formation Modalités d'organisation Financement (en fonction des projets et nombre de périodes prises en charge)
2 Convention ordinaire 	Répondre à un besoin local de formation	Accord bilatéral entre un établissement, à titre individuel, et un organisme partenaire	Prise de contact entre l'établissement ou le PO et le partenaire, et négociation de l'ensemble des modalités Mise en œuvre par l'établissement selon les modalités définies	 <ul style="list-style-type: none"> Contenu de formation Modalités d'organisation Financement (participation aux périodes et montant)

Source: Convention EPS-Forem 2021

Exemple de convention cadre: Convention entre le Forem et l'EPS



Signataires:

- Ministre¹
- FOREM
- WBE
- CPEONS
- FELSI
- SeGEC

1. En charge de l'EPS
Source: Convention Cadre EPS-Forem, 2021

Convention cadre fixant

Objectifs des formations

- Les objectifs d'actions de formation pour les établissements d'EPS
 - Missions
 - Répondre aux pénuries de qualifications identifiées par le FOREM
 - Viser des publics fragilisés
 - Mener à l'obtention d'une certification
 - Répondre aux besoins de formation du secteur marchand
 - Être complémentaires à l'offre existante dans le bassin concerné
 - Être dispensés dans les établissements de l'EPS
 - Caractéristiques des projets incluant le nombre de périodes, la durée et le public cible

Instance de gouvernance pilotant le dispositif

- Deux instances de gouvernance sont mises en œuvre par le Forem pour le pilotage, l'animation, la mise en œuvre opérationnelle et l'évaluation de la convention à travers
 - Quatre Coupoles Territoriales qui établissent le plan prévisionnel de formations qualifiantes à organiser
 - Une instance de pilotage, ici la Coupole Régionale, qui gère la procédure d'agrément et d'organisation des formations et assure un suivi administratif et budgétaire pour garantir une cohérence globale et un suivi des actions

Budgets et financement

- Les budgets octroyés par les parties et le taux de financement sont définis dans la convention cadre :
 - 2.039.000 € pour les actions de formation
 - 125.000 € pour les frais d'équipement
 - 160 périodes annuelles de coordination
 - 16.000 périodes hors dotation, par le Gouvernement de la FWB
- Le financement des formations se fait, selon le choix des établissements, soit 100% par le Forem, soit 100% via les périodes du Gouvernement

Les établissements mettent en œuvre la convention en soumettant leur projet de formation aux instances de gouvernance, fixant :

Le contenu de la formation

- Intitulé de la formation
- Dossier pédagogique
- Total, par niveau, et répartition des périodes

Les modalités d'organisation

- Durée de la formation
- Lieu
- Matériel

Les modalités de financement

- Prise en charge des périodes par le Forem ou périodes-cabinet
- Besoins additionnels (p.ex. matériel, équipements, frais de gestion)

Le taux de financement est normalement défini dans la convention cadre, le Forem constitue une exception

Exemple de convention ordinaire: Convention entre la Mission locale de Schaerbeek et L'EPS



Signataires:

- Institut Technique Supérieur Cardinal Mercier
- Mission locale de Schaerbeek

Source: Convention N°20429

Convention ordinaire fixant :



Contenu de la formation

- **Intitulé de la formation**
Préformation en électro-technique
- **Dossier Pédagogique et UE**
 - Formation Générale: expression orale et écrite en français
 - Mathématiques appliquées
 - Maintenance: Électricité
- **Nombre de périodes**
320 périodes
- **Niveau des périodes**
Secondaire inférieur, secondaire supérieur



Modalités d'organisation

- **Durée:** 4 mois
- **Lieu:** établissement de l'EPS
- **Matériel nécessaire:** *pas spécifié*



Financement

- **Taux de financement** (0, 50%, 100%): 100%
- **Nombre de périodes financées:** 320 périodes
- **Valeur du financement:** 24.367,60 €
- **Besoins additionnels** (p.ex. matériel, équipements, frais de gestion): *pas spécifié*

Les conventions sont de plusieurs types, en fonction du partenaire avec lequel elles sont contractées

Rappel – Les conventions ont pour principale portée **l'organisation de formations à la demande de partenaires**
Les conventions **varient cependant dans leurs objectifs et dans leurs modalités** en fonction des demandes et besoins des partenaires

Partenaires



Opérateurs de formation
(Bruxelles Formation, CISP, IFAPME, Hautes Écoles, Universités, ...)



Agences de l'emploi, de réinsertion ou d'accompagnement
(Forem, Actiris, CPAS, MIRE, ...)



Employeurs publics et privés



Secteurs

Objectifs

- Extension de **capacité de formation** et élargissement de la possibilité d'offres de formation
- **Apport de la certification** aux formations d'autres opérateurs
- Évolution vers des **parcours intégrés entre opérateurs – encore limité à ce stade, voir pages suivantes**
- **Orientation d'apprenants** vers l'EPS pour le développement de compétences en demande chez les demandeurs d'emploi, en vue de la remise à l'emploi (p.ex. dans le cadre des métiers en pénurie, des langues, des compétences de base)
- **Formation des travailleurs pour le compte d'entreprises**, en répondant à leurs besoins spécifiques – en ce compris, et principalement, la formation continue
- **Réponse aux besoins de formation des secteurs**, pour leurs travailleurs potentiels et/ou en formation continue

~700 conventions ont été conclues en 2021/2022, avec ~140k périodes « conventions » financées par les partenaires (~5% des périodes B de l'EPS)



~700 conventions ont été signées en 2021/2022



~140k périodes « conventions » ont été financées par les partenaires (en ce compris les périodes financées par le Gouvernement)

À noter que l'analyse prend seulement en compte les périodes « conventions » octroyées par les partenaires, pas le nombre de périodes total organisées en conventions

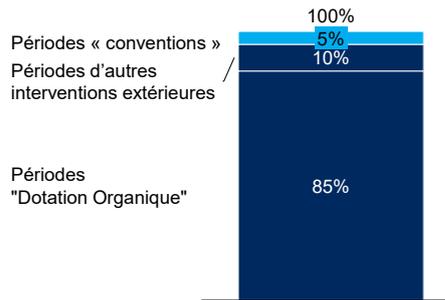


Limitation : Les données sont extraites du logiciel PEP-S et peuvent être sujettes à une absence de certaines conventions due à une absence d'encodage de certaines conventions

Sources: Données « HOD » Administration ; Données « PEPS » sur conventions 2021/2022

Les périodes financées par les partenaires de conventions représentent ~5% des périodes « B » en EPS

Répartition des périodes « B » en EPS², %, 2021

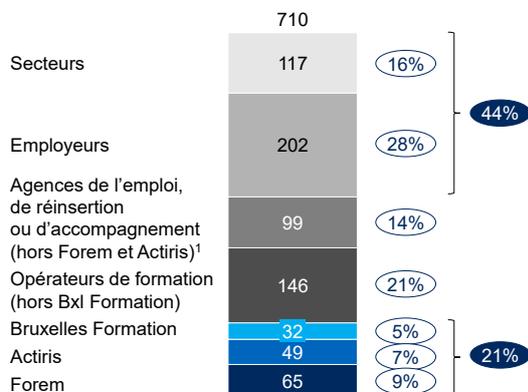


Répartition estimée sur base de la répartition des périodes « B » (v. périodes de cours indépendantes de leur catégorie pour estimer le 140k)

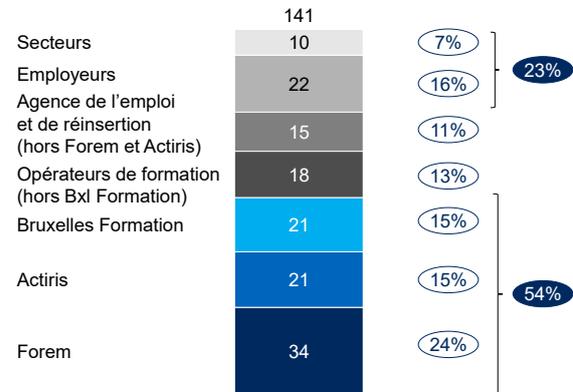
Actiris, Bruxelles Formation et le Forem représentent 21% des conventions et 54% des périodes « conventions » ; les employeurs et secteurs représentent 44% des conventions et 23% des périodes « conventions »

LIMITATIONS DANS LES DONNÉES DISPONIBLES – ANALYSES RÉALISÉES SUR UNE BASE « BEST EFFORT »

Répartition des types de partenaire, # conventions signées, 2021/2022



Répartition des périodes « conventions », milliers de périodes, 2021/2022



Limitation : Les données sont extraites du logiciel PEP-S et peuvent être sujettes à une absence de certaines conventions due à une absence d'encodage de certaines conventions

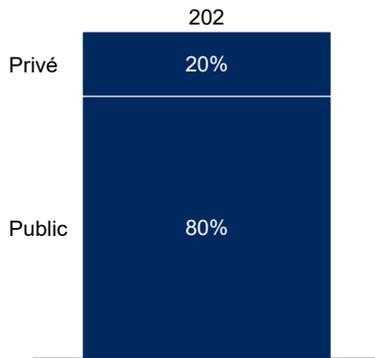
Source: Données « PEPS » sur conventions 2021/2022

1. Reprenant principalement les MIRE, CPAS ainsi que d'autres organismes tels que Fedasil, Croix Rouge pour les demandeurs d'asile, Mission Locale pour l'emploi

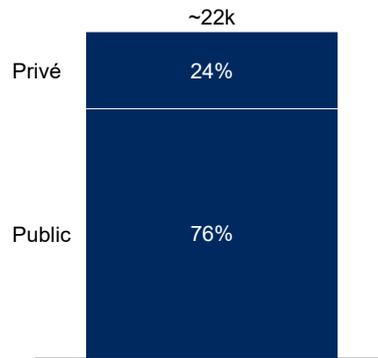
Les employeurs publics représentent 80% des conventions signées et 76% des périodes « conventions » avec les employeurs en 2021/2022

LIMITATIONS DANS LES DONNÉES DISPONIBLES – ANALYSES RÉALISÉES SUR UNE BASE « BEST EFFORT »

Répartition des types d'employeurs selon le nombre de conventions signées, %, 2021/2022



Répartition des types d'employeurs selon le nombre de périodes « conventions », %, 2021/2022



Limitation : Les données sont extraites du logiciel PEP-S et peuvent être sujettes à une absence de certaines conventions due à une absence d'encodage de certaines conventions

Source: Données « PEPS » sur conventions 2021/2022

Illustration – Secteurs et employeurs actuellement impliqués dans des conventions avec l'EPS

Type de convention	Secteurs	Employeurs	Exemples de formations
 Conventions cadres	  	CROIX-ROUGE de Belgique   	<ul style="list-style-type: none"> Ambulancier de transport non urgent de patients (ATNUP) FLE Prise en charge nutritionnelle des personnes âgées
 Conventions ordinaires	<p><i>Pas de convention ordinaire encodé dans le cadre des secteurs pour l'année 2021/2022 (à nuancer les limitations des données peuvent mener à l'absence de certaines conventions dans les données)</i></p> <p><i>Certains accords (potentiellement hors convention) existent avec certains établissements, p.ex. Volta avec deux établissements, dans le cadre de formations pour demandeurs d'emploi</i></p> 	  	<ul style="list-style-type: none"> Info. appliquée aux domaines du transport et de la logistique Techniques approfondies du secrétariat Mathématiques appliquées Anglais Espagnol Néerlandais en situation Commis de cuisine Opérateur en Habillement

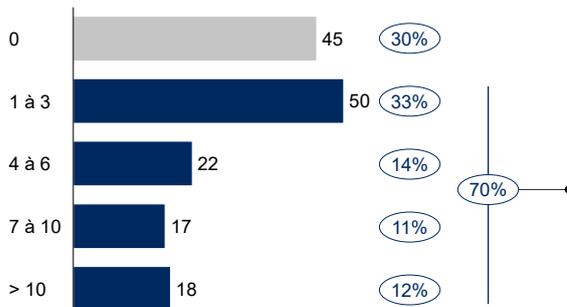


Limitation : Les données sont extraites du logiciel PEP-S et peuvent être sujettes à une absence de certaines conventions due à une absence d'encodage de certaines conventions

Source: Données « PEPS » sur conventions 2021/2022

Il existe une hétérogénéité entre établissements : ~70% des établissements ont au moins une convention en 2021/2022 ; pour ~45% d'entre eux, les périodes « conventions » représentent moins de 5% des périodes organisées

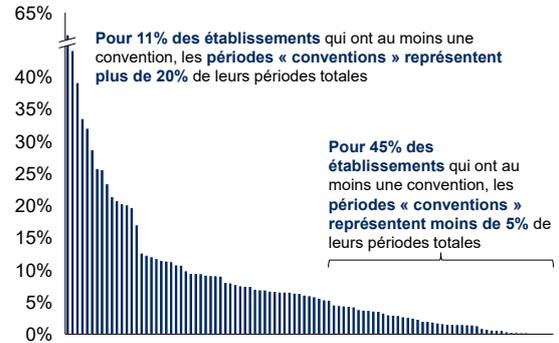
Répartition des établissements selon le nombre de conventions signées, # établissements, 2021/2022



En périodes « conventions » sur base des données PEPS (base de données FWB)

⚠ Limitation : Les données sont extraites du logiciel PEP-S et peuvent être sujettes à une absence de certaines conventions due à une absence d'encodage de certaines conventions

Distribution des établissements en fonction de la part de périodes « conventions » sur leur dotation organique¹, 2021/2022



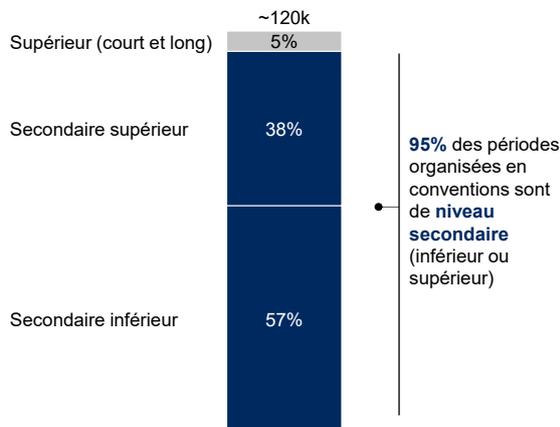
En périodes « B » sur base des données HOD (base de données FWB)

⚠ Limitation : Les données sont extraites du logiciel HOD, et ne comprennent pas les périodes cabinet (~30k périodes)

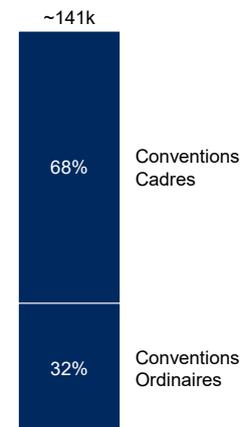
1. À nuancer : certaines formations ne sont pas reprises ici car elles pourraient être organisées sur des périodes supplémentaires qui ne sont pas incluses dans l'analyse
Sources: Données « HOD » Administration ; Données « PEPS » sur conventions 2021/2022

95% des périodes utilisées en conventions en 2021 étaient de niveau secondaire inférieur ou secondaire supérieur ; la majorité (~68%) des périodes financées en conventions le sont via des conventions cadres en 2021/22

Niveau des périodes utilisées en conventions, % de période utilisées, 2021



Répartition des périodes « conventions » entre cadres et ordinaires, % de période « conventions », 2021/2022



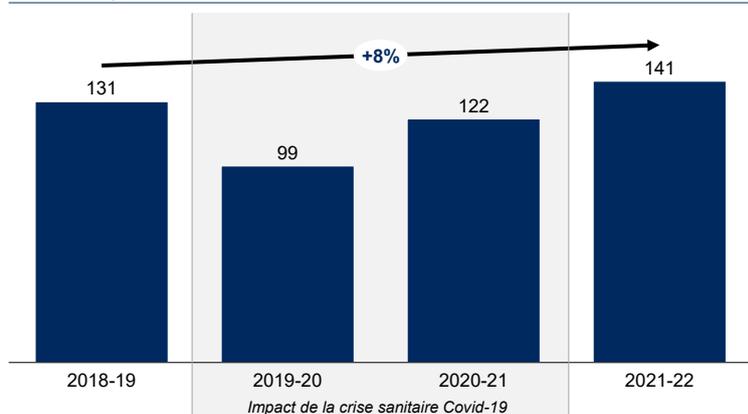
⚠ Limitation : Les données sont extraites du logiciel PEP-S et peuvent être sujettes à une absence de certaines conventions due à une absence d'encodage de certaines conventions

Sources: Données « HOD » Administration ; Données « PEPS » sur conventions 2021/2022

Le nombre de périodes « conventions » a augmenté de 8% entre 2018/2019 et 2021/2022, malgré une baisse passagère liée à la crise Covid-19

LIMITATIONS DANS LES DONNÉES DISPONIBLES – ANALYSES RÉALISÉES SUR UNE BASE « BEST EFFORT »

Evolution du nombre de périodes « conventions »,
milliers de périodes « conventions », 2018/2019 à 2021/2022



+8% de périodes « conventions »
signées entre 2018/2019 et 2021/2022

La crise sanitaire a eu un impact important (-25% en 1 an) sur le taux de périodes « conventions » durant 2019-2021 mais le nombre de périodes a **ré-augmenté depuis la période Covid (+20% sur 2 ans)**

Les évolutions sont hétérogènes avec :

- Augmentation de Bruxelles Formation, Actiris, et des CISP (~ + 30%)
- Diminution du Forem, des « autres opérateurs de formation¹ » et des CPAS (-5%)
- Stabilité des employeurs et des secteurs et des agences de l'emploi et de réinsertion



Limitation : Les données sont extraites du logiciel PEP-S et peuvent être sujettes à une absence de certaines conventions due à une absence d'encodage de certaines conventions

À noter que l'analyse prend seulement en compte les périodes « conventions » octroyées par les partenaires, pas le nombre de périodes total organisées en conventions

1. Inclus, mais n'est pas limité à : IFAPME, Institut Provinciale du Hainaut, UMONS, ...
Source: Données reçues par la FWB (Données Conventions 21-22)

Les conventions sont vues comme un atout distinctif de l'EPS, l'outillant à remplir son rôle sociétal à plusieurs égards

Les conventions permettent à l'EPS de remplir plusieurs de ses missions sociétales au mieux :



Complémenter les offres respectives des opérateurs de formation en accentuant les forces de chacun



Créer de potentiels parcours intégrés entre opérateurs de formation (réalisé de manière cependant limitée à ce stade) – voir pages suivantes



Fluidifier les échanges entre le monde du travail et l'EPS, en instaurant un processus formel de collaboration



Offrir des formations flexibles adaptées aux besoins des employeurs et des secteurs – malgré certaines nuances, voir pages suivantes



Offrir une **plateforme « formelle » de collaboration avec les agences de l'emploi, de réinsertion et d'accompagnement** afin d'orienter les demandeurs d'emploi vers l'EPS lorsque cela est adapté



Sortir de l'enveloppe fermée en apportant des périodes complémentaires

Par ailleurs, dans l'ensemble, les partenaires actuels sont satisfaits de leurs relations de travail avec l'EPS



Notre point de contact à l'EPS connaît vraiment bien ses dossiers et se démène et prend en main les choses quand il s'agit de résoudre nos problèmes



Je trouve que les équipes à l'EPS sont très réactives et très enthousiastes



On a une excellente collaboration avec l'EPS, on se parle toute la semaine, avec un suivi très professionnel, et avec une grosse réactivité

Cependant, les acteurs mentionnent un potentiel inexploité des conventions à ce stade

Les conventions semblent cependant minoritaires aujourd'hui sous plusieurs aspects

<1 % des entreprises en Belgique francophone ont recours aux conventions

~5 % des périodes « B » organisées en EPS proviennent de formations en conventions

À noter que l'analyse prend seulement en compte les périodes « conventions » octroyées par les partenaires, pas le nombre de périodes total organisées en conventions

~ 60% des établissements ayant conclu moins de 3 conventions en 2021/2022, et des niveaux d'activité variable parmi ceux en ayant conclu au moins une convention

A noter que tous les établissements n'offrent pas des formations se prêtant aux conventions



Il existe des opportunités de développement pour les conventions, auprès de divers publics – à détailler lors de la phase suivante

Employeurs privés et secteurs



Employeurs publics



Autres opérateurs



Possibilité de développer le rôle de l'EPS dans la **formation de nouveaux travailleurs**, la **formation continue/le renforcement professionnel** et la **requalification des travailleurs** auprès d'un nombre plus important d'entreprises, de secteurs et d'administrations

Possibilité de développer des **parcours intégrés – encore limités à ce stade** – avec p.ex., les différents opérateurs de

- **Formation**
- **D'insertion socio-professionnelle**
- **D'accompagnement des demandeurs d'emploi ou des personnes en incapacité de travail prolongée**

De manière transversale, il existe différents freins actuellement au développement des conventions et partenariats au-delà de leur cadre actuel

Plusieurs freins au développement des conventions ont été mentionnés par les acteurs consultés...

... et des retours contrastés sur d'autres facteurs pertinents au développement des conventions



Ressources dédiées à la prospection limitée à l'administration

Le manque de ressources dédiées à la prospection de partenaires structurels et au développement de partenariats systémiques et de long terme – à nuancer cependant avec l'embauche prochaine d'un « VRP » – résultant en une proactivité limitée de l'EPS envers certains partenaires potentiels

110 Les autres opérateurs sont très proactifs, mais avec l'EPS, on est plutôt en sens inverse, c'est nous qui sommes demandeurs



Méconnaissance et manque de lisibilité

Méconnaissance par les partenaires potentiels des possibilités de collaboration avec l'EPS et manque de visibilité et de connaissance de l'offre de l'EPS notamment chez les employeurs et les secteurs mais aussi p. ex., chez certains autres acteurs publics de la formation et de l'insertion

111 Tout le monde ici ne connaît pas l'EPS, c'est encore très méconnu par nos membres, et l'offre est difficilement lisible



Image de l'EPS

Réticences selon certains acteurs à collaborer avec l'EPS due à l'image de l'EPS (en particulier les employeurs) qui ne reflète pas la qualité et l'étendue de son offre de formation – voir Section « Information et Promotion de l'EPS »

112 L'image qui leur colle à la peau, c'est les cours du soir, et la deuxième chance



Caractère décentralisé de l'organisation

Le caractère décentralisé de l'organisation de l'EPS (entre 150 établissements)

- D'une part, permettant aux établissements de s'adapter aux réalités socio-économiques locales
- D'autre part, rendant complexe la mise en place de partenariats à l'échelle, (p.ex., au vu de la multiplicité des contacts nécessaires, hétérogénéité des modes de fonctionnement, ...)

113 Quand on travaille avec l'EPS, on doit un peu travailler avec chaque école pour comprendre ce qu'on veut mettre en place, c'est du cas par cas



« Agilité » hétérogène des établissements

Une hétérogénéité importante dans « l'agilité et la proactivité » des établissements dans la recherche de partenariats et la réponse dynamique aux besoins de formation – avec une grande variabilité entre établissements

- Certaines directions étant porteuses de solution et d'initiatives
- D'autres directions ayant des réticences à sortir du cadre organisationnel étant le leur

114 On sent la différence de souplesse en fonction des directions, donc on a tendance à systématiquement travailler avec les mêmes établissements



Capacité de l'EPS à répondre aux besoins des entreprises

Retours contrastés concernant la capacité de l'EPS à s'adapter aux demandes des partenaires (déploiement de système de « contrôle » qualité, participation à des épreuves sectorielles, ...)

115 On voulait avoir un mécanisme qualité, une participation aux épreuves sectorielles, un droit de regard sur la formation des formateurs, ... mais il n'y a pas eu moyen d'accommoder certaines de ces demandes

1. Conventions et partenariats de l'EPS

2. Zoom sur les conventions, partenariats et collaborations avec les employeurs et secteurs

3. Zoom sur les conventions, partenariats et collaborations avec les autres opérateurs de formation/enseignement et les agences de l'emploi, de réinsertion ou d'accompagnement

4. Développement de parcours intégrés

5. Co-diplomations

Conventions, partenariats et employeurs : Messages clés (2/3)

2 Zoom sur les conventions, partenariats et collaborations avec les employeurs et secteurs

Des retours positifs concernant les liens avec les employeurs et secteurs

La proximité de l'EPS avec le « marché du travail » est revenue **comme un des atouts de l'EPS par certains acteurs** lors des entretiens réalisés dans le cadre de la phase d'« Etat des lieux », et dans les réponses des étudiants aux enquêtes par questionnaire, avec ~75% des étudiants s'estimant satisfaits des liens entre le monde du travail et la formation suivie

Les collaborations avec les employeurs sont en place **sur plusieurs dimensions**, p.ex. :

- La présence **d'experts actifs** dans les métiers enseignés **lors de la création/mise à jour de DP** (avec des nuances apportées par certains acteurs ; certains experts pouvant être des enseignants des métiers concernés)
- La présence **d'enseignants actifs dans le monde de l'entreprise et la présence d'enseignants « experts »** - voir Section « Enseignants »
- La possibilité d'organisation de **formations répondant aux besoins des entreprises et secteurs**, et la **possibilité de co-crédation de cursus** (cependant limitée à ce stade)
- La **présence de stage(s)** dans ~70% des sections diplômantes – voir Section « Modalités organisationnelles et méthodes pédagogiques »

En outre, les acteurs consultés notent une **relation satisfaisante et positive** avec les **employeurs/secteurs avec lesquels l'EPS collabore actuellement**

Des opportunités d'amélioration sous plusieurs aspects cependant mentionnées par certains acteurs

Néanmoins, les retours des acteurs indiquent **des opportunités d'amélioration des liens structurels avec les employeurs tant au niveau central qu'au niveau local**, avec p.ex., ~50% des directions ayant répondu à l'enquête par questionnaire estiment n'avoir pas de relations fortes avec les entreprises et les employeurs de leur région

Cela se traduit notamment par :

- Une **marge d'amélioration dans certaines collaborations déjà existantes**, p.ex. :
 - ◊ Les relations institutionnelles limitées avec les employeurs dans le **cadre de la recherche de stage des étudiants**
 - ◊ L'exploitation du plein potentiel de l'organisation de **formations répondant aux besoins directs des entreprises/secteurs via les conventions** – voir pages précédentes
- Des **collaborations avec les employeurs et secteurs à ce stade peu développées** ou développées de manière hétérogène **sur certaines dimensions**, dont p.ex. :
 - ◊ La transition vers l'emploi (voir Section « Orientation »),
 - ◊ Le pilotage de l'écosystème (voir Section « Pilotage systémique »)
 - ◊ La co-crédation des formations qualifiantes avec les employeurs et secteurs – considérée comme une « bonne pratique » à l'échelle internationale et en développement constant

Parmi **les freins avancés par les acteurs consultés** – au-delà des éléments mentionnés dans le chapitre précédent :

- Un **manque de structure permanente (et de moyens dédiés)** aussi bien **au niveau local qu'au niveau central** permettant de créer le lien avec les employeurs/secteurs et de développer une proactivité de l'EPS dans la collaboration avec ces derniers
- Une **mise en place hétérogène entre établissements de réseaux alumni** permettant un lien fluide avec le monde du travail concernant les différentes dimensions mentionnées
- Un **manque de visibilité et de lisibilité des employeurs et secteurs sur les possibilités offertes par l'EPS** tant en termes de co-crédation de cursus que de co-organisation de formation

La proximité de l'EPS avec le « marché du travail » est revenue comme un des atouts de l'EPS parmi les retours des acteurs consultés par rapport par exemple à l'enseignement obligatoire

« » On a beaucoup d'interventions d'experts qui apportent un plus sur l'expérience de terrain avec l'avantage de ne pas être déconnecté mais sur le terrain, ce qui favorise l'insertion (trouver lieu de stage, emploi..)

« » L'EPS se situe au début à la croisée des chemins, entre l'enseignement secondaire le supérieur, et la formation professionnelle. Cette position fait qu'il y a une adéquation importante avec les besoins du monde professionnel

« » Ils sont très proches du marché du travail quand même, et ils sont très agiles avec une grande capacité à développer des formations pour les besoins des entreprises

« » Par rapport à d'autres types d'enseignement, l'EPS a un ancrage fort dans le milieu du travail, grâce à ses enseignants experts et à ses étudiants « expérimentés »

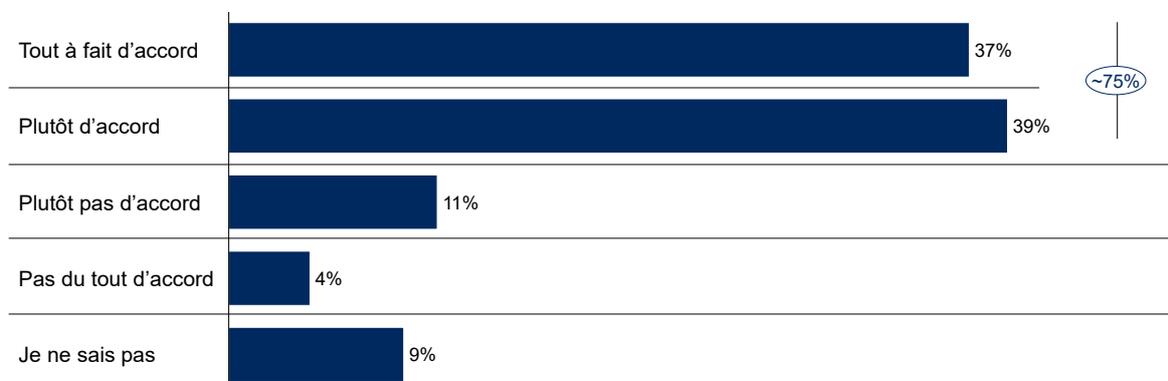
« » Y a des mécanismes en place, comme avec les conventions, donc donne à l'EPS une approche plus orientée marché du travail, ce qui est clairement une force aujourd'hui

« » Dans l'enseignement, on a clairement un atout car on collabore avec les entreprises, ce que peu d'autres font – p.ex., avec les conventions

~75% des étudiants en formation qualifiante s'estiment satisfaits des liens entre le monde du travail et la formation suivie

Répartition des réponses des étudiants en formation qualifiante à l'affirmation « Si je suis en formation qualifiante : la formation est suffisamment en lien avec le monde du travail (intervenants, stages) », % des répondants, N = 2074

Réponses



Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023

Au-delà des conventions, l'EPS est en contact avec le marché du travail et les employeurs ; avec cependant un potentiel d'amélioration

Collaborations possibles	Statut	Description
 Création de DP	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Présence d'experts du monde professionnel dans les GT de création des DP et dans les instances du SFMQ pour assurer la pertinence des DP au monde socio-professionnel actuel Présence cependant hétérogène des experts (p.ex., pas systématiquement d'experts dans le monde du travail, mais parfois des enseignants) Couverture limitée des profils SFMQ à ce stade et besoin de mise à jour d'une partie des DP
 Création de cursus	<input type="checkbox"/>	Co-développement d'un nombre restreint de formations qualifiantes avec des employeurs et secteurs mais notamment dû au manque de cadre structurel et de visibilité de cette opportunité Intérêt croissant des secteurs pour le codéveloppement de cursus pour répondre à leurs besoins , notamment dans le cadre du B.E.S. mais avec des inscriptions et une connaissance encore limitées (p.ex., BES Technicien HVAC avec Volta) – voir page suivante
 Enseignants experts	<input checked="" type="checkbox"/>	Présence d'enseignants experts actifs provenant des secteurs et du monde professionnel permettant d'apporter une vision concrète de la réalité du terrain – voir Section « Enseignant »
 Organisation de formations avec les employeurs et financement des formations/équipements	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Organisation de formations avec employeurs/secteurs via les conventions – avec un potentiel de développement important restant Financement limité de l'EPS par les employeurs/secteurs – notamment en regard d'autres systèmes, voir page suivante ; participation limitée des employeurs p.ex. aux jurys de fin d'études
 Stages et transition vers l'emploi	<input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	Stages répandus parmi les sections de l'EPS (+70%) – voir Section « Modalités Pédagogiques » – avec cependant des opportunités d'amélioration, notamment concernant l'encadrement des stages Peu de partenariats structurels avec des agences de l'emploi et les employeurs pour établir des transitions fluides pour les étudiants vers des stages en cours de formation ou vers l'emploi au terme des formations, et notamment mobilisation variable des communautés alumni – voir Section « Orientation »
 Pilotage de l'écosystème	<input type="checkbox"/>	Interactions limitées avec certains acteurs de l'écosystème , notamment les partenaires sociaux, qui ne sont pas inclus de manière systématique dans les instances de pilotage de l'EPS (p.ex., dans la cellule de pilotage) et qui ne participent pas activement au pilotage systémique de l'EPS (notamment dans le cas du CG, où ils sont invités, mais ne sont pas présents aux assemblées) – voir Section « Pilotage »

Rappel – De manière transversale, les acteurs analysés à l'international s'assure de la présence structurelle des employeurs au sein de leurs formations et mettent place des partenariats « win-win » permettant la mise à l'emploi et la recherche de stage

Pratiques observées



Ancrage dans le monde professionnel et aménagement de « créneaux » de visibilité pour les employeurs

- Présence assurée des partenaires professionnels via :
- Le recours à des enseignants praticiens de leur secteur pour la plupart
 - La création d'un cours conjoint ou l'intervention de professionnels en cours
 - Des événements de recrutement
 - La co-organisation d'événements ou la mobilisation d'étudiants sur des projets de l'entreprise partenaire

Exemples



- Possibilité, affichée sur le site internet, pour les entreprises qui le souhaitent, d'**organiser des actions de promotion et de recrutement**, par exemple :
- Conférences et meet-ups** (conférences et interventions inspirantes, sur les tendances de demain ou sur un retour d'expérience)
 - Workshops techniques et ateliers de coaching** (p.ex., formation à une compétence)
 - Hackathons ou challenges**
 - Participation à des **forums de recrutement**



A l'Istituto Marangoni (école de mode et de design), participation des **élèves de l'école à la création d'une collection capsule** (série limitée) pour Dolce & Gabbana



Mise en place de partenariats d'emploi « win-win »

Co-création d'un programme conjoint de formation / placement de stagiaires ou d'alternants d'un établissement chez un même employeur, à des postes « standardisés », avec des étudiants formés directement aux besoins de l'employeur



Création de « labs R&D » avec de grandes entreprises (p.ex., Engie) : création de cellules R&D dans les locaux des entreprises partenaires, embauchant des stagiaires 42 et travaillant sur des problématiques déterminées par les collaborateurs internes, permettant de répondre (i) aux besoins R&D des entreprises et (ii) aux besoins réguliers de placement de stagiaires de l'école



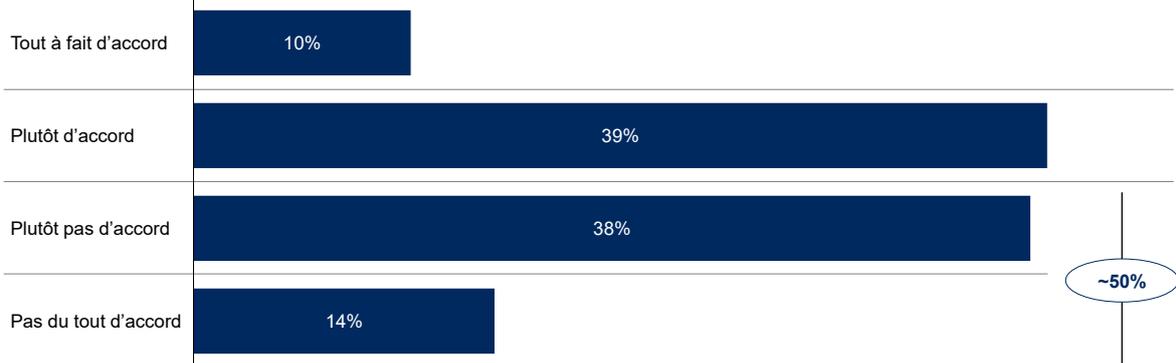
A l'ESG Luxe (école de management), création d'une classe d'**alternants dédiés à la marque Sephora** (càd., co-création du programme de Master 2 et sélection des étudiants), permettant (i) à l'enseigne de recruter chaque année une douzaine de responsables de points de vente formés selon ses besoins et (ii) aux étudiants de se voir prendre en charge leurs frais de scolarité

Les liens avec les entreprises font l'objet de retours contrastés des directions, ~50% d'entre elles estimant n'avoir pas de relations fortes avec les entreprises et les employeurs de leur région

Selon les directions

« Les partenariats et la stratégie de votre établissement, dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec les affirmations suivantes ? Notre établissement entretient de fortes relations / partenariats avec les entreprises et employeurs de notre région », % des répondants¹ (n = 132)

Réponses



Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 13/03/2023

B. Le co-développement de formations qualifiantes avec les secteurs/employeurs semble limité à ce stade ; certains acteurs internationaux et en Belgique francophone l'ont toutefois déjà mis en place

Quelques formations ont été co-développées avec les employeurs/secteurs en réponse à des besoins particuliers

 Par exemple :

- Formation « Aide-soignante »
- Formation « Prévention Incendie »
- Penta+

D'autres formations sont en cours de développement avec les secteurs



Discussion visant à la création d'un bachelier en 3 ans, dont les 3 à 6 premiers mois permettent un retour à l'emploi en cas de réorientation – et le reste du bachelier pouvant être suivi après le retour à l'emploi, p.ex. financé par l'employeur



Travaux en cours visant à la création d'un BES en alternance de Technicien HVAC avec plusieurs établissements

D'autres secteurs ont également témoigné leur intérêt/pris en contact avec l'EPS



A l'international, diverses institutions co-développent leurs formations qualifiantes afin de les ancrer dans les réalités des métiers



L'École des Ponts – Paristech et la SNCF ont co-développé une formation, appelée « Master Ingénierie Ferroviaire et Transport » en réponse aux besoins croissants de l'industrie ferroviaire pour des ingénieurs hautement qualifiés

Dispensée en collaboration avec l'ENSTA ParisTech, cette formation offre aux étudiants des modules de formation sur une variété de sujets liés à l'industrie ferroviaire

Les étudiants ont la possibilité de réaliser un stage en entreprise, soit à la SNCF, soit dans une autre entreprise de l'industrie ferroviaire

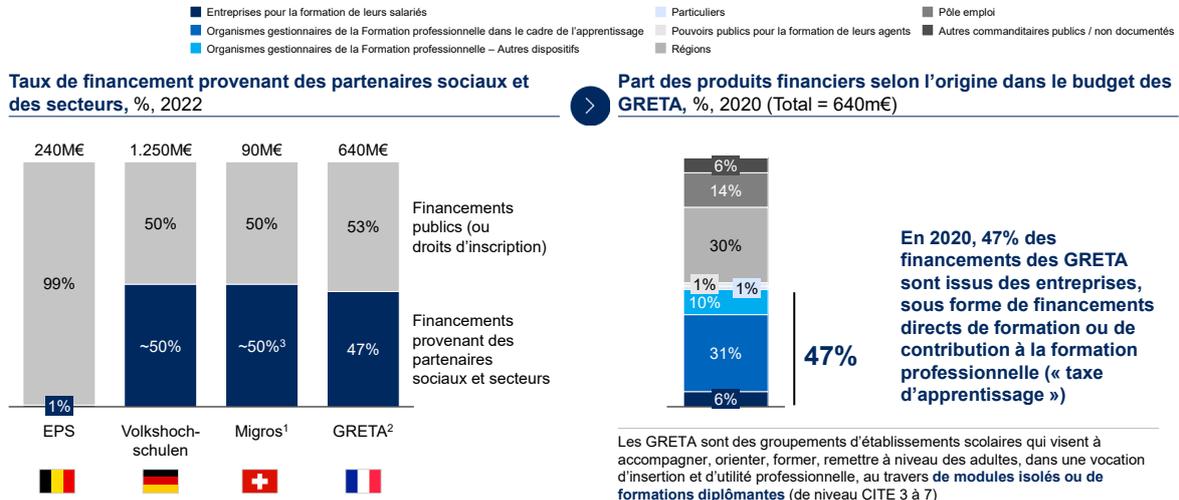


L'UCLouvain et l'UCB ont co-développé un programme de formation en recherche et développement de médicaments biologiques appelé « BioWin Academy »

Le cours est destiné aux étudiants et aux professionnels qui souhaitent acquérir des compétences en recherche et développement de médicaments biologiques

La collaboration entre UCLouvain et UCB permet aux étudiants d'avoir accès à l'expertise de l'industrie pharmaceutique tout en obtenant un diplôme universitaire reconnu

D. Rappel – Le financement des partenaires sociaux et des secteurs dans l'EPS (~1%) via les conventions apparaît comme en deçà d'autres acteurs internationaux dans l'enseignement pour adultes (~50%)



1. En 2021
2. En 2020
3. Pour-Cent Culturel Migros (Contribution annuelle de chaque coopérative Migros à hauteur de minimum 0,5% de leur chiffre d'affaires)
Sources : Base de données FWB des conventions en EPS (2021-22), Notes d'information 21.28 (Juin 2021) ; La mise en place de la loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel entraîne un regain d'activité pour le réseau des Greta) et 22.32 (Novembre 2022 : Le réseau des Greta et des GIP-FCIP : hausse d'activité en 2020 malgré la crise sanitaire) de la DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance) ; Site internet DVV, Rapports annuels

De manière générale, les collaborations actuelles avec les employeurs sont sources de satisfaction, mais certaines possibilités d'amélioration demeurent afin de développer davantage les liens, d'après les retours de certains acteurs consultés

Tout comme les autres partenaires, les secteurs et employeurs travaillant avec l'Enseignement de Promotion Sociale sont satisfaits de leurs relations de travail et des formations mises en place

Plusieurs secteurs/employeurs consultés pointent leur intérêt, notamment concernant :

- La **flexibilité** que peut offrir l'EPS
- Le développement de l'**alternance** en EPS
- Le développement de **BES**

Source: Entretiens individuels Jan/Mars 2023

Néanmoins, les retours de certains acteurs pointent trois freins au développement des relations avec les employeurs au travers des différentes dimensions pré-citées



Manque de cadre structurel au niveau central et local

Un manque de structure permanente (et de moyens dédiés) aussi bien au niveau local qu'au niveau central permettant le lien avec les employeurs/secteurs et une proactivité envers les employeurs et secteurs sur les dimensions pré-citées (recherche de stages, mise à disposition d'experts, co-organisation de formation, ...)



Manque de visibilité et lisibilité de l'EPS

Le manque de visibilité et de lisibilité des employeurs et secteurs sur les possibilités offertes par l'EPS tant en termes de co-création de cursus que de co-organisation de formations



Hétérogénéité du recours aux alumni selon les établissements

La variabilité entre établissements concernant la mise en place de réseaux alumni permettant un lien fluide avec le monde du travail concernant les différentes dimensions mentionnées

1. Conventions et partenariats de l'EPS

2. Zoom sur les conventions, partenariats et collaborations avec les employeurs et secteurs

3. Zoom sur les conventions, partenariats et collaborations avec les autres opérateurs de formation/enseignement et les agences de l'emploi, de réinsertion ou d'accompagnement

4. Développement de parcours intégrés

5. Co-diplomations

Conventions, partenariats et employeurs : Messages clés (3/3)

3 Zoom sur les conventions, partenariats et collaborations avec les autres opérateurs de formation/enseignement et les agences de l'emploi, de réinsertion ou d'accompagnement

Il existe aujourd'hui différents partenariats avec les agences de l'emploi (Forem, Actiris), les agences d'insertion socio-professionnelle et d'accompagnement (p.ex. CPAS, InterMire), les autres opérateurs de formation (p.ex. Forem, Bruxelles Formation, CISP), avec des objectifs et des situations variables à ce jour – Voir Section « Orientation »

Hormis les CISP (~2% des périodes « conventions », concernant <10% des CISP) et les CPAS (~5% des périodes « conventions », concernant ~5% des CPAS), les partenariats portent aujourd'hui essentiellement sur l'orientation des étudiants vers l'EPS pour des formations spécifiques, comme p.ex. extension de capacité des autres opérateurs

Les acteurs consultés questionnent dans ce contexte, notamment :

- L'absence de partenariats structurels avec les agences de l'emploi afin d'assurer le suivi des demandeurs d'emploi en formation à l'EPS et de faire le lien avec les éventuelles cellules de reconversion en cas de fermetures d'entreprises (càd., afin de répéter le succès p.ex. du cas Caterpillar)
 - ◊ Avec des partenariats en perte de vitesse avec le Forem et à ce stade se concentrant sur une « extension de capacité » en termes de capacité de formation – voir Section « Orientation »
 - ◊ Avec des partenariats concentrés sur les langues (en croissance) avec Actiris ; à nuancer cependant avec l'augmentation des partenariats menés avec Bruxelles Formation – voir Section « Orientation »
- Le caractère « local » et limité des partenariats avec les CPAS (en perte de vitesse), concernant aujourd'hui ~5% des CPAS en Belgique francophone
- L'absence de partenariats avec les organismes prenant en charge les travailleurs en incapacité de travail de longue durée, p.ex. l'INAMI
- L'absence de partenariats à l'échelle concernant la mise à disposition des équipements entre opérateurs de formation – voir Section « Infrastructure et équipements »
- Le développement limité de parcours intégrés prenant en charge les publics éloignés de l'emploi/peu qualifiés ; pour lesquels les projets PARS en développement avec les CISP constituent une première étape – voir ci-dessous

Par ailleurs, selon les réponses à l'enquête par questionnaire, ~50% des directions estiment ne pas entretenir de relations fortes ni avec les autres opérateurs de formation, ni avec les agences de l'emploi

4 Développement de parcours intégrés

Par ailleurs, dans un contexte de diminution du chômage, il demeure 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 demandeurs d'emploi en RBC sont de niveau de qualification bas ou sans équivalence

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, malgré certaines initiatives allant en ce sens, p.ex. le développement des projets PARS visant à intégrer les formations et l'accompagnement au sein des CISP dans le cadre de parcours intégrés multi-opérateurs

5 Co-diplomations (partenariats avec l'enseignement supérieur – hors convention)

La co-diplomation s'est développée dans l'offre d'enseignement supérieur de l'EPS, est vue comme un élément positif – avec cependant certaines difficultés opérationnelles

L'EPS a établi des partenariats avec d'autres types de partenaires, mais avec, à ce stade, une portée limitée à des formations spécifiques selon certains acteurs

Il existe aujourd'hui différents partenariats avec divers types de partenaires...

... mais qui, selon certains acteurs, peinent à se développer au-delà de conventions visant à l'orientation d'apprenants pour des formations spécifiques

Types de partenaire

Exemples

Les agences de l'emploi



Les agences de réinsertion et d'accompagnement



Les opérateurs de formation



Hormis les CISP (~2% des périodes « conventions », concernant <10% des CISP) et les CPAS (~5% des périodes « conventions », concernant ~5% des CPAS), les partenariats portent aujourd'hui essentiellement sur l'orientation des étudiants vers l'EPS pour des formations/certifications spécifiques, comme p.ex., extension de capacité des autres opérateurs

Dans ce contexte, certains acteurs questionnent p.ex. :

L'absence de partenariats structurels avec les agences de l'emploi afin d'assurer le suivi des demandeurs d'emploi en formation à l'EPS et de faire le lien avec les éventuelles cellules de reconversion en cas de fermetures d'entreprises (càd., rendre structurel la collaboration ayant eu lieu avec Caterpillar)



L'absence de partenariats avec les organismes prenant en charge les travailleurs en incapacité de travail de longue durée, p.ex. l'INAMI



L'absence de partenariats à l'échelle concernant la mise à disposition des équipements entre opérateurs de formation – voir Section « Infrastructure et équipements »



Le développement limité de parcours intégrés prenant en charge les publics éloignés de l'emploi/peu qualifiés – voir pages suivantes



... avec des objectifs et des situations variables à ce jour – Voir Section « Orientation » et page suivante

Rappel : il existe plusieurs conventions avec les agences de l'emploi, opérateurs de formation et agences d'insertion socio-professionnelle/accompagnement, avec des objectifs et statuts variables

LIMITATIONS DANS LES DONNÉES DISPONIBLES – ANALYSES RÉALISÉES SUR UNE BASE « BEST EFFORT »

x % des périodes « conventions » 2021/2022

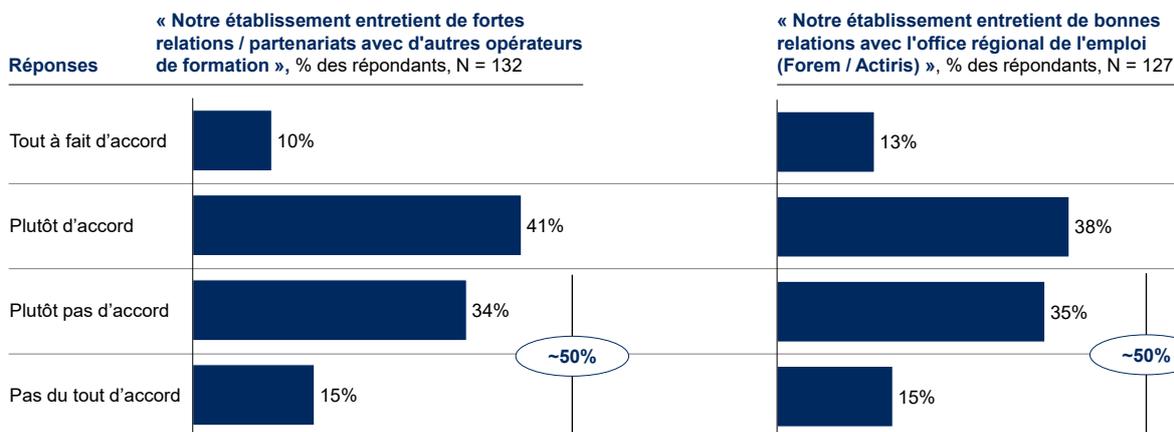
Dans l'ensemble, l'orientation via les agences de l'emploi, les autres opérateurs de formation ou d'insertion socio-professionnelle et les employeurs demeure minoritaire (p.ex. ~5% des périodes organisées par l'EPS)

Au-delà des partenaires ci-contre, d'autres opérateurs tels que l'IFAPME, Fedasil, les ALE, les HE, les universités... disposent de conventions avec l'EPS (p.ex. pour la certification et la co-organisation de cours entre quelques centres IFAPME et certains établissements), mais représentent <5% des périodes individuellement. Les employeurs et secteurs représentent ~20% des périodes en conventions – voir « Employeurs, Partenariats et Conventions »

Opérateurs	Type de relations	Description
forem	Convention cadre, « structurelle »	~25% <ul style="list-style-type: none"> Partenaire principal d'orientation vers l'EPS – avec une diminution du nombre de conventions (~25% entre 2018/2019 et 2021/2022) mais une stabilité dans le nombre de périodes organisées (-2%), dans un contexte de « rétention » des étudiants au sein du Forem, liée à la « pénurie d'apprenants » Objectif initial « d'augmentation de capacité » du Forem, principalement pour les métiers en pénurie – avec une évolution progressive vers une logique de parcours intégrés entre EPS et Forem (et CISP – voir ci-dessous)
actiris.brussels	Convention cadre, « structurelle »	~15% <ul style="list-style-type: none"> Second partenaire d'orientation vers l'EPS, avec une augmentation de périodes dans le temps (+20-30% entre 2018/2019 et 2021/2022) – suite notamment à l'augmentation des formations FLE Orientation vers l'EPS uniquement pour les formations en langue (incl. le FLE) – à quelques exceptions près en bureautique (Suite office)
BRUXELLES FORMATION	Convention cadre, « structurelle »	~15% <ul style="list-style-type: none"> Troisième partenaire d'orientation vers l'EPS, avec une augmentation dans le temps (+30% entre 2018/2019 et 2021/2022) Orientation vers l'EPS pour différentes formations qualifiantes (aide à l'enfance, vendeur, ...) et l'accès au CESS (formation de base CESS, complément CESS) – notamment à destination de publics disposant de titres/expérience acquis à l'étranger
CPAS	Conventions ordinaires, par chaque établissement et CPAS	~5% <ul style="list-style-type: none"> Partenaire d'orientation au niveau local, afin de remplir certains besoins pré-identifiés – avec un nombre de périodes organisées en baisse (~25% entre 2018/2019 et 2021/2022) Orientation vers l'EPS majoritairement pour des cours de Français/Néerlandais/Informatique, ainsi que le programme « APP » du FSE, permettant un accompagnement individualisé de jeunes (moins de 30 ans) dans leur parcours
CISP	Conventions ordinaires, par chaque établissement et CISP En transition vers une convention plus structurelle via PARS	~2% <ul style="list-style-type: none"> Partenaire d'orientation au niveau local, avec une évolution vers un partenariat structurel via le programme « PARS » financé par la région wallonne Orientation vers l'EPS dans le cadre de la formation de base ou de formations qualifiantes, avec un début de parcours en CISP (hors du climat scolaire avec un accompagnement psycho-social important), suivi par une valorisation de ses acquis par l'EPS, et une suite du parcours et une certification au sein de l'EPS

~50% estiment ne pas avoir de relations fortes avec les agences de l'emploi et les autres opérateurs de formations

Répartition des réponses des directions aux affirmations...



Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 13/03/2023

1. Conventions et partenariats de l'EPS
2. Zoom sur les conventions, partenariats et collaborations avec les employeurs et secteurs
3. Zoom sur les conventions, partenariats et collaborations avec les autres opérateurs de formation/enseignement et les agences de l'emploi, de réinsertion ou d'accompagnement
- 4. Développement de parcours intégrés**
5. Co-diplomations

Conventions, partenariats et employeurs : Messages clés (3/3)

3 Zoom sur les conventions, partenariats et collaborations avec les autres opérateurs de formation/enseignement et les agences de l'emploi, de réinsertion ou d'accompagnement

Il existe aujourd'hui différents partenariats avec les agences de l'emploi (Forem, Actiris), les agences d'insertion socio-professionnelle et d'accompagnement (p.ex. CPAS, InterMire), les autres opérateurs de formation (p.ex. Forem, Bruxelles Formation, CISP), avec des objectifs et des situations variables à ce jour – Voir Section « Orientation »

Hormis les CISP (~2% des périodes « conventions », concernant <10% des CISP) et les CPAS (~5% des périodes « conventions », concernant ~5% des CPAS), les partenariats portent aujourd'hui essentiellement sur l'orientation des étudiants vers l'EPS pour des formations spécifiques, comme p.ex. extension de capacité des autres opérateurs

Les acteurs consultés questionnent dans ce contexte, notamment :

- L'absence de partenariats structurels avec les agences de l'emploi afin d'assurer le suivi des demandeurs d'emploi en formation à l'EPS et de faire le lien avec les éventuelles cellules de reconversion en cas de fermetures d'entreprises (càd., afin de répéter le succès p.ex. du cas Caterpillar)
 - ◊ Avec des partenariats en perte de vitesse avec le Forem et à ce stade se concentrant sur une « extension de capacité » en termes de capacité de formation – voir Section « Orientation »
 - ◊ Avec des partenariats concentrés sur les langues (en croissance) avec Actiris ; à nuancer cependant avec l'augmentation des partenariats menés avec Bruxelles Formation – voir Section « Orientation »
- Le caractère « local » et limité des partenariats avec les CPAS (en perte de vitesse), concernant aujourd'hui ~5% des CPAS en Belgique francophone
- L'absence de partenariats avec les organismes prenant en charge les travailleurs en incapacité de travail de longue durée, p.ex. l'INAMI
- L'absence de partenariats à l'échelle concernant la mise à disposition des équipements entre opérateurs de formation – voir Section « Infrastructure et équipements »
- Le développement limité de parcours intégrés prenant en charge les publics éloignés de l'emploi/peu qualifiés ; pour lesquels les projets PARS en développement avec les CISP constituent une première étape – voir ci-dessous

Par ailleurs, selon les réponses à l'enquête par questionnaire, ~50% des directions estiment ne pas entretenir de relations fortes ni avec les autres opérateurs de formation, ni avec les agences de l'emploi

4 Développement de parcours intégrés

Par ailleurs, dans un contexte de diminution du chômage, il demeure 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 demandeurs d'emploi en RBC sont de niveau de qualification bas ou sans équivalence

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**, malgré certaines initiatives allant en ce sens, p.ex. le **développement des projets PARS visant à intégrer les formations et l'accompagnement** au sein des CISP dans le cadre de parcours intégrés multi-opérateurs

5 Co-diplomations (partenariats avec l'enseignement supérieur – hors convention)

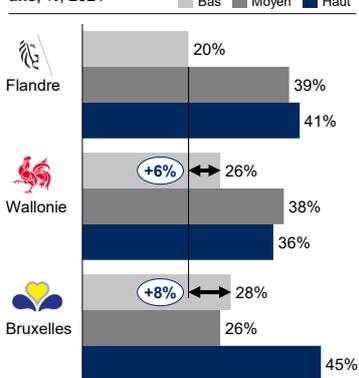
La co-diplomation s'est développée dans l'offre d'enseignement supérieur de l'EPS, est vue comme un élément positif – avec cependant certaines difficultés opérationnelles

Rappel – 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 2^{ème} degré ou moins

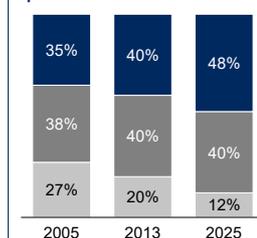


actiris .brussels

+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 2^{ème} 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, Elevé: Études supérieures)

Sources: « État des lieux transversal de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle » ; 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

Rappel – 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
 «11» 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*
 «11» 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
 «11» Il y a un réel problème de maîtrise de la langue française pour un certain nombre de 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.)
 «11» 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 Section « Apprenants »*
 «11» 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

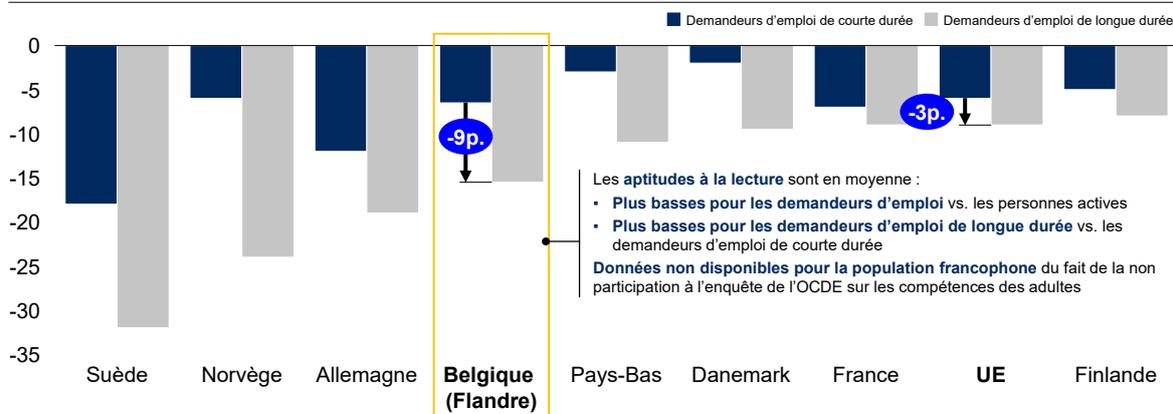


Le retour à l’emploi durable des publics éloignés de l’emploi et peu qualifiés **nécessite souvent un accompagnement individuel** qui réponde à la multiplicité des défis qu’ils rencontrent (au-delà du manque de compétences techniques)

Sources : « Etat des lieux transversal de l’enseignement qualifiant et de la formation professionnelle » ; CEDEFOP: Tackling unemployment while addressing skill mismatch, 2015 ; OCDE: Building inclusive labour markets: Active labour market policies for the most vulnerable groups, octobre 2021

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

Différence d’aptitude à la lecture entre les personnes au chômage et les personnes actives (contrôlée pour le niveau d’éducation, le genre, l’âge et le statut de migration), différence de score d’aptitude vs. les populations actives parmi la population adulte (16 à 65 ans)



Les aptitudes à la lecture sont en moyenne :

- Plus basses pour les demandeurs d’emploi vs. les personnes actives
- Plus basses pour les demandeurs d’emploi de longue durée vs. les demandeurs d’emploi de courte durée

Données non disponibles pour la population francophone du fait de la non participation à l’enquête de l’OCDE sur les compétences des adultes

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: « Etat des lieux transversal de l’enseignement qualifiant et de la formation professionnelle » ; Analyse du CEDEFOP basée sur les microdonnées de l’enquête de l’OCDE sur les compétences des adultes (PIAAC) ; « From long-term unemployment to a matching job », 2018

Rappel – 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., incitatifs 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 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

« 11 » 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

« 11 » 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 défis personnels des publics concernés
- Evaluations scientifiques mettant en cause l'efficacité des formations de longue durée pour adultes pour le retour à l'emploi¹

« 11 » 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?

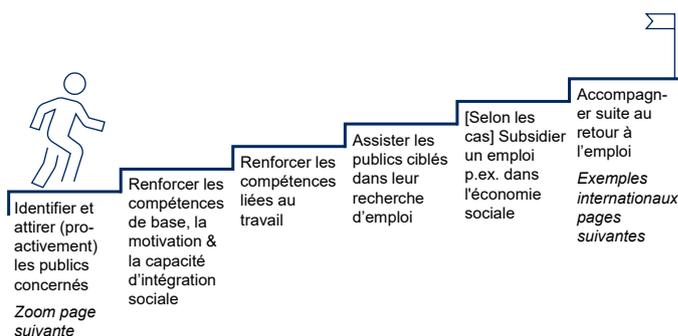
« 11 » Les formations de longue durée entraînent des risques de pièges à l'emploi et de maintien dans des formations. Et même les demandeurs d'emploi n'en veulent pas. Leur relation complexe avec l'apprentissage ne leur permet pas de profiter pleinement de la formation traditionnelle

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: « Etat des lieux transversal de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle », European Commission Employment, Social Affairs & Inclusion

Rappel – 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

« 11 » 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: « Etat des lieux transversal de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle », 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

Des collaborations existent déjà, notamment au sein de l'EPS ; cependant le déploiement à l'échelle de parcours holistiques, graduels et intégrés demeure un défi

NON EXHAUSTIF

Certaines collaborations existent à ce stade au sein de l'EPS, à une échelle limitée

Partenaires % des périodes « conventions » et évolution



-5%

...en perte de vitesse avec une diminution de ~ 25% de périodes « conventions » en 2 ans (2019/2020 – 2021/2022)



+2%

...en croissance avec une augmentation de plus de +100% de périodes « conventions » en 2 ans (2019/2020 à 2021/2022)



+2%

...en croissance avec une augmentation de ~65% de périodes « conventions » en 2 ans (2019/2020 à 2021/2022)

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

« 11 »

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

« 11 »

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

« 11 »

(...) 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 organismes et défini dans le temps)

Demande : difficulté à attirer et à maintenir les publics dans des parcours de plus longue durée

« 11 »

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

« 11 »

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

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-Forém: « 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 »

L'OCDE recommande l'harmonisation des procédures, la clarification de l'offre au niveau local et l'accompagnement des publics afin de lever les freins au développement de parcours intégrés

L'OCDE pointe 3 freins principaux au développement de parcours intégrés, cohérent avec nos recherches dans cet état des lieux

- 1 **Complexité et éclatement du paysage de la formation professionnelle dû à une multiplicité de l'offre**
- 2 **Charge administrative croissante et manque d'harmonisation procédurale**
- 3 **Partenariats relativement couteux et hétérogénéité des statuts des apprenants**



Harmonisation des procédures et création d'un contrat commun

Permettre aux apprenants de signer un seul contrat de formation pour suivre un parcours dans n'importe quel module dans n'importe quel opérateur de formation en assurant un **homogénéité des statuts et des conditions financières** des apprenants

Cela réduira la complexité administrative et fluidifiera les parcours des apprenants



Clarification des offres de formation au niveau local

Améliorer la coordination et la lisibilité de l'offre de formation entre opérateurs de formation au niveau local pour répondre notamment aux limitations de mobilité géographique et à la variabilité des besoins par endroit

Harmoniser les offres individuelles pour permettre plus de complémentarité et favoriser des parcours intégrés plus efficaces

Gouvernance assurée par un organisme responsable avec des représentants de chaque opérateur



Mise en place de l'accompagnement des publics pris en charge

La mise en œuvre du contrat commun comprend 3 points :

- **Accompagnement pédagogique** des apprenants vers le parcours intégré le plus approprié et un suivi au cours de sa formation
- **Accompagnement psychosocial**, au besoin, tout au long du parcours
- **Organisation et financement** de ces types d'accompagnement facilitant les charges administratives et d'accompagnement par opérateur

Source: OCDE 2023

Le projet PARS a pour objectif la création de parcours intégrés entre les CISP et les autres opérateurs et constitue une première étape vers le déploiement de parcours intégrés

Des conventions individuelles existaient préalablement au PARS entre CISP et étabs. d'EPS

Des initiatives de collaboration entre CISP et EPS existaient antérieurement au PARS, via des conventions individuelles entre CISP agréés et établissements d'EPS, de manière locale et selon les relations au sein du tissu associatif local

Elles avaient (et ont toujours via le PARS) pour but de donner accès aux stagiaires à des parcours intégrés permettant de :

- **Commencer sa formation dans les CISP**, avec l'accompagnement psychosocial et un environnement adapté (p.ex. moins scolaire) à leur situation
- **Continuer sa formation en EPS en valorisant les acquis** (des formations CISP), et **obtenir une certification** (p.ex. CEB)

Le projet PARS encadre le développement de parcours intégrés avec les CISP

Projet lancé en 2019 par le SPW et les CISP et encadré par la Commission Européenne et l'OCDE

Le projet PARS a pour but de développer et renforcer les partenariats entre opérateurs de formation afin de fluidifier les parcours des apprenants peu scolarisés, notamment à travers la valorisation des acquis

Le partenariat doit comporter un partenaire du CISP agréé et, au minimum soit, un opérateur public de formation ou d'enseignement qualifiant ou un centre de validation des compétences agréé

Le projet n'est pas spécifique à l'EPS mais il est inclus dans les démarches avec l'IFAPME et le Forem comme opérateurs de formation

Appliqué à l'EPS, le PARS permet le développement graduel et structurel de parcours intégrés entre CISP et EPS

Visibilité : Faire connaître les possibilités de collaboration auprès des CISP et des établissements de l'EPS (via les appels à projet relayés par le CG, les FPO et certains PO)

Financement : Faire bénéficier les CISP et établissements d'EPS des financements de la région wallonne

Cadre commun : Créer un cadre commun à tous les opérateurs afin de favoriser les parcours intégrés – en ce compris CISP et EPS

Suivi : Etablir un suivi centralisé des projets en cours

Le PARS constitue une première étape dans le déploiement de parcours intégrés, s'organisant autour des CISP

Des collaborations avec d'autres opérateurs de formation sont envisageables en Belgique francophone afin d'étendre la prise en charge des publics éloignés de l'emploi

- Les formations encadrées par le premier appel d'offre (2022) sont en cours en ce moment
- Un 2^{ème} appel d'offre sera lancé en 2023, pour lequel sont anticipés :
 - Un nombre accru d'étabs. participants
 - Un nombre accru de formations en collaboration pour les étabs. déjà participants
 - Une possibilité d'ajouter d'autres opérateurs au-delà de CISP et EPS, dans une perspective de parcours intégrés

Source: OCDE 2022 ; Entretiens individuels Jan/Mars 2023

1. Conventions et partenariats de l'EPS
2. Zoom sur les conventions, partenariats et collaborations avec les employeurs et secteurs
3. Zoom sur les conventions, partenariats et collaborations avec les autres opérateurs de formation/enseignement et les agences de l'emploi, de réinsertion ou d'accompagnement
4. Développement de parcours intégrés
5. Co-diplomations

Conventions, partenariats et employeurs : Messages clés (3/3)

3 Zoom sur les conventions, partenariats et collaborations avec les autres opérateurs de formation/enseignement et les agences de l'emploi, de réinsertion ou d'accompagnement

Il existe aujourd'hui différents partenariats avec les agences de l'emploi (Forem, Actiris), les agences d'insertion socio-professionnelle et d'accompagnement (p.ex. CPAS, InterMire), les autres opérateurs de formation (p.ex. Forem, Bruxelles Formation, CISP), avec des objectifs et des situations variables à ce jour – Voir Section « Orientation »

Hormis les CISP (~2% des périodes « conventions », concernant <10% des CISP) et les CPAS (~5% des périodes « conventions », concernant ~5% des CPAS), les partenariats portent aujourd'hui essentiellement sur l'orientation des étudiants vers l'EPS pour des formations spécifiques, comme p.ex. extension de capacité des autres opérateurs

Les acteurs consultés questionnent dans ce contexte, notamment :

- L'absence de partenariats structurels avec les agences de l'emploi afin d'assurer le suivi des demandeurs d'emploi en formation à l'EPS et de faire le lien avec les éventuelles cellules de reconversion en cas de fermetures d'entreprises (càd., afin de répéter le succès p.ex. du cas Caterpillar)
 - ◊ Avec des partenariats en perte de vitesse avec le Forem et à ce stade se concentrant sur une « extension de capacité » en termes de capacité de formation – voir Section « Orientation »
 - ◊ Avec des partenariats concentrés sur les langues (en croissance) avec Actiris ; à nuancer cependant avec l'augmentation des partenariats menés avec Bruxelles Formation – voir Section « Orientation »
- Le caractère « local » et limité des partenariats avec les CPAS (en perte de vitesse), concernant aujourd'hui ~5% des CPAS en Belgique francophone
- L'absence de partenariats avec les organismes prenant en charge les travailleurs en incapacité de travail de longue durée, p.ex. l'INAMI
- L'absence de partenariats à l'échelle concernant la mise à disposition des équipements entre opérateurs de formation – voir Section « Infrastructure et équipements »
- Le développement limité de parcours intégrés prenant en charge les publics éloignés de l'emploi/peu qualifiés ; pour lesquels les projets PARS en développement avec les CISP constituent une première étape – voir ci-dessous

Par ailleurs, selon les réponses à l'enquête par questionnaire, ~50% des directions estiment ne pas entretenir de relations fortes ni avec les autres opérateurs de formation, ni avec les agences de l'emploi

4 Développement de parcours intégrés

Par ailleurs, dans un contexte de diminution du chômage, il demeure 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 demandeurs d'emploi en RBC sont de niveau de qualification bas ou sans équivalence

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, malgré certaines initiatives allant en ce sens, p.ex. le développement des projets PARS visant à intégrer les formations et l'accompagnement au sein des CISP dans le cadre de parcours intégrés multi-opérateurs

5 Co-diplomations (partenariats avec l'enseignement supérieur – hors convention)

La co-diplomation s'est développée dans l'offre d'enseignement supérieur de l'EPS, est vue comme un élément positif – avec cependant certaines difficultés opérationnelles

La co-diplomation, s'étant développée dans l'offre d'enseignement supérieur de l'EPS, est vue comme un élément positif – avec cependant certaines difficultés opérationnelles

La co-diplomation s'est développée en FWB lors de l'introduction du Décret Paysage

Aujourd'hui, la co-diplomation est mise en place dans la majorité des nouveaux bacheliers et masters organisés en EPS

La co-diplomation poursuit notamment comme objectifs principaux :



Créer des synergies entre établissements
(construisant sur les forces complémentaires de chacun), et **renforcer la coopération** inter-institutionnelle



Développer une offre cohérente et plus accessible
(étant développée dans plusieurs établissements)

Dans les faits, les acteurs consultés mentionnent également le fait qu'une **demande d'habilitation requiert implicitement la co-diplomation** – sauf raisons probantes – afin d'être acceptée

La co-diplomation est vue comme un élément positif pour l'EPS par les acteurs consultés



« Ça permet de sortir de notre manque de visibilité, parce que ça donne de la crédibilité (parler d'égal à égal avec d'autres types d'enseignement), ça montre qu'on fait des choses de même niveau et en plus, ça rassure les étudiants »

Certains acteurs pointent des difficultés opérationnelles dans leur mise en place



« Pas évident de co-diplomer car la législation et le décret autour sont fort différents donc ce n'est pas toujours facile de vraiment la mettre en œuvre »



« Co-diplomer avec XX, c'est compliqué, parce qu'on a deux cultures différentes, ils sont assez loins des étudiants, et les décrets sont différents, donc ça rend tout très compliqué – en plus, ils « s'attribuent » les formations »



« Il y a toujours des zones de flou et des débats sur les modalités d'organisation, sur comment on fait les présences, les financements, les UE organisées »

Section 1c.

Enseignants

Etat des lieux - Rappel du cadre d'analyse

3. Système, structure & ressources



Focus du document

(a) Mission et Pilotage

- Missions et objectifs sociétaux
- Positionnement de l'offre de formation EPS par rapport aux autres opérateurs
- Instances de gouvernance et modalités du pilotage du système, au niveau central et local : participation des différents acteurs de l'écosystème
- Outils et données disponibles pour le pilotage
- Qualité et assurance qualité

(b) Organisation de l'écosystème et de l'EPS

- Structure de l'écosystème : différents types d'acteurs de l'écosystème en interaction avec l'EPS (rôles, organisation, relations avec l'EPS)
- Types d'établissements : nombre, implantations, gestion
- Règles relatives à la gouvernance et au fonctionnement interne des établissements

(c) Offre de formation

- Types d'offres et de parcours existants, caractéristiques (finalités de formation, durée, niveaux, géographie, etc.) et leur formats
- Procédures et règles de création de nouvelles formations et de définition des contenus de formations (DP, etc.)
- Règles de programmation de l'offre (ouverture/fermeture) et mécanismes assurant la correspondance avec les besoins sociétaux
- Possibilité de co-organisation de l'offre avec d'autres opérateurs

(d) Financement

- Montant et mécanismes de financement (règles, sources, répartition) de la dotation organique et des autres sources de financement
- Possibilité de financement par les secteurs

(e) Infrastructures

- Règles de financement, acquisition et maintien des infrastructures et équipements



1. Acteurs

(a) Apprenants/étudiants

- Types d'apprenants et motivations
- Evolution du nombre d'apprenants et facteurs explicatifs
- Accompagnement des apprenants pendant leur formation (modalités, sujets) et mesures de lutte contre l'abandon
- Incitants (financiers & non-financiers) et implications en termes de statut sociaux

(e) Transition vers l'emploi et / ou d'autres formations

- Structuration de et coopération sur le parcours d'apprentissage avec autres opérateurs de formation
- Accompagnement post-formation et mise en correspondance avec employeurs

(b) Conventions, partenariats et employeurs

- Accords de coopération avec les employeurs et secteurs (co-organisation de formations, contribution financière, accords d'employabilité post-parcours)
- Implication des partenaires dans la formation (alternance, stage, mise à disposition de ressources, formateurs, etc.)
- Accords de coopération avec les autres opérateurs de formation, agences de l'emploi, agences de réinsertion, ...

(c) Enseignants

- Types/catégories de personnel et organisation du travail
- Règles relatives au statut de chaque type de personnel et d'évolution de carrière (opportunités de formation et de développement)
- Titres pédagogiques et mise à jour des compétences disciplinaires

2. Parcours de l'apprenant



(a) Information et Promotion de l'EPS

- Promotion et accès à l'information sur les formations pour les étudiants, employeurs, autres acteurs d'orientation (budgets dédiés et règles, canaux de promotion, potentiels contrats avec offices de l'emploi)

(b) Orientation vers et au sein de l'EPS

- Canaux d'orientation vers l'EPS (informations publiques, autres acteurs, enseignants)
- Aide et accompagnement au choix de formation le plus adéquat
- Inscription de l'EPS dans le parcours des apprenants (avant et après)
- Conditions d'accès et règles d'inscription à l'EPS, prérequis et mécanismes de sélection (motivation, évaluation)

(c) Méthodes pédagogiques et modalités organisationnelles

- Canaux de formation (présentiel, en ligne, ...), outils pédagogiques et modalités d'organisation (durée, rythme, méthodes pédagogiques,...)
- Stages et modalités d'apprentissage en milieu de travail
- Structuration et flexibilité des parcours et des modules
- Intégration des compétences transversales et savoir-être
- Valorisation des acquis

(d) Certification et complétion des formations

- Règles d'évaluation et validation des acquis d'apprentissage
- Certifications accessibles pour tous types de formation
- Reconnaissance des certifications sur le marché du travail et par les apprenants
- Taux de participation aux certifications et facteurs explicatifs

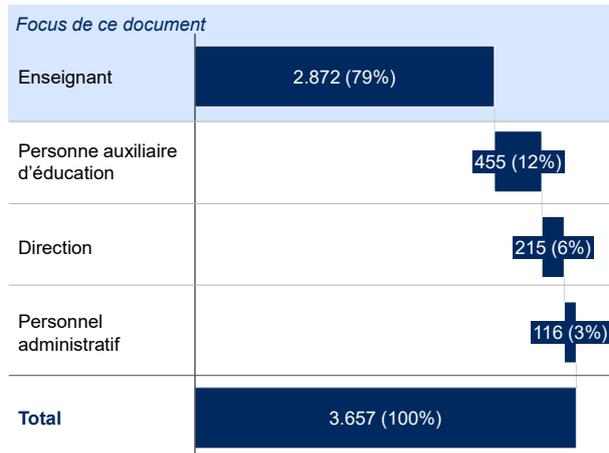


Transparence et analyses chiffrées relatives aux enseignants en EPS

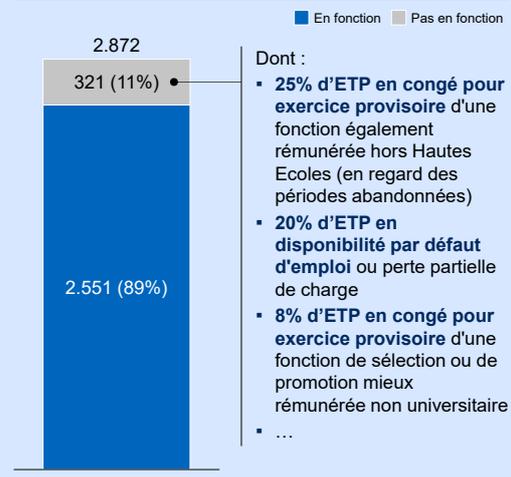
Enseignants : points « forts » et potentiel d'amélioration

L'EPS compte ~3.700 ETP, avec ~2.900 ETP (~80%) enseignants, dont ~90% sont en fonction

Répartition des ETP employés de l'EPS par catégorie, # ETP, 2022



Répartition des ETP enseignants en fonction de leur situation de travail, # ETP, 2022



Source: Bases de données des enseignants de l'EPS en octobre 2022

Première représentation des statuts et fonctions accessibles pour les enseignants en EPS

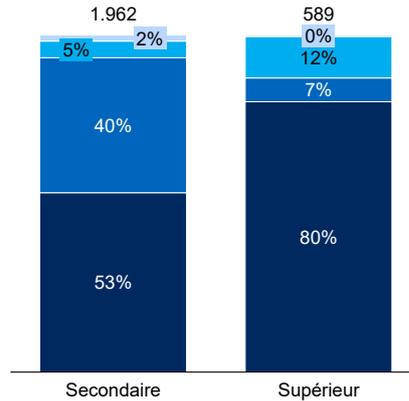
Statut	Description	Prérequis (non exhaustif)	Nombre de périodes maximum	Financement	Répartition des ETP, n = 2.551, 2022
Enseignant Nommé / Définitif	<ul style="list-style-type: none"> Enseignant avec un poste fixe (càd. une fonction dans un ou plusieurs établissements, répétés chaque année) 	<ul style="list-style-type: none"> Être temporaire prioritaire dans la fonction Ne pas avoir fait l'objet, dans les 2 dernières années, d'un rapport défavorable d'une direction (TP supérieur) Être titulaire d'un titre pédagogique 	<ul style="list-style-type: none"> Selon la fonction : <ul style="list-style-type: none"> En fonction principale (enseignant dédié à l'EPS en activité « principale », jusqu'à 1 ETP) En fonction accessoire (enseignant dédié à l'EPS en activité « complémentaire », de 1 à 1,3 ETP) 	<ul style="list-style-type: none"> Sur dotation organique Selon barème et ancienneté 	66,9%
Enseignant Temporaire (T) / Temporaire Prioritaire (TP)	<ul style="list-style-type: none"> Statut d'entrée dans l'enseignement Implique une durée de contrat limitée dans le temps 	<ul style="list-style-type: none"> (T) et (TP) Être porteur du titre disciplinaire requis (requis, suffisant ou en pénurie) (TP) Compter 450 jours d'ancienneté de fonction prestés dans les 4 dernières années scolaires (TP secondaire) Être porteur d'un titre pédagogique 			26,1%
Enseignant expert (Zoom page suivante)	<ul style="list-style-type: none"> Professionnel du métier agissant en qualité d'enseignant temporaire, intervenant comme enseignant expert sur un nombre de périodes donné Peuvent être impliqués dans la rédaction des DP 	<ul style="list-style-type: none"> Aucun 	<ul style="list-style-type: none"> Selon le nombre de périodes définies dans le dossier pédagogique du cours (sans minimum) Sur l'ensemble d'une année scolaire, prestation de 260 périodes maximum par expert (à titre exceptionnel, 100 périodes additionnelles peuvent être attribuées sur dérogation) 	<ul style="list-style-type: none"> Sur dotation organique Selon barème (barème dans l'ensemble plus bas que pour les enseignants) Pas de valorisation de l'ancienneté dans la rémunération 	6,7%

Les ETP enseignants en EPS sont principalement liés à des fonctions CT/PP (59%), CG (32%) et experts (7%) ; le secondaire compte une plus grande proportion d'ETP CG (40 v. 7%) que le supérieur, mais une plus faible proportion d'experts (5 v. 12%)

Répartition des ETP enseignants par type de fonction, %, 2022



Répartition des ETP enseignants par type de fonction et par niveau d'enseignement, %, 2022



Constats clés

Les ETP enseignants sont à 59% liés à des CT/PP, 32% à des CG et 7% à des experts

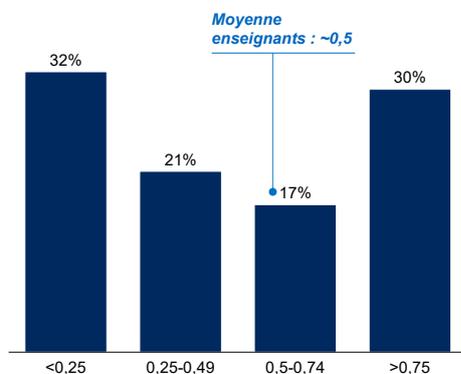
L'enseignement secondaire compte une plus grande proportion d'ETP CG que le supérieur (40% vs. 7%)

L'enseignement supérieur compte une plus grande proportion (i) de fonction de CT/PP et (ii) d'experts dans ses ETP enseignants que l'enseignement secondaire (resp. 80% vs. 53% et 12% vs. 5%)

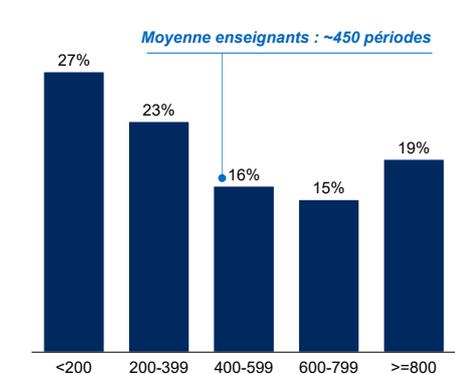
Source: Bases de données des enseignants de l'EPS en octobre 2022

Les enseignants cumulent en moyenne 0,5 ETP en EPS ; ils enseignent en moyenne 450 périodes, contre ~150 à 190 périodes pour les experts

Répartition des enseignants en fonction par niveau d'occupation en ETP au sein de l'EPS, %, 2021/2022, (total = 2.551)
Experts non inclus



Répartition des enseignants en fonction par nombre de périodes données au sein de l'EPS, %, 2021/2022, (total = 2.551)
Experts non inclus



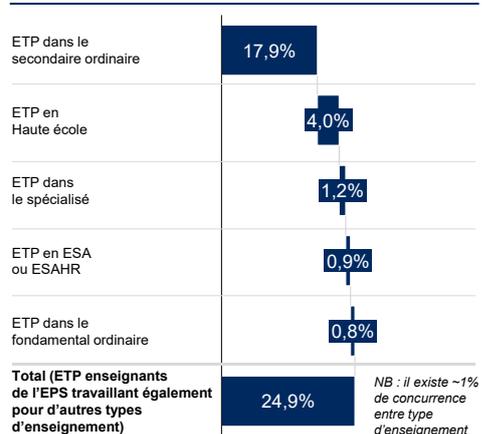
La moyenne de périodes prestées par les experts se situe entre 150 et 190 périodes

(Selon la prise en compte ou non de valeurs « excessives » dans le fichier prestation, de plus de 360 périodes – en cours de clarification)

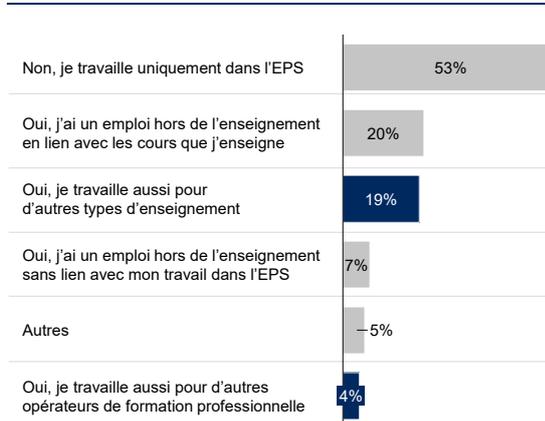
Source: Bases de données des enseignants de l'EPS en octobre 2022

Selon les sources, entre ~20 et ~25% des enseignants cumulent leur poste en EPS avec d'autres types d'enseignement et de formation (principalement secondaire ordinaire de PE)

Proportion d'ETP enseignants d'EPS travaillant dans différents types d'enseignement, %, 2021/2022



« Exercez-vous d'autres activités professionnelles en plus de votre travail dans l'EPS? », % des répondants par réponse, enquête enseignants (N = 742)



Sources: Bases de données des enseignants de l'EPS en octobre 2022 ; Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023

Transparence et analyses chiffrées relatives aux enseignants en EPS

Enseignants : points « forts » et potentiel d'amélioration

Les acteurs soulignent les forces du corps enseignant de l'EPS et des possibilités offertes en EPS

1



Motivation et engagement des enseignants

- **Équipes éducatives motivées**, animées par la passion de l'enseignement pour adultes
- **Modularité des conditions de travail**, citée comme facteur d'engagement des enseignants

11.31 En EPS, on a des enseignants qui s'identifient particulièrement aux valeurs et aux missions de l'EPS, ce qui en fait des gens très dédiés, avec une conscience aigüe de leur métier

11.32 Les 800 périodes modulables pour les profs, ce serait une hérésie en obligatoire mais c'est une des forces de la Prom Soc, qui permet aux enseignants d'être très flexibles

~95% des directions estiment que les enseignants sont globalement motivés et exercent leur métier avec diligence

2



Formation pédagogique et maîtrise de l'andragogie

- Équipes éducatives composées d'enseignants ayant, en majorité, une formation pédagogique, constituant une force distinctive par rapport aux opérateurs de formation professionnelle (avec cependant une proportion moindre que dans l'obligatoire)
- **Connaissance du public adulte** et expertise reconnue dans les pédagogies spécifiques aux adultes (voir Section « Modalités Pédagogiques »)

~90% des enseignants en EPS s'estiment bien formés pour exercer leur fonction

~80% des directions estiment que les enseignants sont globalement bien formés pour exercer leur métier

3



Diversité des équipes et ancrage dans le monde professionnel

- **Diversité des profils et des expériences des enseignants**, permettant d'enrichir les pratiques pédagogiques
- **Enseignants avec des compétences techniques reconnues**, et un ancrage dans le métier pour une partie d'entre eux – avec certaines nuances (voir chapitre suivant)
- **Recours à des « experts »**, ancrés dans le métier enseigné, avec des retours positifs d'une majorité d'experts

~30% des enseignants de CT ou PP annoncent exercer un emploi en dehors de l'EPS en lien avec la matière qu'ils enseignent

4



Proximité avec les étudiants et orientation vers la réussite

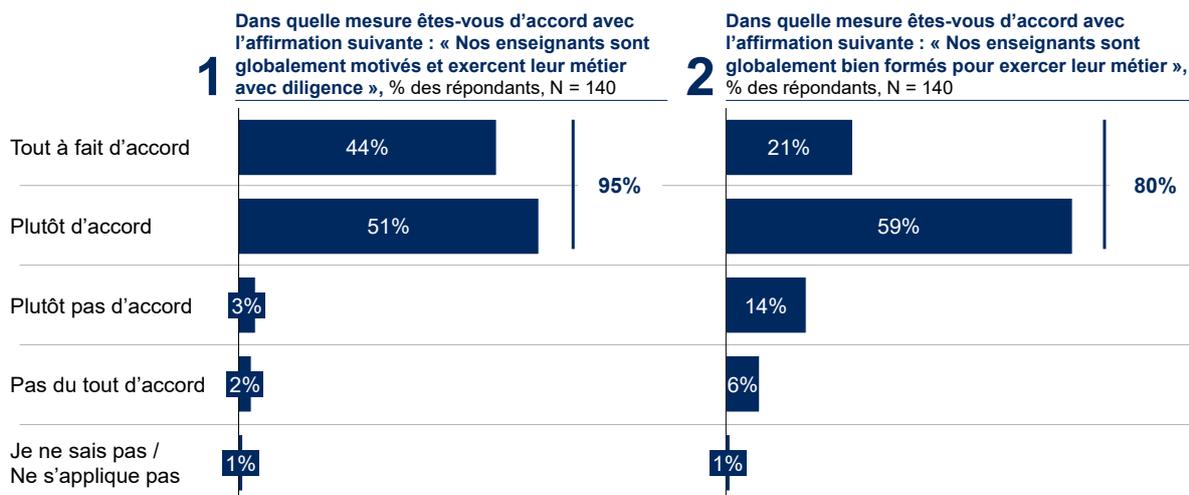
- **Investissements dans la relation enseignants/étudiants** et accompagnement des étudiants (outre les aspects pédagogiques)
- Attention particulière portée à l'accompagnement individuel et à la prise en compte des besoins spécifiques de chaque apprenant

Voir Section « Etudiants »

~88% des étudiants estiment que les enseignants sont motivés et maîtrisent bien leur sujet

Sources: Entretiens réalisés de Janvier à Mars 2023, Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023

1 & 2 | ~95% des directions estiment que les enseignants sont globalement motivés et exercent leur métier avec diligence ; ~80% estiment que les enseignants sont globalement bien formés pour exercer leur métier

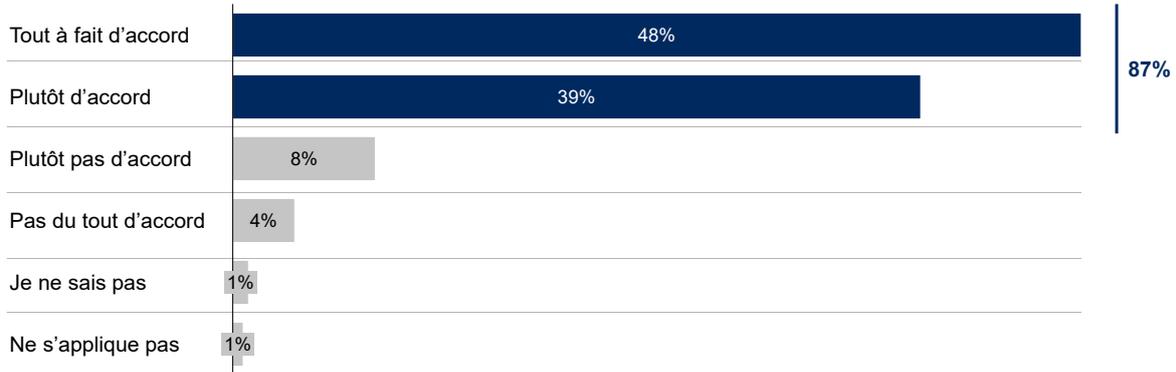


Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023

1 | ~90% des étudiants estiment que les enseignants sont motivants et maîtrisent bien leur sujet

Selon les étudiants

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec l'affirmation suivante : « Les enseignants nous expliquent bien la matière, sont motivants et maîtrisent bien le sujet », % des répondants, N = 2.675

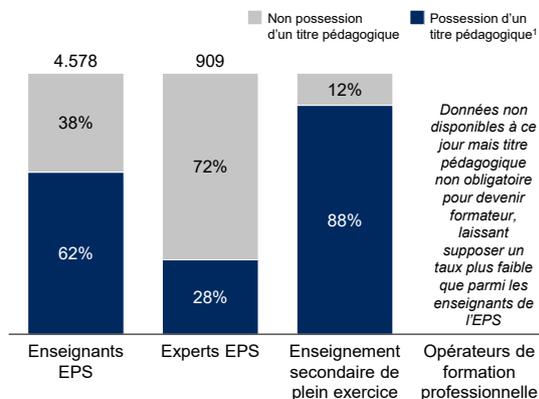


Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extrait des données 22/03/2023

2 | 62% des ETP enseignants d'EPS possèdent un titre pédagogique, contre 28% des experts d'EPS et 88% des enseignants du secondaire ordinaire

62% des enseignants en EPS sont titulaires d'un titre pédagogique

Répartition des enseignants et experts en EPS en fonction par possession ou non de titre pédagogique, %, 2022



1. DAP/CAP/CNTM/CAE, AESS, AESI, CAPAES, Module DI, Master à finalité didactique

Sources: Bases de données des enseignants de l'EPS en octobre 2022 ; Indicateurs de l'Enseignement 2022

Constats clés



62%, soit une majorité, des enseignants en EPS sont titulaires d'un titre pédagogique, un **chiffre comparativement inférieur à l'enseignement obligatoire (88%)** mais **supérieur (en cours de vérification) à celui des opérateurs de formation professionnelle**



~70% des experts n'ont pas de titre pédagogique ; dans un contexte où il est difficile de faire participer les experts à la formation continue (voir pages suivantes), ce point est identifié comme un levier d'amélioration par certains acteurs



- En EPS, obligation de titre pédagogique uniquement pour les enseignants nommés
- Constats concernant la formation initiale/titres pédagogiques à mettre en regard avec le potentiel d'amélioration de la formation continue – voir pages suivantes

2 | 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 dans d'autres pays européens**



Par exemple, le certificat de formation professionnelle secondaire ou le certificat de maître artisan sont acceptés en Allemagne, Hongrie, Islande, Lettonie, Pologne, 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 déjà des problèmes à recruter des enseignants et formateurs 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 »

« On a vu des professionnels très compétents dans leur métier mais qui n'ont pas les compétences pédagogiques pour devenir formateur »

Sources: OCDE, *Professional development for VET teachers and trainers*, (Juin 2016) ; État des lieux de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle, 2022

3 | Un niveau reconnu d'ancrage professionnel parmi les enseignants, permis par la présence de nombreux enseignants à temps partiel (donc potentiellement en emploi) et d'experts



A Enseignants ancrés dans le monde professionnel

- Les retours des acteurs font état d'un **niveau élevé de connaissance du terrain** parmi les enseignants de l'EPS
- ~60% des ETP de CT/PP qui travaillent en EPS cumulent moins de 0,75 ETP dans l'enseignement, indiquant **une part plus importante des enseignants cumulant potentiellement un autre emploi que p.ex. dans l'ens. obligatoire** (entre 15 et 20% des ETP dans l'enseignement obligatoire, voir pages suivantes – mais inférieur à la formation professionnelle)
- Par ailleurs, dans leurs réponses à l'enquête par questionnaire, **30% des enseignants de CT/PP indiquent exercer un emploi** hors de l'enseignement en lien avec les cours qu'ils enseignent
- ~60% des directions **estiment que les enseignants de CT et PP suivent régulièrement des activités** pour rester à jour avec les réalités des métiers qu'ils enseignent
- Les visites **régulières de certains enseignants sur les lieux de stage** de leurs étudiants sont également citées comme un moyen de se mettre à jour sur la réalité des métiers



« On a souvent des professeurs du terrain, c'est top, ils nous parlent de leur expérience, et ça se ressent en cours »



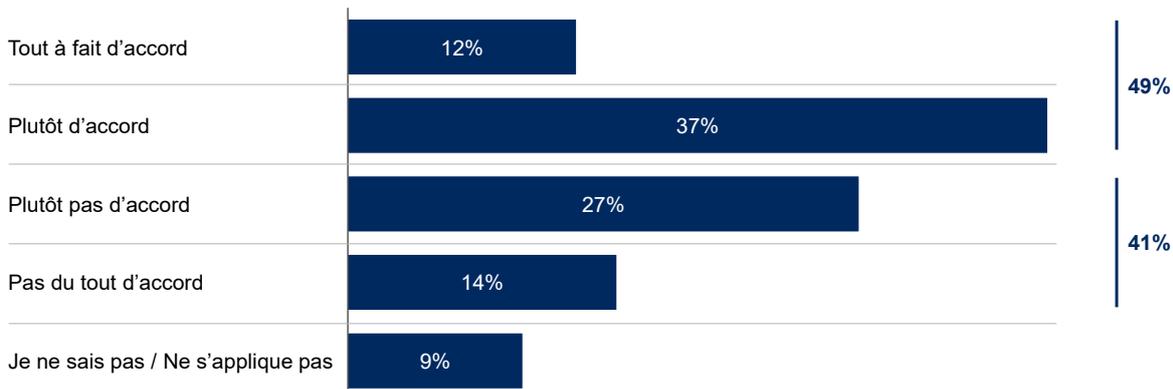
B Recours réguliers à des experts

La présence d'experts (7% des ETP) permet également d'assurer un **ancrage des enseignements dans les réalités du métier**

Sources: Entretiens réalisés de Janvier à Mars 2023, Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023

3.A | ~50% des directions estiment que les enseignants de CT et PP suivent régulièrement des activités pour rester à jour avec les réalités des métiers qu'ils enseignent

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec l'affirmation suivante : « Nos enseignants de cours techniques et de pratiques professionnelles suivent régulièrement des activités pour rester "à jour" avec les réalités du métier qu'ils enseignent (formations de mise à niveau, visite de lieux de travail, ...) », % des répondants, N = 140

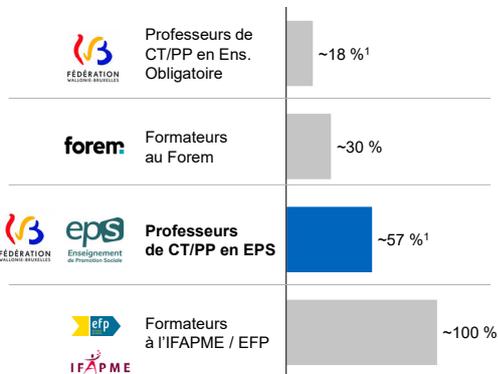


Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023

3.A | ~30% des enseignants de CT ou PP annoncent exercer un emploi en dehors de l'EPS en lien avec la matière qu'ils enseignent

~55% des professeurs de CT/PP de l'EPS travaillent à temps partiel dans l'enseignement

Estimation de la part d'enseignants/formateurs exerçant leur métier d'enseignant/formateur à temps partiel, % des enseignants/formateurs totaux, 2021/2022

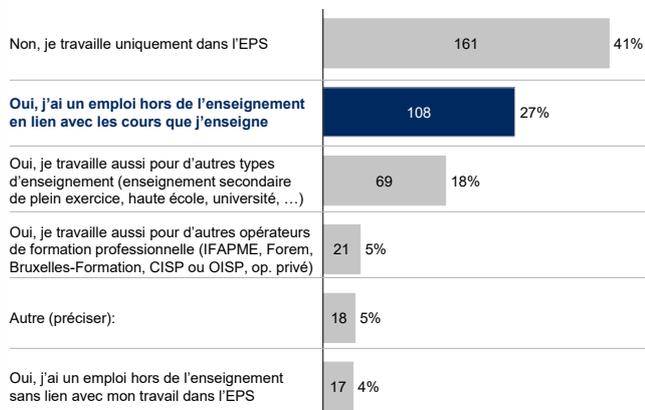


1. Part d'enseignants cumulant moins de 0,75 ETP dans l'enseignement

Sources: État des lieux de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle, 2022 ; Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023

27% des professeurs de CT/PP déclarent cumuler un autre emploi en lien avec les cours qu'ils enseignent

« En tant que Professeur de CT ou PP, exercez-vous d'autres activités professionnelles en plus de votre travail dans l'EPS? (plusieurs choix possibles) », % des répondants, N = 394



3.B | Le recours à des experts est cité par certains acteurs comme une force distinctive de l'EPS, avec un potentiel d'amélioration mais aussi des avis divergents

Le recours à des experts est souvent cité comme une force distinctive de l'EPS ...

Les experts permettent à l'EPS d'avoir un ancrage professionnel fort et d'apporter aux étudiants une connaissance du terrain

(ii) Les experts sont ce qui permet à l'EPS de maintenir une connexion forte avec le monde professionnel, les étudiants sont très sensibles au fait que les professeurs mettent en scène leur expérience professionnelle

Les experts permettent d'enrichir la diversité des équipes

(ii) Chez les experts, la manière de penser est différente, les étudiants apprécient la mixité des équipes pédagogiques ainsi

La qualité de l'enseignement et des experts est citée comme une des 3 forces principales de l'EPS par 30% des répondants enseignants et PNCC

... avec un potentiel d'amélioration sous certains aspects, d'après les acteurs consultés

Potentiel de formation pédagogique additionnelle des experts

- Pas de prérequis en termes de titre disciplinaire ou pédagogique pour intégrer l'EPS
- (ii)** Recruter des experts permet de contourner les règles de Titres et Fonctions sur les titres pédagogiques ; c'est trop souvent la principale raison pour laquelle on y a recours et nous trouvons cela regrettable
- Difficulté de participation à la formation continue de l'EPS pour les experts (voir pages suivantes)

Facteurs limitant son développement

- Valorisation pécuniaire insuffisante, notamment dans les métiers en pénurie, d'après certains acteurs
- (ii)** Si on veut conserver un enseignement de qualité, il faut se dire que 50€ de l'heure brut c'est pas suffisant
- (ii)** Il y a une vraie question autour de « comment mieux valoriser les experts pour les attirer », il faut réfléchir au statut et à la rémunération

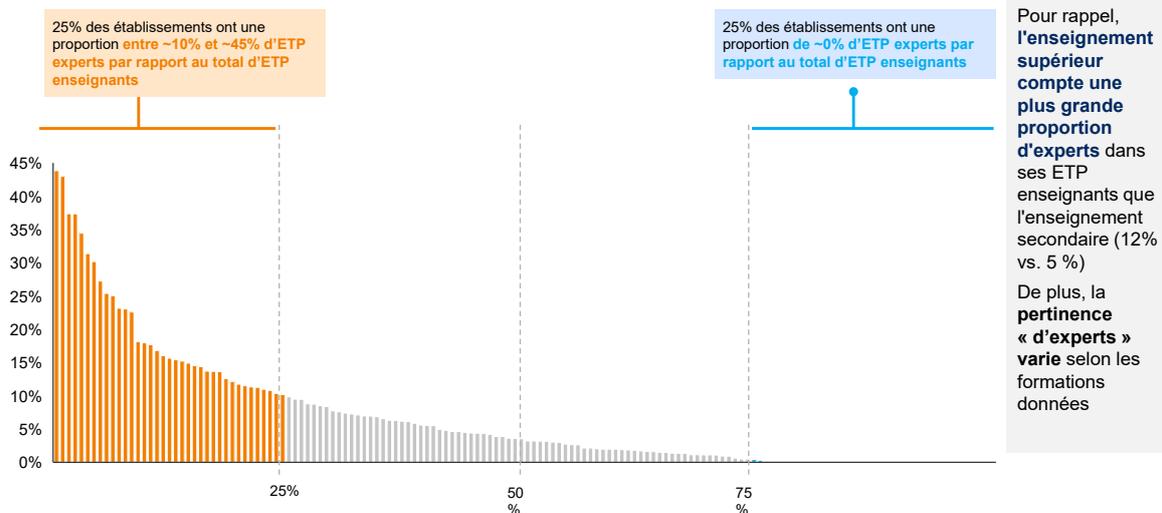
Le recours à un expert est conditionné par (i) le nombre de périodes d'enseignement d'expert autorisées par le dossier pédagogique et (ii) une limite maximale de 260 périodes d'enseignement par expert par an

Ce point ne fait cependant pas l'unanimité, certains acteurs voyant le recours aux experts comme un élément plus négatif notamment en termes de protection de la stabilité de l'emploi et des droits des travailleurs ainsi que comme un moyen de « contourner » les exigences en termes de formation pédagogique (voir citation ci-dessus)

Sources: Entretiens réalisés de Janvier à Mars 2023, Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023

3.B. | La proportion d'ETP experts par rapport au total d'ETP enseignants par établissement varie entre 0 et ~45% ; ~25% des établissements comptent ~0% d'ETP experts

Proportion des ETP experts par rapport au total d'ETP enseignants par établissement, %, 2022



Les acteurs consultés pointent également certaines opportunités d'amélioration

1

Dispositifs limités de formation continue en cours de carrière

- Le développement de la formation continue des enseignants est citée comme un point d'amélioration (notamment de par son caractère non obligatoire) – **~90% des directions** trouveraient utile de renforcer la FCC
- Certains dispositifs de formation continue sont accessibles aux enseignants en EPS en FWB – avec cependant, certaines contraintes organ. et administratives
- Les acteurs consultés notent toutefois les efforts individuels de formation de certains enseignants, et **~70% des enseignants affirment** s'être formés au cours des 12 derniers mois

2

Disparité des dispositifs d'encadrement, de coordination pédagogique et de collaboration

- Une hétérogénéité dans les dispositifs mis en place entre établissements, mais limités dans l'ensemble (et peu structurels), avec notamment peu de :
 - Dispositifs de développement et d'encadrement professionnels
 - Mécanismes de coordination pédagogique
 - Travail collaboratif

3

Hétérogénéité dans la mise à jour des compétences techniques d'une partie des enseignants

- Malgré un ancrage plus important du corps enseignant dans le monde professionnel que p.ex. l'enseignement obligatoire (mais moins que dans la formation professionnelle), certains acteurs consultés voient l'hétérogénéité de la mise à jour des compétences techniques d'une partie du corps enseignant comme un point d'amélioration potentiel
- Par exemple, **~40% des directions estiment que les enseignants de CT et PP ne suivent pas régulièrement d'activités** pour rester à jour avec les réalités des métiers qu'ils enseignent

4

Pénurie d'enseignants et difficultés à recruter

- ~20% des directions** d'EPS mentionnent une difficulté importante à recruter des enseignants
- Parmi les facteurs explicatifs avancés par les acteurs consultés :
 - Un manque général d'enseignants dans les métiers en pénurie
 - Une perception de manque d'attractivité par rapport aux autres enseignements/entreprises (notamment une stabilité de l'emploi limitée)
 - Une charge de travail et des horaires moins attractifs que dans d'autres enseignements
 - Une mobilité limitée pour les enseignants entre les enseignements

5

Points de vue divergents sur la question de la nomination

- Un article du décret du 16/04 limitant le nombre de périodes dédiées à des postes définitifs à **75%** maximum de la dotation d'un établissement ; en pratique **28% des ETP sont définitifs**
- De larges disparités quant au taux de nomination selon les établissements
- Les points de vue divergent entre acteurs sur la question de la nomination des enseignants en EPS
- La question de la durée nécessaire à la nomination fait aussi l'objet de points de vue différenciés selon les acteurs
- La question de la prise en charge des enseignants nommés (à 1.5x) par les PO fait également l'objet de retours contrastés

Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023

1 | La formation continue des enseignants, actuellement non obligatoire et insuffisamment financée, est citée comme un point d'amélioration

Formation continue obligatoire
 Formation continue facultative
 Formation continue non-obligatoire

Plusieurs facteurs rendent particulièrement importante la formation continue des enseignants en EPS...

- Spécificités du public de l'EPS appelant à un accompagnement individualisé des élèves
- Niveau de formation initiale des enseignants présentant une grande hétérogénéité, (p.ex., diversité des parcours, enseignants-experts)
- Accélération de l'intégration de nouvelles méthodes pédagogiques en lien avec le Covid
- De manière générale, **nécessité pour les enseignants** de se tenir à jour du contenu enseigné, au vu de la dimension qualifiante des formations

88% des directions estiment qu'il serait utile de renforcer la formation en cours de carrière des enseignants en EPS

... mais peu, voire pas, d'obligations de formation continue des enseignants en EPS, en comparaison avec les autres acteurs de la formation professionnelle et de l'enseignement

Types d'enseignement / enseignants

Types d'enseignement / enseignants	Exigences pour les enseignants / formateurs en formation professionnelle continue
Ens. Secondaire obligatoire	<input checked="" type="checkbox"/> 6 demi-journées de formation obligatoires pour les besoins collectifs/an (ou capitalisables sur max. 6 ans) Formations facultatives : max. 6 demi-journées avec obligation de thématiques définies par le gouvernement et/ou max. 5 demi-journées (capitalisables) réalisées sur base volontaire
Enseignants	<input type="checkbox"/> Pas de formation obligatoire mais dispositifs disponibles Avec possibilité de se former sur son temps de face-à-face pédagogique – mais des difficultés organisationnelles
Experts	<input type="checkbox"/> Pas de formation obligatoire mais dispositifs disponibles Dispositifs de formation disponibles mais pas de possibilité de se former sur le temps de face-à-face pédagogique, doit se faire sur le temps personnel

Dans la formation professionnelle, selon les opérateurs, obligation ou possibilité d'accéder à de la formation continuée pour les formateurs

La formation continue pour enseignants en EPS n'est ainsi pas obligatoire et la participation dépend principalement la volonté et de la disponibilité des enseignants

Bien que limités, il existe des dispositifs de formation accessibles aux enseignants en EPS (voir page suivante)

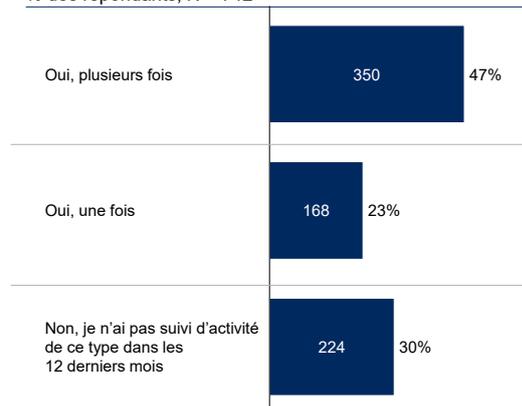
Néanmoins, ceux-ci doivent souvent faire face à des contraintes organisationnelles (dont la difficulté/l'impossibilité de suivre des formations sur le temps de face-à-face pédagogique) et administratives (voir pages suivantes)

Malgré ces éléments, les acteurs rencontrés notent une volonté de se former d'une partie des enseignants, et **~70% des enseignants ont indiqué s'être formés sur les 12 derniers mois**

Sources: Entretiens réalisés de Janvier à Mars 2023 ; Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023 ; Bourgeois E. (août 2021) Rapport final de la recherche-action « Regards croisés sur le public de l'enseignement de promotion sociale catholique et son évolution ».

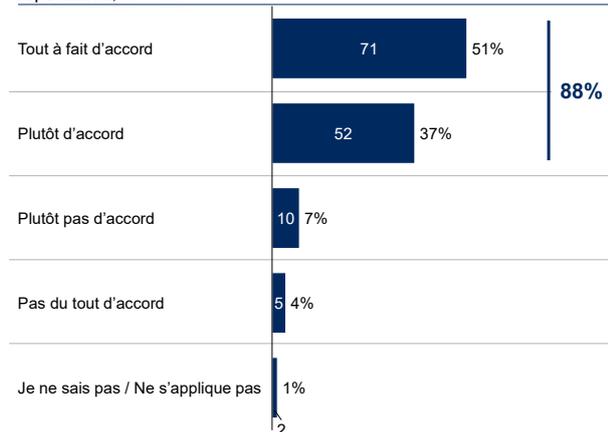
1 | ~70% des enseignants ont indiqué avoir suivi au moins 1 fois dans les 12 derniers mois des activités pour rester « à jour » des réalités du métier ; 88% des directions estiment qu'il serait utile de renforcer la formation en cours de carrière des enseignants en EPS

Au cours des douze derniers mois, avez-vous suivi des activités particulières pour rester "à jour" avec les réalités du métier? (p.ex., formations, visites de lieux de travail...), % des répondants, N = 742



Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extrait des données 22/03/2023

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec l'affirmation suivante : « Il serait utile de renforcer la formation en cours de carrière des enseignants en promotion sociale », % des répondants, N = 140



1 | Certains dispositifs de formation continue sont accessibles aux enseignants en EPS en FWB

Dispositifs



Description

- Institut interréseaux de la Formation professionnelle continue, proposant des modules de formation continue à destination de tous les enseignants (p.ex., inclut une offre limitée de modules d'andragogie)

Exemples de formation

- Inclut une offre limitée à destination de l'EPS, p.ex. :
 - ↳ Formations administratives pour les candidats à une fonction de direction dans l'EPS

Dispositifs via les réseaux d'enseignement



- Formations déterminées et organisées par les réseaux, en central ou dans les établissements après validation de la demande de financement par l'administration
- Financement via l'enveloppe de la Formation Continue (càd., ~230k€ en 2022/2023) en pratique, l'ensemble du budget n'est jamais utilisé

- Dépend des réseaux et des spécificités de chacun et de ses publics, mais peut inclure :
 - ↳ Formations à la pédagogie générale (p.ex., « Dynamiser un groupe classe »)
 - ↳ Formations à la pédagogie en hybridation



- Conceptualisation et construction de cours au format e-learning, en partenariat avec des enseignants
- Modules de formation à l'accompagnement de la prise en main et à l'utilisation d'outils numériques pour les enseignants

- Peut inclure des modules liés à l'hybridation, p.ex. :
 - ↳ Accompagnement à la mise en place du numérique

Néanmoins le retour des acteurs pointe :



Le **manque d'informations disponibles** sur l'offre existante au sein des réseaux ou des autres organismes



Pour une partie de l'offre, le **manque de spécificités à l'EPS**, voire, selon certains, la « faible pertinence ou le manque de mises à jour de ces formations par rapport aux besoins des enseignants »



Les **difficultés organisationnelles et administratives** pour ceux qui souhaitent se former (voir page suivante)

Source: Entretiens réalisés de Janvier à Mars 2023

1 | Pour les enseignants qui souhaitent se former, les contraintes organisationnelles et administratives émergent comme obstacles principaux

Les acteurs consultés font mention de deux types de défis principaux



Défi organisationnel

- Les formations sont souvent **organisées en présentiel, de manière centralisée au niveau du réseau**, avec des horaires et un lieu uniques, alors que le public d'enseignants travaille avec une grande variété d'horaires, dans des établissements différents, impliquant donc des déplacements et un manque de visibilité



Contraintes administratives

- Les **enseignants sont rémunérés pendant leur temps de formation** mais sont obligés de **donner 90% de leurs cours en face-à-face pédagogique**, ce qui leur laisse peu de temps pour assister à des formations sur leur temps de face-à-face pédagogique
- Les **experts n'ont pas la possibilité de se former durant leur temps de prestation** – et sont donc obligés de se former sur leur temps personnel, alors qu'ils ne disposent déjà que de peu d'heures d'enseignement



« Finalement, les formations qui marchent le mieux, ce sont soit celles qui sont organisées en direct par les établissements, 1 journée par an, et où les directions mobilisent tout l'établissement en fonction de ça, soit celles qui sont organisées en ligne avec un format court



« Comment demander aux experts, alors qu'ils ont déjà un emploi du temps chargé et qu'ils sont si peu payés, de venir un lundi soir faire un cours de pédagogie? »



« Il faut se rappeler qu'en EPS, c'est là qu'on a le plus de temps partiel, l'enseignement en EPS n'est souvent pas le seul boulot des gens donc ils ont peu de temps et sont assez peu disponibles pour se former

Source : Entretiens réalisés de Janvier à Mars 2023, Enquête par questionnaire (2023)

2 | Outre la formation continue, les dispositifs de développement et d'encadrement professionnels, comme de coordination pédagogique ou de travail collaboratif en œuvre sont limités et hétérogènes dans leur mise en place

Certains mécanismes « cadres » encadrent les dispositifs de coaching et d'accompagnement des enseignants, mais demeurent cependant restreints

Référents ou conseillers pédagogiques
(dans le cadre des périodes d'appui au Suivi Pédagogique)



Une à deux personnes référentes par établissement (ou réseau), formellement ou non, sur des questions de pédagogie ou de formation pouvant aussi proposer du coaching ou de la formation (p.ex., formations collectives à la posture d'accompagnement, accompagnement individualisé sur demande)

Techno-pédagogues
(sur périodes FSE)



16 techno-pédagogues répartis sur l'ensemble des réseaux pour accompagner les établissements et les enseignants à la prise en main des outils numériques et au basculement vers l'hybridation, au moyen de coaching ou de formations

Mécanismes de coordination pédagogique limités au sein des étabs.

Niveau limité de coordination pédagogique en place d'après les acteurs consultés, avec certains obstacles à son développement, p.ex. le temps de présence limité/en horaire variable des experts et des enseignants avec des charges d'enseignement plus faibles

Les retours et exemples cités par les acteurs consultés tendent à démontrer une **collaboration pédagogique en développement** dans certains établissements – sans caractère systémique cependant à ce stade

« Il n'y a pas forcément d'espace de discussions entre enseignants d'une section : dans certains cours les profs se croisent et font le point entre deux cours chaque semaine, dans d'autres, on se rend compte qu'il y a des répétitions de programme entre les UE d'une section »

Des dispositifs hétérogènes, mais globalement limités de travail collaboratif

Dispositifs de travail collaboratif mis en place dans l'enseignement obligatoire (notamment via des périodes dédiées) **ne couvrant pas l'Enseignement de Promotion Sociale**

Développement limité - avec cependant une variabilité d'une équipe éducative à l'autre, voire d'un enseignant à l'autre



« Chez nous, tout se fait dans le bureau de l'éducateur-économiste, la directrice vient pour répondre aux questions et on se donne des conseils entre collègues »

Les enquêtes indiquent des retours contrastés sur les outils d'accompagnement et de coordination en place pour les enseignants ...



51% des enseignants estiment recevoir fréquemment du **feedback** formatif sur leur travail, 42% estiment ne plutôt pas en recevoir



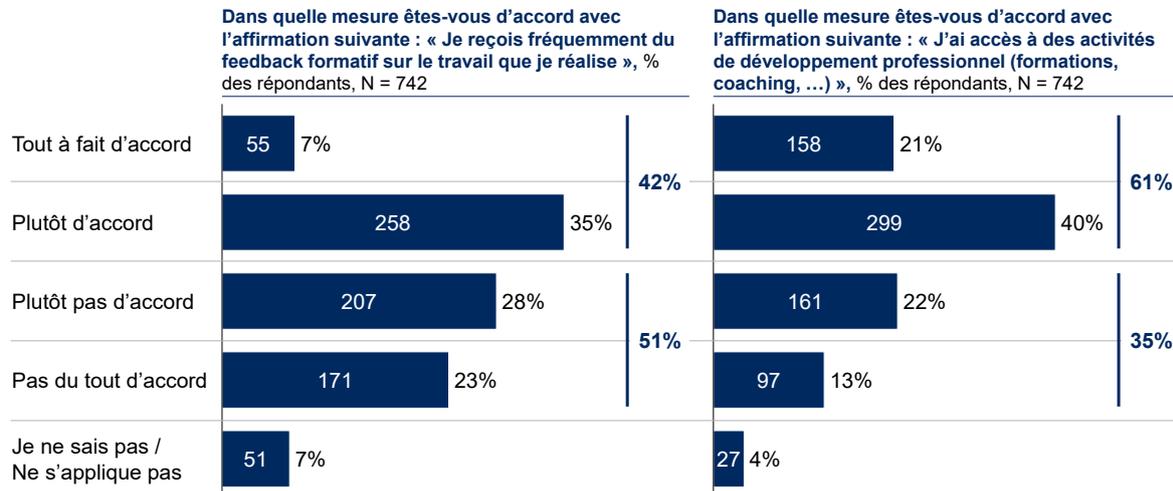
61% estiment avoir accès à des **activités de développement professionnel**, 35% estiment ne pas y avoir suffisamment accès



53% des directions estiment ne pas être suffisamment outillés pour encadrer / accompagner les enseignants dans l'exercice de leur métier

Sources: Entretiens réalisés de Janvier à Mars 2023 ; Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023

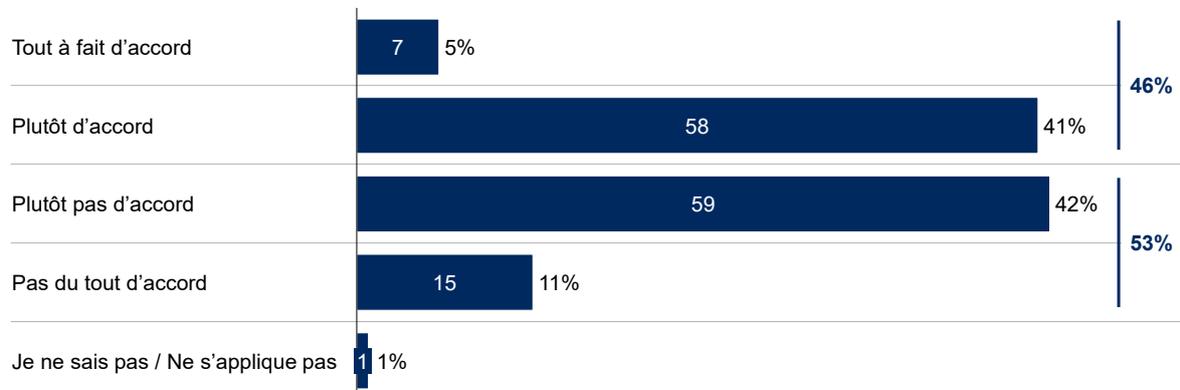
2 | 51% des enseignants estiment ne pas recevoir fréquemment du feedback formatif sur leur travail ; 61% estiment avoir accès à des activités de développement professionnel



Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023

2 | 53% des directions estiment ne pas être suffisamment outillés pour encadrer / accompagner les enseignants dans l'exercice de leur métier

Dans quelle mesure êtes-vous d'accord avec l'affirmation suivante : « Nous sommes suffisamment outillés pour encadrer / accompagner les enseignants dans l'exercice de leur métier », % des répondants, N = 140



Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023

3 | Certains retours pointent une certaine hétérogénéité dans la mise à jour des compétences techniques pour une partie des enseignants

Retours des acteurs



Rappel – Un ancrage dans le monde professionnel plus important que dans l'enseignement obligatoire

Description / exemple

En lien notamment avec :

- Une part plus importante p.ex. que dans l'obligatoire, **des enseignants ancrés dans le monde professionnel**
- La présence d'experts issus du monde professionnel



Un ancrage professionnel globalement moins fort que dans la formation professionnelle



En dépit d'un **taux d'enseignants à temps partiel (45-60%) supérieur à celui de l'enseignement obligatoire (~15-20%)**, les enseignants de l'EPS restent moins proches de l'emploi que les formateurs de la formation professionnelle (100% des formateurs de l'EFP et l'IFAPME sont vacataires)



Parmi les enseignants, hétérogénéité dans les connaissances du métier

De manière similaire à l'enseignement obligatoire, certains acteurs consultés font part de **l'éloignement de la réalité des métiers qu'ils enseignent** par une partie des enseignants



En informatique, on a parfois des retours d'étudiants comme quoi les enseignants ne sont pas toujours au fait des dernières technologies car ils continuent à dispenser ce à quoi ils ont été formés



... en lien avec les constats précédents concernant la formation continue des enseignants

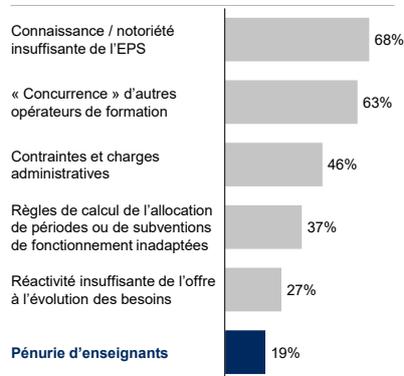
~40% des directions estiment que les **enseignants de CT et PP ne suivent pas régulièrement d'activités** pour rester à jour avec les réalités des métiers qu'ils enseignent ; ~60% estiment qu'ils en suivent régulièrement

Sources: Entretiens réalisés de Janvier à Mars 202 ; Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023

4 | La pénurie d'enseignants est revenue comme un point de tension dans les établissements, liés notamment à divers facteurs perçus de manque d'attractivité

19% des établissements d'EPS mentionnent une difficulté importante à recruter des enseignants ...

« Quelles sont selon vous les (maximum trois) principales faiblesses et / ou opportunités d'amélioration pour l'EPS aujourd'hui? (Plusieurs réponses possibles) », % des répondants, N = 145



... avec plusieurs facteurs explicatifs avancés par les acteurs consultés



Un manque général d'enseignants dans les métiers en pénurie

Les enseignants des métiers en pénurie? Tout le monde se les arrache



Une perception de manque d'attractivité par rapport aux autres enseignements/entreprises

- Un **niveau pécuniaire** cité comme moins attractif en comparaison avec les salaires en entreprise pour les mêmes titres disciplinaires, notamment pour les métiers en pénurie (cette situation est d'autant plus valable pour les experts pour lesquels le taux de rémunération horaire est plus faible que pour les enseignants)
- Un **statut moins stabilisé en début de carrière** lié à (i) un manque de visibilité en avance sur les horaires et les établissements assignés pour l'année et (ii) la difficulté d'obtenir un temps plein et/ou une nomination pour un enseignant en EPS, augmentant la difficulté à retenir les enseignants en EPS



Selon le retour de certains acteurs, une charge de travail et des horaires de travail plus élevés que dans d'autres niveaux d'enseignement (en cours de vérification)

- Les retours indiquent des ens. d'EPS **travaillant en moyenne 40 périodes de plus** que les enseignants du secondaire ordinaire, en lien avec un calendrier scolaire différent (p.ex., pas de semaines blanches en EPS)
- Les **horaires de travail** en cours du soir, et souvent variables, peuvent représenter un frein pour certains ens.



Certaines complexités ou désincitants à basculer vers l'EPS

- Les enseignants d'autres enseignements peuvent effectuer des heures en fonction accessoire en EPS (pour compléter leur temps plein, jusqu'à 1,3 ETP), mais qui (i) sont **comptabilisées sur un barème moins rémunérateur** et (ii) ne prennent pas en compte l'ancienneté
- Certains retours font état d'**enseignants qui pourraient être intéressés à l'idée de basculer du secondaire vers l'EPS**, mais qui sont contraints de se mettre en « congé » le temps d'être à nouveau nommé en EPS, ce qui gênerait l'évolution de leur ancienneté
- L'**organisation actuelle du secondaire**, qui « complète » ses calendriers d'enseignants fin septembre, en différé de l'EPS, menant certains enseignants à renoncer à leur charge d'enseignement en EPS

Sources: Entretiens réalisés de Janvier à Mars 2023 ; Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023

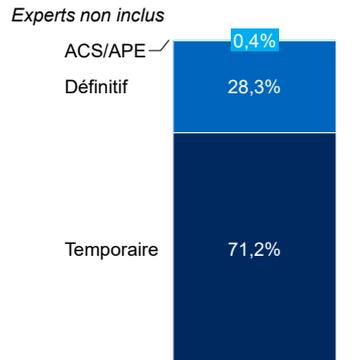
5 | Le décret du 16/04/1991 limite le nombre de périodes dédiées à des postes définitifs à 75% maximum de la dotation d'un établissement ; en pratique 28% des ETP sont définitifs

D'après le décret du 16/04/1991, article 111bis, « seuls 75 p.c. des périodes de la dotation de périodes visée à l'article 82, peuvent donner lieu à des nominations ou à des engagements à titre définitif »

Cette mesure permet de soutenir la dimension modulaire de l'enseignement de l'EPS, en lui permettant de s'adapter régulièrement aux besoins de formation du marché

En pratique, 28% des ETP travaillant en EPS ont un statut définitif

Répartition des ETP enseignants en fonction par statut, % ETP, 2022



Avec des disparités marquées entre établissements

Les 20% d'établissements avec le plus d'enseignants nommés atteignent des taux entre **~45% et ~80% d'ETP d'enseignants nommés**

Les 20% d'établissements avec le moins d'enseignants nommés comptent entre **0% et ~15% d'ETP enseignants nommés**

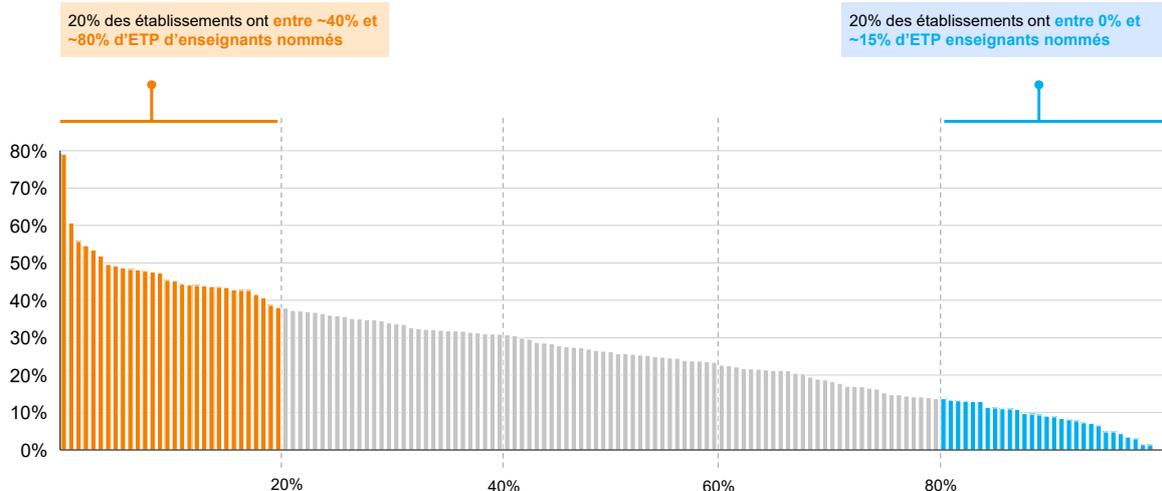
A noter que parmi les enseignants cumulant plus de 0,75 ETP dans l'EPS, **30% ont un statut définitif**

Sources: Décret du 16/04/1991 organisant l'enseignement de promotion sociale ; Bases de données des enseignants de l'EPS en octobre 2022

5 | La proportion d'ETP enseignants nommés dans les établissements est variable, oscillant entre 0% et ~80%

Proportion des ETP enseignants nommés en fonction par établissement, % ETP enseignants nommés, 2022

Experts non inclus



Source: Bases de données des enseignants de l'EPS en octobre 2022

5 | Les points de vue divergent entre acteurs quant à la question des nominations à titre définitif en EPS

Retour des acteurs consultés

Enseignants



La sécurisation des carrières faisant partie des priorités des organisations syndicales, celles-ci rappellent que **le statut temporaire constitue un point de douleur pour les enseignants**, limitant la **stabilité de leur situation** (p.ex., difficulté pour les enseignants non nommés d'être rattachés toujours au même établissement, manque de visibilité) et leur niveau de motivation

La **durée d'accès à la nomination** (p.ex., en comparaison avec l'obligatoire) revient également comme point d'amélioration par les enseignants/leurs représentants – voir page suivante

« Je dois cumuler des cours dans 7 établissements de Prom Soc différents pour avoir un temps plein »

« Depuis 4 ans, je change chaque année d'établissement et je n'ai aucune idée de ce qui m'attend l'année d'après »

Directions et (F)PO



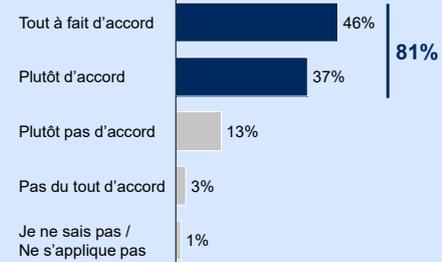
La nomination à titre définitif des enseignants est citée par certaines directions comme une des **principales sources de difficulté** à l'adaptation dynamique de l'offre en EPS

La question se pose notamment en cas de besoin de **clôture d'une section ou d'un cours** qui n'est plus en adéquation avec les besoins socio-économiques locaux

« Le trop grand nombre de professeurs nommés est parfois un gros problème dans les établissements. Les directions se retrouvent avec beaucoup d'enseignants et de moins en moins d'étudiants dans les sections, mais qui refusent de partir ou même d'être réaffectés »

81% des directions estiment qu'elles ont du mal à adapter leur offre de formation du fait de contraintes statutaires ou de gestion des ressources humaines

« Nous éprouvons des difficultés à adapter notre offre de formation d'année en année du fait des contraintes statutaires ou de gestion des ressources humaines », % des répondants, N = 140



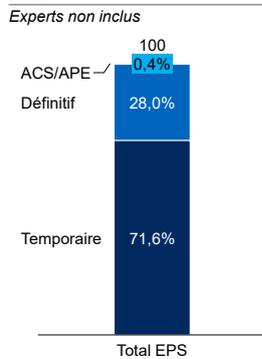
Ces éléments sont à mettre au regard de la proportion d'enseignants nommés (28%), avec des variations marquées par établissement (càd., les 20% d'établissements avec le plus d'enseignants nommés atteignant des taux entre ~45% et ~80% de nomination)

Sources: Entretiens réalisés de Janvier à Mars 2023 ; Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023

5 | La question de la durée nécessaire à la nomination fait aussi l'objet de points de vue différenciés selon les acteurs

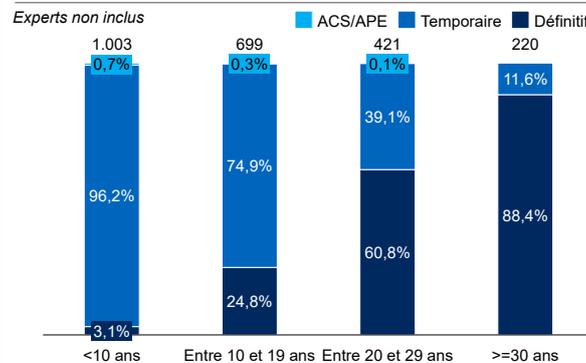
Rappel – 28% des ETP (experts exclus) travaillant en EPS ont un statut définitif

Répartition des ETP enseignants en fonction par statut, % ETP, 2022



Une augmentation significative de la part des nominations apparait entre les catégories d'ancienneté 10-19 ans et 20-29 ans, indiquant un ordre de grandeur du temps nécessaire à la nomination

Répartition des ETP enseignants en fonction par statut et par année d'ancienneté, % ETP, 2022



Sources: Bases de données des enseignants de l'EPS en octobre 2022 ; Entretiens réalisés de Janvier à Mars 2023

De manière similaire à la part des nominations, les points de vue divergent concernant la durée de nomination en EPS



Les enseignants pointent la **démotivation des enseignants associée à une durée de nomination trop longue**

« Je travaille depuis 11 ans et je ne suis toujours pas nommée. Prolongé trop longtemps, le statut de temporaire protégé est précaire et démotive nombre d'enseignants »



Les Directions et (F)PO voient ce rallongement comme un moyen de limiter le taux de nomination (et les contraintes qui y sont liées)

« C'est sûr qu'on nomme moins vite en EPS que dans les autres enseignements, c'est un peu notre moyen de nous prémunir contre les inconvénients de la nomination : le manque de flexibilité de l'offre ou le manque de candidats à des postes de direction »

Section 2a.

Information et promotion

Etat des lieux - Rappel du cadre d'analyse

3. Système, structure & ressources



Focus du document

(a) Mission et Pilotage

- Missions et objectifs sociétaux
- Positionnement de l'offre de formation EPS par rapport aux autres opérateurs
- Instances de gouvernance et modalités du pilotage du système, au niveau central et local : participation des différents acteurs de l'écosystème
- Outils et données disponibles pour le pilotage
- Qualité et assurance qualité

(b) Organisation de l'écosystème et de l'EPS

- Structure de l'écosystème : différents types d'acteurs de l'écosystème en interaction avec l'EPS (rôles, organisation, relations avec l'EPS)
- Types d'établissements : nombre, implantations, gestion
- Règles relatives à la gouvernance et au fonctionnement interne des établissements

(c) Offre de formation

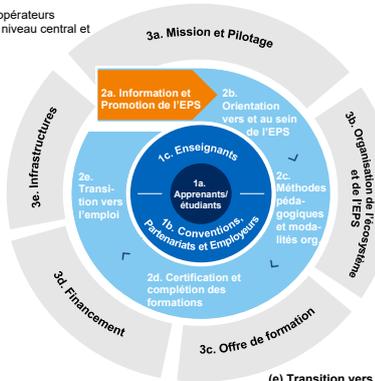
- Types d'offres et de parcours existants, caractéristiques (finalités de formation, durée, niveaux, géographie, etc.) et leur formats
- Procédures et règles de création de nouvelles formations et de définition des contenus de formations (DP, etc.)
- Règles de programmation de l'offre (ouverture/fermeture) et mécanismes assurant la correspondance avec les besoins sociétaux
- Possibilité de co-organisation de l'offre avec d'autres opérateurs

(d) Financement

- Montant et mécanismes de financement (règles, sources, répartition) de la dotation organique et des autres sources de financement
- Possibilité de financement par les secteurs

(e) Infrastructures

- Règles de financement, acquisition et maintien des infrastructures et équipements



1. Acteurs

(a) Apprenants/étudiants

- Types d'apprenants et motivations
- Evolution du nombre d'apprenants et facteurs explicatifs
- Accompagnement des apprenants pendant leur formation (modalités, sujets) et mesures de lutte contre l'abandon
- Incitants (financiers & non-financiers) et implications en termes de statut sociaux

(e) Transition vers l'emploi et / ou d'autres formations

- Structuration de et coopération sur le parcours d'apprentissage avec autres opérateurs de formation
- Accompagnement post-formation et mise en correspondance avec employeurs

(b) Conventions, partenariats et employeurs

- Accords de coopération avec les employeurs et secteurs (co-organisation de formations, contribution financière, accords d'employabilité post-parcours)
- Implication des partenaires dans la formation (alternance, stage, mise à disposition de ressources, formateurs, etc.)
- Accords de coopération avec les autres opérateurs de formation, agences de l'emploi, agences de réinsertion, ...

(c) Enseignants

- Types/catégories de personnel et organisation du travail
- Règles relatives au statut de chaque type de personnel et d'évolution de carrière (opportunités de formation et de développement)
- Titres pédagogiques et mise à jour des compétences disciplinaires

2. Parcours de l'apprenant



(a) Information et Promotion de l'EPS

- Promotion et accès à l'information sur les formations pour les étudiants, employeurs, autres acteurs d'orientation (budgets dédiés et règles, canaux de promotion, potentiels contrats avec offices de l'emploi)

(b) Orientation vers et au sein de l'EPS

- Canaux d'orientation vers l'EPS (informations publiques, autres acteurs, enseignants)
- Aide et accompagnement au choix de formation le plus adéquat
- Inscription de l'EPS dans le parcours des apprenants (avant et après)
- Conditions d'accès et règles d'inscription à l'EPS, prérequis et mécanismes de sélection (motivation, évaluation)

(c) Méthodes pédagogiques et modalités organisationnelles

- Canaux de formation (présentiel, en ligne, ...), outils pédagogiques et modalités d'organisation (durée, rythme, méthodes pédagogiques,...)
- Stages et modalités d'apprentissage en milieu de travail
- Structuration et flexibilité des parcours et des modules
- Intégration des compétences transversales et savoir-être
- Valorisation des acquis

(d) Certification et complétion des formations

- Règles d'évaluation et validation des acquis d'apprentissage
- Certifications accessibles pour tous types de formation
- Reconnaissance des certifications sur le marché du travail et par les apprenants
- Taux de participation aux certifications et facteurs explicatifs

Messages clés relatifs à l'information et à la promotion de l'EPS



L'Enseignement de Promotion Sociale souffre d'une notoriété modeste, et est contraint dans la définition d'une identité stratégique « claire »

- L'EPS souffre d'un manque de notoriété auprès du « grand public » et des employeurs en particulier, avec p.ex. ~60% du grand public qui connaît peu ou pas l'EPS
- Une majorité, ~60%, des employeurs connaissent peu ou pas l'EPS – avec un spectre de niveaux de connaissances de l'EPS parmi les employeurs, allant d'une image positive de l'EPS, à une absence de connaissances de l'EPS en passant par une partie des employeurs/secteurs qui en ont une compréhension « erronée » voire, dans certains cas, une vision négative associée à des formations de qualité inférieure
- Par ailleurs, de manière générale, l'EPS semble souffrir d'une image associée à certaines connotations négatives (image « vieillie », image d'un enseignement « de promotion sociale » réservé aux publics peu qualifiés/défavorisés), notamment dû à une appellation désuète (à laquelle une partie des acteurs et établissements ne souhaitent d'ailleurs plus s'associer)
- De plus, l'EPS est contraint dans le développement d'une identité claire, notamment par la diversité de son offre/son public, l'identité propre développée par un grand nombre d'établissements et l'intégration d'établissements d'EPS dans des PO avec d'autres niveaux d'enseignement



L'EPS ne dispose pas de stratégie de communication pérenne et à l'échelle – notamment dû au manque de ressources pérennes dédiées à ces activités

- L'EPS a mis en place certaines actions de communication ces dernières années (p.ex., campagnes avec Pause Communication, modernisation du site web) ; celles-ci demeurent cependant ponctuelles et réalisées à une échelle trop faible pour avoir un impact systémique sur la notoriété et l'image de l'EPS
- Une des causes mentionnées par les différents acteurs est le manque de moyens pérennes dédiés à la communication (contrairement à ce qui se fait chez d'autres opérateurs)
- L'EPS a une présence sur les réseaux sociaux plus limitée (hors présence des établissements), ainsi qu'un engagement plus limité là où il est présent par rapport à d'autres opérateurs ; avec notamment une présence uniquement sur Facebook (profils plus âgés) alors que d'autres opérateurs sont présents sur plusieurs réseaux couvrant une multitude de profils
- De plus, les résultats de recherche en ligne sur la formation pour adultes ne mentionnent pas l'Enseignement de Promotion Sociale, pour certains exemples sélectionnés



Les institutions les plus dynamiques ont développé une méthodologie et des outils avancés (a) d'attraction et de rétention des étudiants, (b) de développement d'une relation étudiant ; ce genre de pratique n'est pas mise en œuvre au sein de l'EPS et aucun établissement analysé ne semble y recourir à l'échelle



La mise à disposition de « contenus » ou apprentissages gratuitement et de manière libre permet de créer de la visibilité et d'orienter les apprenants ; l'EPS le fait de manière limitée et dans certains établissements, d'autres opérateurs le font plus à l'échelle (p.ex., IFAPME, FOREM)

- La mise à disposition de ressources d'apprentissage gratuites pour générer du trafic et garantir une visibilité joue graduellement un rôle plus important dans l'attraction de nouveaux apprenants (p. ex., diffusion de webinar gratuit avant l'inscription à la formation chez le Wagon, stages gratuits avec inscriptions aux Cours Florent,...)
- Certains autres opérateurs de formation sont déjà actifs dans ce domaine à travers des opportunités de « stages d'observation » pour permettre aux apprenants de découvrir et tester la pédagogie (p.ex., « Découverte Métiers » à l'IFAPME,...) ; l'EPS le fait, mais de manière limitée et dans certains établissements seulement – voir Section « Orientation »



Ni l'EPS dans son ensemble, ni les établissements à titre individuel ne développent actuellement (dans leur majorité) de réseau alumni, alors qu'il s'agit également d'une pratique mise en œuvre avec succès par d'autres types d'opérateur pour faciliter le recrutement et le placement des apprenants

- Il existe des communautés alumni dans certains établissements – mais actuellement pas de structure à l'échelle de l'EPS (p.ex., réseau alumni « EPS »), ou systématisation des réseaux par établissement)
- D'après les rapports de l'AEQES, le manque de communauté centralisée et de réseau alumni dans les étabs. d'EPS est un point d'amélioration récurrent pour les établissements d'EPS

A l'international, les opérateurs de formation leaders sur leur secteur investissent de manière significative dans différents moyens de promotion et d'information (1/2)

Pratiques observées



1 Positionnement stratégique clair et explicite

- i **Positionnement sur un seul (ou un nombre limité de) domaine(s) d'étude(s)**
Tendance à la rationalisation de la variété de l'offre: les acteurs étudiés se déploient sur un sujet (p.ex., 1 formation spécifique) ou sur un domaine d'études (p.ex., les métiers du numérique), voire ont même tendance à se verticaliser



Exemples



Positionnement du Wagon et du Réseau 42 **uniquement dans les métiers du numérique**, sur 3 formations différentes pour Le Wagon et sur une formation unique pour le réseau 42
Focus de l'Insead **uniquement sur les formations en gestion** pour les personnes en emploi, ou de l'Ecole Ducasse sur les **formations en cuisine uniquement**



Portefeuille de 57 écoles, toutes spécialisées sur un (ou quelques) domaine(s) d'enseignement en particulier (p.ex., Ateliers de Sèvres en art, Cours Florent en théâtre, Atelier Chardon Savard en mode, Eva santé en santé, Elije en droit et intelligence juridique...)



Rachat par Duolingo de Gunner, un studio d'illustration et d'animation pour lui permettre de continuer à développer son image de marque et d'attirer davantage d'utilisateurs grâce à une production de contenus plus soutenue

- ii **Et/ou positionnement sur une seule (ou un nombre limité) de modalités**
Positionnement sur plusieurs domaines d'études souvent associé à une **homogénéité dans les modalités de formation** (p.ex., 100% digital)

Exemples



Positionnement sur une **large variété de thématiques de cours** (p.ex., langues, gestion, médecine, informatique...) mais 100% en ligne. Pour limiter « l'effort » de développement des contenus, conception du contenu par des universités partenaires

- iii **Développement d'une marque reconnue et attirante**
Marketing extensif autour de la marque, notamment via (i) l'association à des professionnels reconnus et réputés pour promouvoir les formations et (ii) des équipes dédiées en charge de la visibilité et de la marque



Construction de l'école **autour de la personnalité de son fondateur**, Alain Ducasse, avec une présentation de sa biographie dès la page d'accueil
Présence au sein de l'équipe de direction de Ducasse Paris (maison-mère de Ducasse Education) d'un « **Directeur Artistique et de la Marque** »



Notoriété internationale de la marque « Cours Florent », notamment liée à la **mise en avant régulière du parcours « Cours Florent »** des alumni célèbres



Ces pratiques sont propres à un établissement et un système d'éducation et ne sont pas nécessairement pertinentes ou répliquables telles quelles (voire pas du tout) pour l'EPS.

Sources: Sites internet des entreprises : « Duolingo s'offre le studio d'animation Gunner pour développer son image de marque » paru dans le Siècle Digital le 05/10/2022

A l'international, les opérateurs de formation leaders sur leur secteur investissent de manière significative dans différents moyens de promotion et d'information (1/2)

Pratiques observées



2 Maximisation de la visibilité auprès des apprenants en amont de leur inscription

- Développement de communautés (de futurs) d'apprenants à travers:
- La **présence digitale** au sens large (forums ou groupes de discussions, site internet fourni, réseaux sociaux...)
 - La **présence physique**, via des portes ouvertes, des ateliers, hackathons...

Exemples



- Investissements en **marketing et communication**
 - Optimisation du **design et du contenu du site web**
 - Mise à disposition gratuite de **contenu engageant**
 - Développement de **communautés**
- (Zoom page suivante)



3 Méthodologie et outils avancés (a) d'acquisition et de rétention des étudiants, (b) de développement d'une relation étudiant

- Investissements significatifs sur le **contenu et la stratégie de communication**, combinés à une utilisation du marketing et de la publicité
- Mise en place d'**outils et d'indicateurs de suivi** de la « relation étudiant »



- Investissement dans la **promotion et communication**
 - Acquisition et orientation, via le **suivi de la « relation étudiant »**
 - Suivi de la **scolarité**, notamment via une approche du point de vue de l'« **expérience étudiant** »
 - Après sortie de l'école, **entretien du réseau**
- (Zoom page suivante)



4 Ancrage de la présence autour du contenu

- Mise à disposition de **ressources d'apprentissage gratuites** pour générer du trafic et garantir de la visibilité
- Accès à la **formation sous forme de « parcours »** en plusieurs étapes pour permettre aux élèves de découvrir et tester la pédagogie (p.ex., stages ou mises en situation)



- Organisation de plus d'une **dizaine de stages de théâtre** dans l'année par école (4 en tout), d'une durée d'une semaine chacun, pour **permettre aux étudiants de se former et de découvrir la pédagogie de l'école**



5 Développement de la collaboration entre étudiants et animation du réseau des alumni

- Investissement dans le développement de la **relation entre étudiants dès la formation** et avec les alumni pour **assurer la solidité du réseau professionnel** de l'école et son attractivité pour les futurs étudiants, via:
- La mise en place d'ETP et outils dédiés à la gestion du réseau des anciens
 - L'animation de communauté via l'organisation régulière d'événements



- **Utilisation d'un outil de « Suivi de la relation alumni »** incluant les profils des anciens élèves (parcours, intérêts, affinités)
- **Espace physique dédié** au rassemblement des anciens élèves à proximité du campus
- Incitation forte à la **collaboration et l'activation de réseau entre étudiants**, p.ex., en mettant en contact les étudiants entre eux selon leur parcours professionnel ou en incitant à l'organisation de coaching entre pairs ou à la préparation à des entretiens blancs

Ces pratiques sont propres à un établissement et un système d'éducation et ne sont pas nécessairement pertinentes ou répliquables telles quelles (voire pas du tout) pour l'EPS.

Sources: Coursflorent.com ; lewagon.com ; alum.mit.edu ; « Il a fallu que les enseignants transforment leurs cours pour mobiliser les étudiants en distanciel » paru dans Les Echos le 25/01/2021

Messages clés relatifs à l'information et à la promotion de l'EPS

Zoom page suivante



L'Enseignement de Promotion Sociale souffre d'une notoriété modeste, et est contraint dans la définition d'une identité stratégique « claire »

- L'EPS souffre d'un manque de notoriété auprès du « grand public » et des employeurs en particulier, avec p.ex. ~60% du grand public qui connaît peu ou pas l'EPS
- Une majorité, ~60%, des employeurs connaissent peu ou pas l'EPS – avec un spectre de niveaux de connaissances de l'EPS parmi les employeurs, allant d'une image positive de l'EPS, à une absence de connaissances de l'EPS en passant par une partie des employeurs/secteurs qui en ont une compréhension « erronée » voire, dans certains cas, une vision négative associée à des formations de qualité inférieure
- Par ailleurs, de manière générale, l'EPS semble souffrir d'une image associée à certaines connotations négatives (image « vieillie », image d'un enseignement « de promotion sociale » réservé aux publics peu qualifiés/défavorisés), notamment dû à une appellation désuète (à laquelle une partie des acteurs et établissements ne souhaitent d'ailleurs plus s'associer)
- De plus, l'EPS est contraint dans le développement d'une identité claire, notamment par la diversité de son offre/son public, l'identité propre développée par un grand nombre d'établissements et l'intégration d'établissements d'EPS dans des PO avec d'autres niveaux d'enseignement



L'EPS ne dispose pas de stratégie de communication pérenne et à l'échelle – notamment dû au manque de ressources pérennes dédiées à ces activités

- L'EPS a mis en place certaines actions de communication ces dernières années (p.ex., campagnes avec Pause Communication, modernisation du site web) ; celles-ci demeurent cependant ponctuelles et réalisées à une échelle trop faible que pour avoir un impact systémique sur la notoriété et l'image de l'EPS
- Une des causes mentionnées par les différents acteurs est le manque de moyens pérennes dédiés à la communication (contrairement à ce qui se fait chez d'autres opérateurs)
- L'EPS a une présence sur les réseaux sociaux plus limitée (hors présence des établissements), ainsi qu'un engagement plus limité là où il est présent par rapport à d'autres opérateurs ; avec notamment une présence uniquement sur Facebook (profils plus âgés) alors que d'autres opérateurs sont présents sur plusieurs réseaux couvrant une multitude de profils
- De plus, les résultats de recherche en ligne sur la formation pour adultes ne mentionnent pas l'Enseignement de Promotion Sociale, pour certains exemples sélectionnés



Les institutions les plus dynamiques ont développé une méthodologie et des outils avancés (a) d'attraction et de rétention des étudiants, (b) de développement d'une relation étudiant; ce genre de pratique n'est pas mise en œuvre au sein de l'EPS et aucun établissement analysé ne semble y recourir à l'échelle



La mise à disposition de « contenus » ou apprentissages gratuitement et de manière libre permet de créer de la visibilité et d'orienter les apprenants ; l'EPS le fait de manière limitée et dans certains établissements, d'autres opérateurs le font plus à l'échelle (p.ex., IFAPME, FOREM)

- La mise à disposition de ressources d'apprentissage gratuites pour générer du trafic et garantir une visibilité joue graduellement un rôle plus important dans l'attraction de nouveaux apprenants (p. ex., diffusion de webinar gratuit avant l'inscription à la formation chez le Wagon, stages gratuits avec inscriptions aux Cours Florent...)
- Certains autres opérateurs de formation sont déjà actifs dans ce domaine à travers des opportunités de « stages d'observation » pour permettre aux apprenants de découvrir et tester la pédagogie (p.ex., « Découverte Métiers » à l'IFAPME,...) ; l'EPS le fait, mais de manière limitée et dans certains établissements seulement – voir Section « Orientation »



Ni l'EPS dans son ensemble, ni les établissements à titre individuel ne développent actuellement (dans leur majorité) de réseau alumni, alors qu'il s'agit également d'une pratique mise en œuvre avec succès par d'autres types d'opérateur pour faciliter le recrutement et le placement des apprenants

- Il existe des communautés alumni dans certains établissements – mais actuellement pas de structure à l'échelle de l'EPS (p.ex., réseau alumni « EPS », ou systématisation des réseaux par établissement)
- D'après les rapports de l'AEQES, le manque de communauté centralisée et de réseau alumni dans les étabs. d'EPS est un point d'amélioration récurrent pour les établissements d'EPS

L'EPS souffre d'un manque de notoriété auprès du « grand public » et des employeurs en particulier



L'EPS souffre d'un manque de notoriété dans le grand public, et donc parmi ses potentiels étudiants



L'EPS n'est pas l'opérateur de référence pour les employeurs wallons dû à son manque de visibilité dans les secteurs

~60% du grand public connaît peu ou pas du tout (~50% d'entre eux, c.à.d., ~30% de l'échantillon) l'EPS en Wallonie v. ~35% pour le Forem, mais également ~70% pour l'IFAPME

~60% des employeurs connaissent peu ou pas du tout (~50% d'entre eux, c.à.d., ~30% de l'échantillon) l'EPS en Wallonie v. ~35% pour le Forem, et ~45% pour l'IFAPME

~10% de l'échantillon interrogé cite en premier l'EPS lorsqu'on leur demande de citer un opérateur de formation en Wallonie v. ~45% pour l'IFAPME et ~20% pour le Forem

~5% des entreprises wallonnes de l'échantillon interrogé citent en premier l'EPS lorsqu'on leur demande de citer un opérateur de formation en Wallonie v. ~40% pour l'IFAPME et ~15% pour le Forem



L'EPS restera l'éternel numéro 2 dû à son manque d'identité et de reconnaissance dans le secteur de la formation professionnelle : le Poulidor de l'enseignement



On ne fait pas assez d'efforts dans le développement de nos relations publiques et on a peu d'introduction au monde du travail à la différence de l'IFAPME, par exemple



Les gens voient qui on est, mais on souffre clairement d'un manque de visibilité, aussi parce que peu d'actions sont faites et qu'on n'a pas de bâtiments à nous



L'EPS n'est pas assez présent dans plein de secteurs, typiquement Safran n'avait jamais entendu parler de l'EPS avant une rencontre par hasard avec un employé, or que c'était exactement ce qu'il cherchait



J'ai connu l'EPS parce que mon oncle l'a fait et me l'a recommandé, mais sinon je ne connaissais que de nom



Personne ne sait que certains établissements de formation font partie de l'EPS et quand les employeurs veulent parler d'emploi, surtout des métiers en pénurie, ils vont plutôt à l'IFAPME car c'est centralisé et on sait à qui parler, et ils connaissent mal l'EPS



La promotion sociale n'est pas assez connue et partagée. C'est une ligne d'études très adaptée aux personnes devant travailler la journée et étant donc incapables de suivre des cours en journée

Sources: Étude d'Image et de Notoriété IFAPME, IFAPME, Juin 2021 ; Entretiens Individuels Jan/Mars 2023

Une majorité, ~60%, des employeurs connaissent peu ou pas l'EPS – avec un spectre de niveaux de connaissances de l'EPS parmi les employeurs

Certains employeurs...

... connaissent l'EPS et en ont une image écornée

« Des entreprises ont été voir leur secteur pour limiter les formations chez nous, parce que c'était un peu « old style » et elles étaient perçues comme des formation au rabais

« Beaucoup d'entreprises ont une perception négative de l'EPS, un peu vieux et pas adapté aux besoins. Ils ont tendance à plutôt aller voir chez d'autres opérateurs tels que IFAPME avec de meilleures infrastructures, meilleurs salaires, etc. ou des opérateurs privés

« Certaines entreprises ne veulent pas venir chez nous parce que l'accueil est moins bon, l'enseignant n'est pas en costume et on ne sert pas des sandwiches à midi aux apprenants

... ne connaissent pas l'EPS

« Je suis arrivé dans mon secteur en 2019, et on ne m'a jamais parlé de la Promotion Sociale, et c'est en creusant et en travaillant avec un des réseaux qu'on a travaillé pour développer quelque chose

« C'est comme tel système de XX, ils en ont parlé chez les néerlandophones, et donc tout le monde l'utilise ; en Wallonie, le même système existe, mais on ne l'utilise pas parce qu'on ne communique pas dessus [à propos de l'EPS]

« On est ouvert à plus de collaborations, mais on pêche un peu par méconnaissance de l'autre, surtout s'il y a moyen de sortir des profils SFMQ qui ne sont pas toujours à jour, alors ça nous intéresse

... connaissent l'EPS, mais sans avoir une image claire de ses possibilités

« On n'utilise pas l'EPS pour les conventions de court terme etc, parce qu'on ne sait juste pas que ça existe, s'il y a de la flexibilité, nous ça nous intéresse !

« La promotion sociale reste assez floue pour nous avec l'absence de parcours clair et on le voit comme simplement un acteur de plus dans un paysage pas spécialement clair

« La promotion sociale reste peu connue, et on parlait beaucoup des cours du soir, mais je ne me suis pas dit que c'était un opérateur de formation professionnelle : l'image qui leur colle à la peau, c'est les cours du soir, et de la deuxième chance

... connaissent l'EPS et en ont une image positive

« Nos entreprises ne font pas de distinction selon d'où vient le bachelier, que ça soit la promsoc ou d'une Haute Ecole

« Ils sont très proches du marché du travail quand même, et ils sont très agiles et ont une capacité à développer des formations pour les entreprises, même si ça reste moins flexible que les centres de compétences

« La promotion sociale n'est pas assez connue et partagée. C'est une ligne d'études très adaptée aux personnes devant travailler la journée et étant donc incapables de suivre des cours en journée, c'est une belle opportunité à promouvoir

Rappel : ~60% des employeurs connaissent peu ou pas du tout l'EPS

Les employeurs rapportent une proactivité limitée de l'EPS dans leurs recherches de collaboration avec les secteurs (notamment dû à un manque de ressources) ainsi qu'une multiplicité des points de contact afin de collaborer avec l'EPS – voir Section « Employeurs, Conventions et Partenariats »

Source: Entretiens Individuels Jan/Mars 2023

~70% des directions ont sélectionné une connaissance/notoriété insuffisante de l'EPS comme une de ses principales opportunités d'amélioration

Selon les directions d'établissements

« Quelles sont selon vous les (maximum trois) principales faiblesses et / ou opportunités d'amélioration pour l'EPS aujourd'hui ? (Plusieurs réponses possibles) », % des répondants¹, N = 145

Réponses

Réponse	% des répondants
Connaissance / notoriété insuffisante de l'EPS	68%
Contraintes et charge administratives	46%
Règles de calcul de l'allocation des périodes ou des subventions de fonctionnement inadéquates	37%
Réactivité insuffisante de l'offre à l'évolution des besoins (p.ex., due au temps de création des dossiers pédagogiques)	27%
Pénurie d'enseignants	19%
Taux d'abandon en cours de formation élevé	18%
Financement des et accès aux infrastructures et équipements	17%
Contraintes en matière de gestion des ressources humaines	11%
Proximité / partenariats insuffisants avec le monde du travail	3%
Réponse insuffisante à la digitalisation	1%
Autres	1%
Concurrence d'autres opérateurs de formation (par ex. opérateurs régionaux ou privés) sur le périmètre de l'EPS	0%

1. Pourcentage de répondants qui ont sélectionné <_> dans leur top 3 "faiblesses"

Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extrait des données 13/03/2023

Par ailleurs, de manière générale, l'EPS souffre, selon certains acteurs, d'une image « vieillie » et « connotée négativement »

Plusieurs aspects contribuent à donner une image « vieillie » à l'EPS

	Appellation « Enseignement de Promotion Sociale » jugée désuète par une partie des acteurs
	Noms des établissements surannés et parfois peu en phase avec le temps
	Communication des établissements parfois dépassée et désuète
	Usage de bâtiments anciens, présentant une image parfois non adaptée

- « » *Le nom n'est plus aussi attirant ou d'actualité qu'il l'était à l'époque. Aujourd'hui, ça fait un peu centre d'aide sociale, voire « soixante-huitard » et les gens ont l'impression d'être dans un enseignement pour personnes défavorisées*
- « » *Le nom de l'EPS ne représente rien pour les gens et ça ne fait allusion ni à des formations ni à de l'enseignement, et même que ça soit pour les adultes, donc globalement ça ne parle pas trop aux gens*
- « » *Personne n'a envie d'être promu socialement, c'est très stigmatisé*

- Collège technique « Aumôniers du Travail »
- Cours communaux du coupe-couture
- Charleroi Cours Ménagers
- Institut des Carrières Commerciales

À noter que certains établissements se sont déjà renommés (p.ex., l'« École de Promotion Sociale des Femmes Prévoyantes Socialistes » est devenue « Sorailia »)



- « » *Les employeurs ont un peu de mal avec notre image, aussi parce qu'on ne reçoit pas leurs employés dans des bâtiments fringants*
- « » *Les bâtiments n'aident pas spécialement à redorer l'image de l'EPS*

En outre, il y a des connotations négatives associées par certains à l'EPS

- « » *Certains élèves demandent à retirer le nom de l'établissement de leur diplôme et certains établissements ont changé de noms pour remédier à cela : ils ont enlevé Promotion Sociale*
- « » *Il y a un déficit en termes d'image et de perception de l'EPS qui mène certains établissements à ne pas vouloir être assimilés à l'EPS*
- « » *On est parfois considéré comme les parents pauvres de l'enseignement, les autres acteurs de la formation nous prennent de haut et ne nous font pas confiance*
- « » *Le grand public a une image d'enseignement au rabais, voire misérabiliste, avec des diplômés de moindre valeur*
- « » *A l'inverse nous, on ne les connaît pas, on a une image au niveau des entreprises que l'EPS est encore pire que le Forem, que vraiment la Prom Soc c'est le bas du panier*
- « » *Les étudiants sont dévalorisés sur le terrain parce qu'ils ont l'étiquette d'EPS*

Source: Entretiens Individuels Jan/Mars 2023

La grande majorité des acteurs pointent le nom de l'EPS comme une opportunité d'amélioration de son image

Certains acteurs tiennent encore au nom de l'EPS tel quel et de sa représentation des missions essentielles de l'EPS



Certains acteurs ont fait part de leur attachement au nom « Enseignement de Promotion Sociale » car il réaffirme les missions essentielles de l'EPS et son ambition de contribuer à l'insertion sociale et à l'épanouissement des apprenants

Cependant, la grande majorité des acteurs pointent le nom de l'EPS comme un point d'amélioration de son image

- « » *Franchement, ça fait un peu « enseignement pour pauvres » comme nom, ce n'est pas vraiment quelque chose qui est tourné vers le positif*
- « » *La dénomination même de l'enseignement de promotion sociale, l'adjectif « social » pouvant trop facilement laisser entendre qu'il s'agirait, en effet, d'un enseignement visant uniquement des personnes socialement précarisées*
- « » *[...] Même le nom « Promotion Sociale », c'est vraiment stigmatisant, et ça ne nous donne pas envie de travailler avec eux*

Une transformation du nom a déjà été entreprise par l'homologue de l'EPS en Flandre



En Flandre, les CVO ont été rebaptisés d'« enseignement de promotion sociale » à « enseignement pour adultes » en 2007, avec un décret mentionnant une transition « d'une terminologie désuète et obsolète vers une plus contemporaine, en ligne avec la croissance de leurs formations pour adultes »

Sources: Decreet betreffende het volwassenenonderwijs 2007 ; Entretiens Individuels Jan/Mars 2023

Le développement d'une identité claire pour l'EPS est contrainte à ce stade par 3 éléments principaux

1 Selon certains acteurs, la diversité de l'offre et du public visé rendent difficile le développement d'une identité claire

« » On a une offre énorme et un public cible très large avec 150 marques différentes donc c'est très compliqué de construire une image uniforme et singulière de l'EPS

« » Il y a un manque de clarté dans l'identité et le positionnement stratégique de l'EPS avec ses grandes multiplicités des finalités de ses formations, rendant l'EPS l'éternel deuxième choix

« » Notre force, c'est qu'on est entre beaucoup de formations, secondaires et supérieures, académiques et professionnelles, mais il est difficile de se positionner en tant qu'opérateur de formation ou d'enseignement clairement

2 Le développement d'une identité propre par un grand nombre d'établissements a été mentionné par certains comme un frein au développement d'une identité claire pour l'EPS

« » Nous ne sommes pas un seul organisme, on subventionne les établissements sans lien réglementaire et puis ils font ce qu'ils veulent et parfois ils sont même en concurrence entre eux

Peu ou pas de mention de l'EPS dans le nom des étabs. Certains établissements ne font pas, ou très peu, référence à l'EPS dans leur nom propre (p.ex. Enseignement pour Adultes et de Formation Continue, Enseignement de Promotion et de Formation Continue,...)



Communication et identité indépendantes L'ensemble de la construction d'identité et de la stratégie de communication est souvent propre aux établissements, sans mention de l'EPS (p.ex. EAFC Rixensart, EPFC, ...) – voir pages suivantes



Sites web des établissements



... sans lien avec le site de l'EPS

3 L'intégration dans des PO avec d'autres niveaux d'enseignement rend difficile le développement d'une identité propre

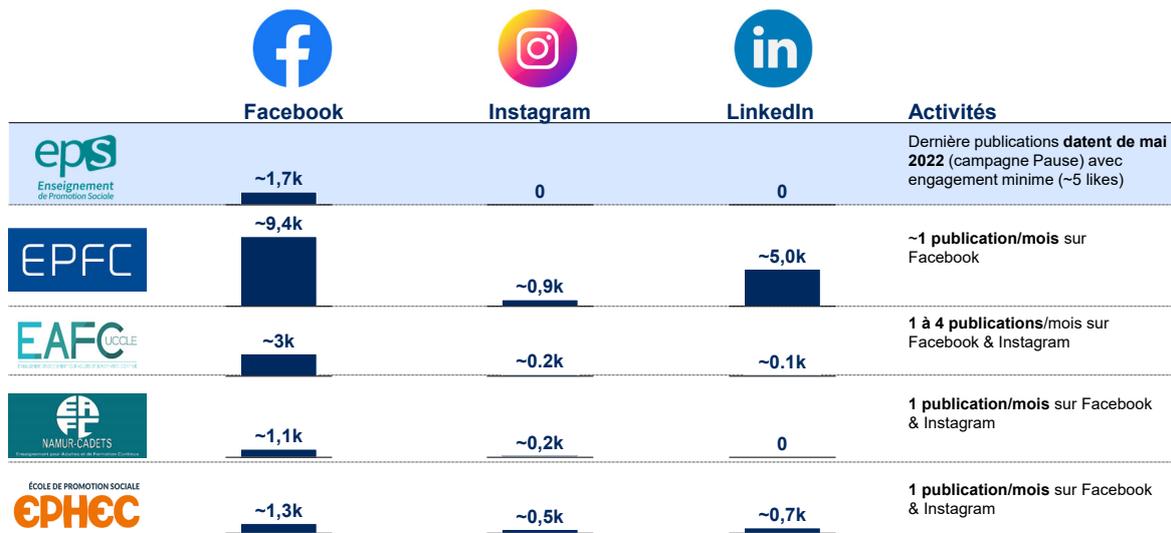
« Etudier en Hainaut! » Certains PO mènent des campagnes de communication rassemblant tous les types d'enseignement ouverts aux apprenants, mélangeant l'EPS avec le reste de l'enseignement (p.ex., « Étudier en Hainaut »)



La mutualisation de certains bâtiments de l'EPS, ou l'éparpillement entre différents campus, limite la visibilité de l'Enseignement de Promotion Sociale via p.ex., le symbole du bâtiment clairement identifiable

Source: Entretiens Individuels Jan/Mars 2023

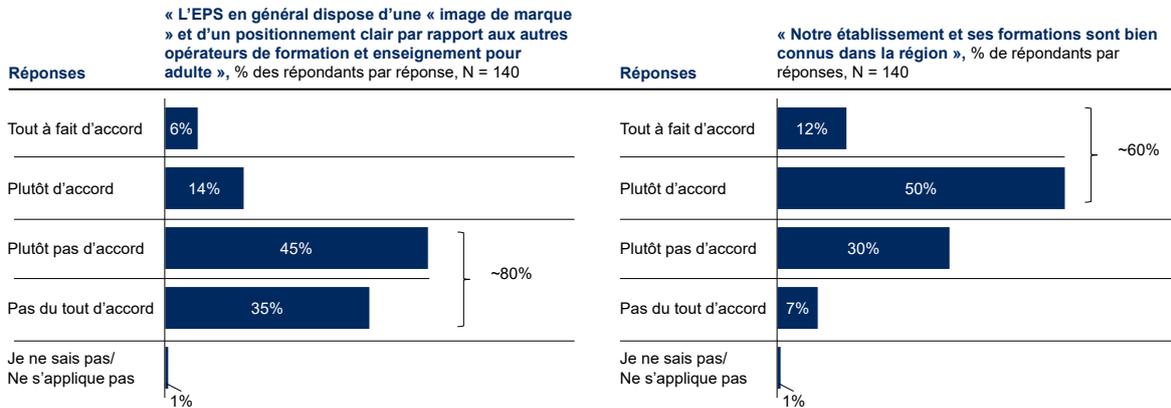
La présence sur les réseaux sociaux de certains établissements de Promotion Sociale est plus importante que celle de l'EPS



Source: Recherches en ligne Mars 2023

Selon l'enquête en ligne, plus de ~80% des directions estiment que l'EPS ne dispose pas d'un positionnement clair ; ~60% trouvent que leur établissement est connu dans la région

Selon les directions d'établissements...



Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extrait des données 13/03/2023

Messages clés relatifs à l'information et à la promotion de l'EPS

Zoom page suivante



L'Enseignement de Promotion Sociale souffre d'une notoriété modeste, et est contraint dans la définition d'une identité stratégique « claire »

- L'EPS souffre d'un manque de notoriété auprès du « grand public » et des employeurs en particulier, avec p.ex. ~60% du grand public qui connaît peu ou pas l'EPS
- Une majorité, ~60%, des employeurs connaissent peu ou pas l'EPS – avec un spectre de niveaux de connaissances de l'EPS parmi les employeurs, allant d'une image positive de l'EPS, à une absence de connaissances de l'EPS en passant par une partie des employeurs/secteurs qui en ont une compréhension « erronée » voire, dans certains cas, une vision négative associée à des formations de qualité inférieure
- Par ailleurs, de manière générale, l'EPS semble souffrir d'une image associée à certaines connotations négatives (image « vieillie », image d'un enseignement « de promotion sociale » réservé aux publics peu qualifiés/défavorisés), notamment dû à une appellation désuète (à laquelle une partie des acteurs et établissements ne souhaitent d'ailleurs plus s'associer)
- De plus, l'EPS est contraint dans le développement d'une identité claire, notamment par la diversité de son offre/son public, l'identité propre développée par un grand nombre d'établissements et l'intégration d'établissements d'EPS dans des PO avec d'autres niveaux d'enseignement



L'EPS ne dispose pas de stratégie de communication pérenne et à l'échelle – notamment dû au manque de ressources pérennes dédiées à ces activités

- L'EPS a mis en place certaines actions de communication ces dernières années (p.ex., campagnes avec Pause Communication, modernisation du site web) ; celles-ci demeurent cependant ponctuelles et réalisées à une échelle trop faible que pour avoir un impact systémique sur la notoriété et l'image de l'EPS
- Une des causes mentionnées par les différents acteurs est le manque de moyens pérennes dédiés à la communication (contrairement à ce qui se fait chez d'autres opérateurs)
- L'EPS a une présence sur les réseaux sociaux plus limitée (hors présence des établissements), ainsi qu'un engagement plus limité là où il est présent par rapport à d'autres opérateurs; avec notamment une présence uniquement sur Facebook (profils plus âgés) alors que d'autres opérateurs sont présents sur plusieurs réseaux couvrant une multitude de profils
- De plus, les résultats de recherche en ligne sur la formation pour adultes ne mentionnent pas l'Enseignement de Promotion Sociale, pour certains exemples sélectionnés



Les institutions les plus dynamiques ont développé une méthodologie et des outils avancés (a) d'attraction et de rétention des étudiants, (b) de développement d'une relation étudiant; ce genre de pratique n'est pas mise en œuvre au sein de l'EPS et aucun établissement analysé ne semble y recourir à l'échelle



La mise à disposition de « contenus » ou apprentissages gratuitement et de manière libre permet de créer de la visibilité et d'orienter les apprenants ; l'EPS le fait de manière limitée et dans certains établissements, d'autres opérateurs le font plus à l'échelle (p.ex., IFAPME, FOREM)

- La mise à disposition de ressources d'apprentissage gratuites pour générer du trafic et garantir une visibilité joue graduellement un rôle plus important dans l'attraction de nouveaux apprenants (p. ex., diffusion de webinar gratuit avant l'inscription à la formation chez le Wagon, stages gratuits avec inscriptions aux Cours Florent,...)
- Certains autres opérateurs de formation sont déjà actifs dans ce domaine à travers des opportunités de « stages d'observation » pour permettre aux apprenants de découvrir et tester la pédagogie (p.ex., « Découverte Métiers » à l'IFAPME,...) ; l'EPS le fait, mais de manière limitée et dans certains établissements seulement – voir Section « Orientation »



Ni l'EPS dans son ensemble, ni les établissements à titre individuel ne développent actuellement (dans leur majorité) de réseau alumni, alors qu'il s'agit également d'une pratique mise en œuvre avec succès par d'autres types d'opérateur pour faciliter le recrutement et le placement des apprenants

- Il existe des communautés alumni dans certains établissements – mais actuellement pas de structure à l'échelle de l'EPS (p.ex., réseau alumni « EPS », ou systématisation des réseaux par établissement)
- D'après les rapports de l'AEQES, le manque de communauté centralisée et de réseau alumni dans les étabs. d'EPS est un point d'amélioration récurrent pour les établissements d'EPS

Eléments de comparaison internationale - Certains opérateurs maximisent leur visibilité auprès de potentiels étudiants par différentes initiatives de communication – Exemple du « Wagon »



Description du Wagon



Le Wagon propose des programmes type *bootcamp* à temps plein (9 semaines) ou temps partiel (6 mois) pour permettre aux apprenants d'être rapidement opérationnels sur les sujets de Développement Web, Data Science et Data Analytics

1 Investissements en marketing et communication



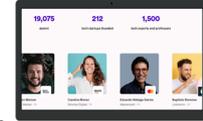
- Investissement dans du marketing payant (SEA) pour assurer un positionnement 1^{er} ou 2^{ème} dans les résultats de recherche Google sur les mots clés type « Formation web développeur »
- Gestion intensive des réseaux sociaux avec des publications tous les 1 à 2 jours, de contenu bref p.ex., témoignages vidéos d'anciens élèves, présentations des différentes implantations géographiques du Wagon, publications d'événements/webinaires...

3 Mise à disposition gratuite de contenu engageant



Organisation de **webinaires gratuits** en Développement Web, Data Analytics ou UX Design (p.ex., Apprendre les bases pour coder en JavaScript en 2 heures) pour (i) permettre de découvrir la pédagogie (ii) se positionner comme référence de contenu sur son secteur

2 Optimisation du design et du contenu du site web



Design :

- Interface esthétique et aérée
- Utilisation d'animations défilantes, logos, couleurs, photos pour rendre l'utilisation agréable

Contenu :

- Mise en avant d'entreprises partenaires, de témoignages d'anciens et d'avis vérifiés pour renforcer la crédibilité des programmes
- Mise à disposition de statistiques post-carrières et de rapports d'employabilité
- Transparence sur les programmes de formation, avec un détail des objectifs et des livrables semaine par semaine

4 Développement d'une communauté



Organisation quasi-hebdomadaire d'événements avec les étudiants (futurs, actuels et alumni), p.ex.:

- Ateliers en présentiel de Développement Web (p.ex., « Créer son premier NFT en 2 heures ») à Bruxelles, Liège ou Charleroi pour allier partage de contenus et réseau, notamment à des publics spécifiques (p.ex., femmes)
- Portes ouvertes dans les locaux de Le Wagon Bruxelles, pour permettre aux étudiants de rencontrer l'équipe et de découvrir le programme

Création et animation d'un groupe d'échanges sur la plateforme Slack avec l'ensemble des anciens élèves des formations

Source: lewagon.com

L'EPS a mis en place des actions de communication, qui ne sont cependant pas réalisées de manière pérenne et à l'échelle

Certaines actions de communication réalisées par l'EPS...



Campagne de communication en 2021 et 2022, avec « Pause Communication », reprenant p.ex. :

- Développement du site web (et de personas) en partenariat avec l'équipe technique en interne et l'ETNIC
- Lancement d'une campagne de pub média de 2x un mois en 2021 (télé, radio, partenariat RTBF, ...)
- Lancement d'une campagne digitale pour rebondir sur la première campagne et cibler un public plus jeune en 2022 (Google + Facebook)

... avec des résultats satisfaisants mais cependant ponctuels et/ou locaux

- Résultats rapides et de court terme générés par les campagnes (~560k utilisateurs touchés en ligne, +1k abonnés Facebook), p.ex., avec des pics de vues du site web post-campagne, mais des résultats fragiles sur le plus long terme (baisse significative observée des visites organiques une fois les campagnes stoppées)

- Site web récemment modernisé et propre à l'EPS, avec cependant des points d'amélioration mentionnés par les acteurs, p.ex. :
 - Mise à jour améliorable des formations par étab.
 - Fonctionnalités limitées, principalement axées sur le catalogue des UE sans « cartographie » des étab. ou mécanisme d'orientation
 - Moteur de recherche peu flexible dans le catalogue de formations

Voir page suivante

Participation à des salons de formation et d'orientation spécifiques et locaux

- Participation à 1 salon de la reconversion en 2022 (3 prévus en 2023)
- Participation aux Startech's days
- Participation à un salon de l'Emploi et de la Formation

- Contacts directs avec de potentiels étudiants pour lesquels l'EPS est pertinent (p.ex., en reconversion)

- Visibilité ponctuelle via des articles de presse dans le cadre de ces salons

Mise en place des Prom'Soc Days 2023

- Initiative fondée par le CSR namurois en 2019
- Découverte des opportunités de formations dans les différents établissements locaux d'EPS via un événement commun
- Organisation par tous les CSR prévue en avril 2023 (avec une communication cependant limitée à ce stade)

- Centralisation de l'information au sujet des formations offertes locales par établissement d'EPS
- Hétérogénéité dans les organisations d'un CSR à l'autre, et caractère pérenne à confirmer
- Peu de visibilité à ce stade en-dehors de la communication du CSR namurois

Un projet d'optimisation « SEO » a également été mis en place via une société tierce – plus d'informations à venir
Source: Rapport de Pause Communication

L'EPS ne communique pas à l'échelle et de manière pérenne dans le temps afin de développer sa notoriété et une image positive en raison de l'absence de ressources pérennes

Plusieurs causes potentielles ont été évoquées :



Un manque de ressources financières et humaines pérennes dédiées aux activités de communication : aucune personne n'est dédiée à la communication spécifique de l'EPS, et il y a un accès limité aux ressources de l'AGE



C'est actuellement un petit peu du bricolage avec la bonne volonté des agents qui font ce qu'ils peuvent en plus de leur temps de travail habituel



La sous-utilisation des méthodes de promotion « à la pointe », notamment due à des contraintes réglementaires (et au manque de moyens)



La difficulté à communiquer sur une identité hétéroclite entre établissements

Les campagnes menées ont un effet important à court terme sur la notoriété de l'EPS – avec des effets améliorables sur le long terme



Deux campagnes de communication ont été menées en 2021 et 2022 avec Pause Communication afin de remédier au déficit d'image et de notoriété de l'EPS

Les deux campagnes comportaient plusieurs phases

- **Phase active** : Déploiement de contenus sur les différentes plateformes ciblées, notamment Facebook, Instagram (AGE), Messenger, radio, télé et publicité sur sites web
- **Phase passive** : Promotion via Google Ads

Les résultats de ces campagnes soulignent la nécessité de moyens pérennes afin de développer la visibilité de l'EPS



La variabilité du nombre d'utilisateurs sur le site de l'EPS en fonction du niveau d'activité pointe vers :

- Le manque de notoriété « durable » de l'EPS
- La nécessité de mettre en place des moyens de communication pérennes afin de développer cette notoriété auprès du grand public (et donc, les futurs étudiants)

Source: Rapport Communication Pause 2021/2022

Le site web a récemment été modernisé avec une ergonomie améliorée mais son dynamisme et sa fluidité restent des points d'amélioration



Le site web donne une image jeune et engageante à l'EPS



Le site web de l'EPS a été refaçonné en 2021 par l'administration, avec un accompagnement de Pause Communication et l'ETNIC

Fonctionnalités principales :

- **Support à l'orientation** via les personas et des informations en fonction des besoins de chaque persona, avec p.ex., un article présentant les manières dont l'EPS peut répondre aux besoins et des renvois vers les sites d'information
- **Catalogue de formations** listant toutes les UE/sections offertes en EPS et les établissements les proposant



Les retours des acteurs consultés sont globalement positifs



Site propre à l'EPS – indépendamment du site web enseignement.be



Charte graphique moderne et dynamique, notamment au travers du logo et des couleurs



Promotion de l'EPS adaptée à chaque persona



Potentielles améliorations restantes

Mise à jour améliorable

- Mise à jour limitée, p.ex., des UE organisées dans les établissements – améliorable, car dépendante de l'information donnée par les établissements

Fonctionnalités limitées

- Outre les informations « générales », site principalement axé sur le catalogue des UE, sans p.ex., les parcours et UE dans une région donnée
- **Fonctionnalités avancées limitées** à ce stade (p.ex., inscriptions en ligne, chat bot, engagements proactifs, ...)

Moteur de recherche peu flexible

- Rigidité au niveau des recherches sur le site ne permettant pas de systématiquement trouver les résultats escomptés

Source: Catalogue de formations de l'EPS

D'autres opérateurs en Belgique francophone investissent des moyens pérennes dans la communication

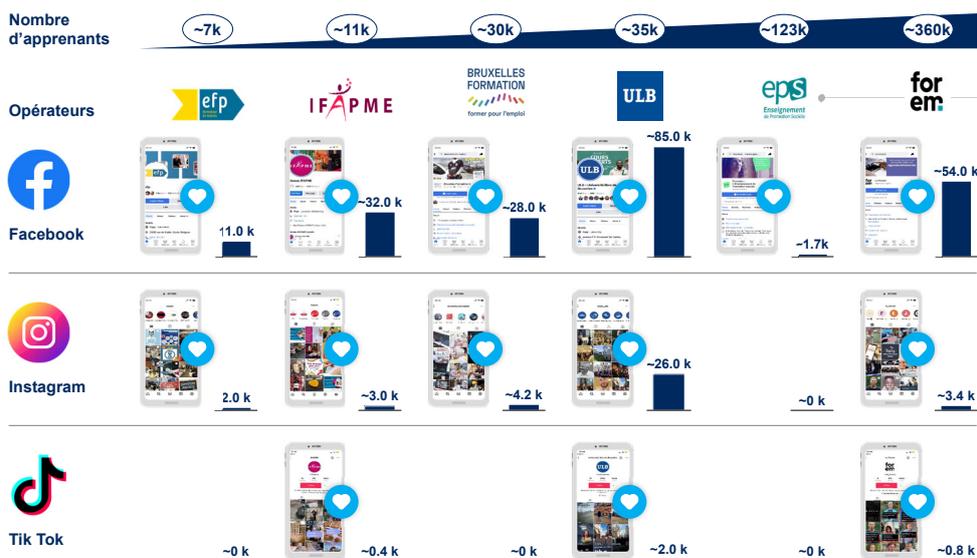
Opérateurs				
Moyens – ordre de grandeur (indicatif)	~0.3 mn€ alloués à la cellule communication, hors personnel (~2% du budget annuel)	~0.4 - 1 mn€ alloués à la communication, hors personnel (0.5-1% du budget annuel)	~1.5 mn€ alloués à la communication (~2.5% du budget annuel)	N.A.
Personnel dédié	Min 4 personnes dédiées au Services Communication & événements <ul style="list-style-type: none"> Responsable service comm. et événements Attachée en comm. Chargé comm. digitale Graphiste de comm. 	Min. 5 personnes dédiées dans Direction Communication et Marketing (AG) <ul style="list-style-type: none"> Directeur de la communication et du marketing Chargé de missions de comm. Chargé de comm. Chargée de comm. Interne (2) 	Min. 3 personnes dédiées dans la Direction de la Communication <ul style="list-style-type: none"> Head of Communications Chargée de comm. interne Assistante admin. à la Direction de la Comm. 	Département de la communication et des relations extérieures <ul style="list-style-type: none"> Head of International Relations Chargée de comm. (6) Manager Marketing Coordinateur alumni Assistante de direction Assistante chargée de comm. interne et externe
<i>... sur base de recherche LinkedIn</i>				
Exemple de communication	 Identité reconnaissable	 Activités fréquentes sur les possibilités en entreprise	 Investissements importants dans des campagnes de pub post-covid	 Présence importante sur les réseaux (p.ex., Instagram)

Sources: Recherches en ligne (LinkedIn) ; Budget Bruxelles Formation 2019

Réseaux sociaux – Comparativement à d'autres opérateurs, l'EPS a une présence en ligne plus limitée en tant qu'institution, ainsi qu'un engagement plus limité là où il est présent

Sélection d'opérateurs de formation, classés par nombre d'apprenants

 Abonnés  Nombre d'apprenants



L'EPS ne comprend pas l'activité individuelle de ses établissements

L'EPS en tant qu'institution a une présence limitée sur les réseaux sociaux et focalisée principalement sur Facebook – voir page suivante

Cependant, il y a un développement individuel des établissements d'EPS sur Facebook et les autres réseaux – de manière hétérogène entre établissements – voir section précédente

Source: Réseaux sociaux des différents opérateurs

Réseaux sociaux – L'EPS est présent uniquement sur Facebook avec des profils plus âgés; les autres opérateurs sont présents sur plusieurs réseaux couvrant une multitude de profils

X Nombre de vues

Les différentes plateformes de réseaux sociaux suscitent un engagement chez des publics différents

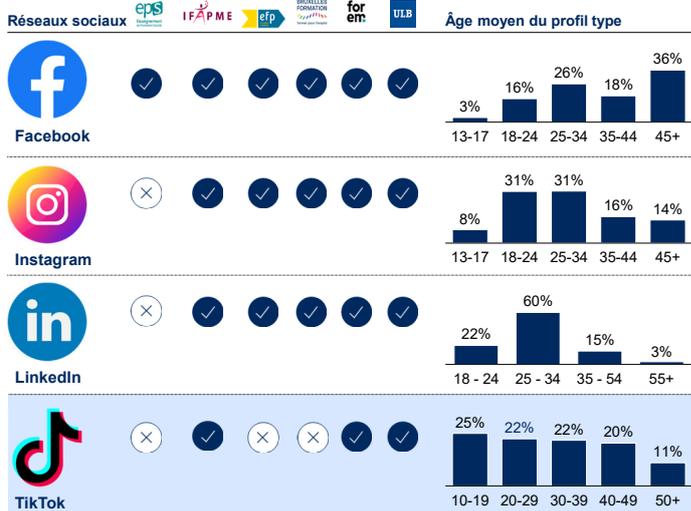
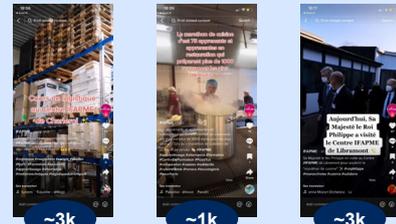


Illustration – L'IFAPME a une activité régulière sur TikTok pour attirer un public jeune



~3k

~1k

~3k

Contenus illustrant l'aperçu d'un cours de formation ou du résultat de projets menés par les apprenants

Contenus démontrant diverses activités ad hoc sur le campus (p.ex., visite royale)

Sources: Recherches en ligne ; Statista Internet Social Media & User Generated Content Statistical Base, 2021

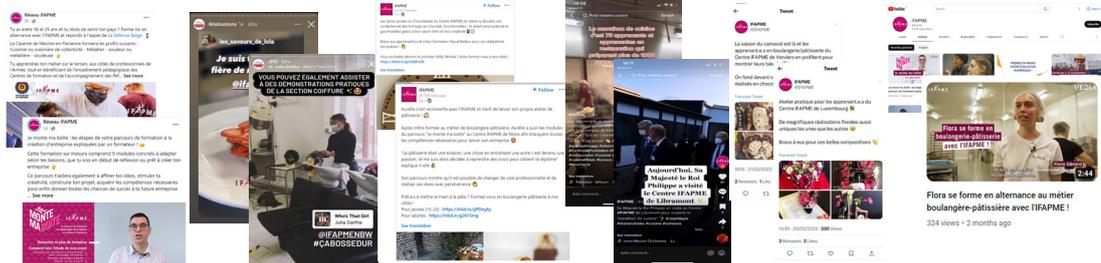
Réseaux sociaux – Outre TikTok, l'IFAPME est présente sur une multitude de réseaux



Réseaux



Exemples



Activités

- ~33k abonnés
- Publie plusieurs fois par mois
- ~3k abonnés
- 1.3k publications
- Publie plusieurs fois par mois
- ~21k abonnés
- ~10k alumni
- Publie plusieurs fois par mois
- ~350 abonnés
- ~1k « J'aime »
- ~40 vidéos
- ~1k vues par vidéo
- Publie ~1 fois par mois
- ~3k abonnés
- ~100 vues par publication
- Publie plusieurs fois par mois
- ~3.7k abonnés
- Moyenne de ~3k vues par vidéos (pic de 76k vues)
- Publie plusieurs fois par mois

Les résultats de recherche sur la formation pour adultes ne mentionnent pas l'Enseignement de Promotion Sociale pour certains exemples sélectionnés

Après des recherches préliminaires, on observe une présence minimale de l'EPS sur Google



Formation linguistique

"Cours d'anglais pour adulte Belgique"

- 1 English Academy
- 2 Centre de Langues (CLL)
- 3 EF
- 4 Ecole de Langues
- 5 Callinter
- 6 Superprof
- 7 Langues Vivantes
- 8 CERAN
- 9 EPFC
- 10 Effective linguistique



Formation bureautique

"Formation Excel Belgique"

- 1 Cegis
- 2 Quality Training
- 3 Formation à distance
- 4 IFAPME
- 5 Bruxelles formation
- 6 Bruxelles formation
- 7 Maison de la formation WAPI
- 8 Superprof
- 9 EPFC
- 10 EasyPro



Formation adulte

"Formation pour adulte"

- 1 IFAPME
- 2 EFP
- 3 Formation.Siep
- 4 Formation en Groupe
- 5 Bruxelles formation
- 6 Wallonie.be
- 7 Belgium.be
- 8 WBE
- 9 Le Forem
- 10 Fedasil Info



Première mention de l'EPS sur 4^{ème} page de recherche

Source: Recherches Google, Fév. 2023



Dans les exemples testés, l'EPS n'apparaît pas en tant qu'institution dans les résultats de recherches internet concernant la formation

Certains établissements, tels que l'EPFC, sont cependant plus présents – mais néanmoins de façon limitée – de manière organique mais aussi à travers des "GoogleAds"

Les résultats de recherche « régionale » nuancent en partie les constats (1/2)



Bruxelles

"Cours Excel pour adulte Bruxelles"

- 1 Apprentus
- 2 Bruxelles Formation
- 3 For Brussels Lovers
- 4 Quality Training
- 5 Superprof
- 6 Centre de Formation à Distance
- 7 Centre de Qualificaiton Professionnelle
- 8 Trouver un cours
- 9 Quefaire
- 10 Cours de Promotion Sociale Erasme



Namur

"Cours Excel pour adulte Namur"

- 1 Ecole Provinciale d'Administraiton de Pédagogie
- 2 Superprof
- 3 IFAPME
- 4 Le Soir
- 5 Trouver un cours
- 6 Apprentus
- 7 EAFC Namur-Cadets
- 8 My Sherpa
- 9 Centre de Formation à Distance
- 10 Mes Etudes



Liège

"Cours Excel pour adulte Liège"

- 1 IFAPME
- 2 Centre Corail
- 3 EPSA Angleur
- 4 Cegis Formaiton
- 5 Superprof
- 6 My Sherpa
- 7 Trouver un cours
- 8 Formation Continue
- 9 Ring Twice
- 10 IPEPS Verviers

Source: Recherches Google, Avril 2023

Les résultats de recherche « régionale » nuancent en partie les constats (2/2)

 Bruxelles

"Cours d'anglais pour adulte Bruxelles"

- 1 English Academy
- 2 EPFC
- 3 Centre de Langues (CLL)
- 4 Superprof
- 5 Berlitz
- 6 Dorifor
- 7 Siep
- 8 EAFC-Uccle
- 9 Ecoles de Langues
- 10 Inside Brussels

 Namur

"Cours d'anglais pour adulte Namur"

- 1 EAFC Namur-Cadets
- 2 Ecole Supérieure des Affaires
- 3 Superprof
- 4 CLL Centres de Langues
- 5 Apprentus
- 6 Nelson College
- 7 Université Tous Ages de Namur
- 8 Ville de Namur
- 9 Trouver un cours
- 10 Amazing talker

 Liège

"Cours d'anglais pour adulte Liège"

- 1 Province de Liège | Maison des Langues
- 2 Superprof
- 3 Berlitz
- 4 ULiège
- 5 Apprentus
- 6 Formation continue
- 7 Quefaire
- 8 ISL EPS
- 9 LUDILINGUA
- 10 CLL Centres de langues

Source: Recherches Google, Avril 2023

Messages clés relatifs à l'information et à la promotion de l'EPS

 Zoom page suivante
**L'Enseignement de Promotion Sociale souffre d'une notoriété modeste, et est contraint dans la définition d'une identité stratégique « claire »**

- L'EPS souffre d'un manque de notoriété auprès du « grand public » et des employeurs en particulier, avec p.ex. ~60% du grand public qui connaît peu ou pas l'EPS
- Une majorité, ~60%, des employeurs connaissent peu ou pas l'EPS – avec un spectre de niveaux de connaissances de l'EPS parmi les employeurs, allant d'une image positive de l'EPS, à une absence de connaissances de l'EPS en passant par une partie des employeurs/secteurs qui en ont une compréhension « erronée » voire, dans certains cas, une vision négative associée à des formations de qualité inférieure
- Par ailleurs, de manière générale, l'EPS semble souffrir d'une image associée à certaines connotations négatives (image « vieillie », image d'un enseignement « de promotion sociale » réservé aux publics peu qualifiés/défavorisés), notamment dû à une appellation désuète (à laquelle une partie des acteurs et établissements ne souhaitent d'ailleurs plus s'associer)
- De plus, l'EPS est contraint dans le développement d'une identité claire, notamment par la diversité de son offre/son public, l'identité propre développée par un grand nombre d'établissements et l'intégration d'établissements d'EPS dans des PO avec d'autres niveaux d'enseignement

**L'EPS ne dispose pas de stratégie de communication pérenne et à l'échelle – notamment dû au manque de ressources pérennes dédiées à ces activités**

- L'EPS a mis en place certaines actions de communication ces dernières années (p.ex., campagnes avec Pause Communication, modernisation du site web) ; celles-ci demeurent cependant ponctuelles et réalisées à une échelle trop faible que pour avoir un impact systémique sur la notoriété et l'image de l'EPS
- Une des causes mentionnées par les différents acteurs est le manque de moyens pérennes dédiés à la communication (contrairement à ce qui se fait chez d'autres opérateurs)
- L'EPS a une présence sur les réseaux sociaux plus limitée (hors présence des établissements), ainsi qu'un engagement plus limité là où il est présent par rapport à d'autres opérateurs; avec notamment une présence uniquement sur Facebook (profils plus âgés) alors que d'autres opérateurs sont présents sur plusieurs réseaux couvrant une multitude de profils
- De plus, les résultats de recherche en ligne sur la formation pour adultes ne mentionnent pas l'Enseignement de Promotion Sociale, pour certains exemples sélectionnés

**Les institutions les plus dynamiques ont développé une méthodologie et des outils avancés (a) d'attraction et de rétention des étudiants, (b) de développement d'une relation étudiant; ce genre de pratique n'est pas mise en œuvre au sein de l'EPS et aucun établissement analysé ne semble y recourir à l'échelle****La mise à disposition de « contenus » ou apprentissages gratuitement et de manière libre permet de créer de la visibilité et d'orienter les apprenants ; l'EPS le fait de manière limitée et dans certains établissements, d'autres opérateurs le font plus à l'échelle (p.ex., IFAPME, FOREM)**

- La mise à disposition de ressources d'apprentissage gratuites pour générer du trafic et garantir une visibilité joue graduellement un rôle plus important dans l'attraction de nouveaux apprenants (p. ex., diffusion de webinar gratuit avant l'inscription à la formation chez le Wagon, stages gratuits avec inscriptions aux Cours Florent,...)
- Certains autres opérateurs de formation sont déjà actifs dans ce domaine à travers des opportunités de « stages d'observation » pour permettre aux apprenants de découvrir et tester la pédagogie (p.ex., « Découverte Métiers » à l'IFAPME,...) ; l'EPS le fait, mais de manière limitée et dans certains établissements seulement – voir Section « Orientation »

**Ni l'EPS dans son ensemble, ni les établissements à titre individuel ne développent actuellement (dans leur majorité) de réseau alumni, alors qu'il s'agit également d'une pratique mise en œuvre avec succès par d'autres types d'opérateur pour faciliter le recrutement et le placement des apprenants**

- Il existe des communautés alumni dans certains établissements – mais actuellement pas de structure à l'échelle de l'EPS (p.ex., réseau alumni « EPS », ou systématisation des réseaux par établissement)
- D'après les rapports de l'AEQES, le manque de communauté centralisée et de réseau alumni dans les étabs. d'EPS est un point d'amélioration récurrent pour les établissements d'EPS

Éléments de comparaison internationale - Les institutions les plus avancées ont développé une méthodologie et des outils avancés (a) d'attraction et de rétention des étudiants, (b) de développement d'une relation étudiant



1 Promotion et communication

Au-delà des campagnes de promotion, des réunions d'information et de l'organisation préalable de stages pour nourrir l'expérience étudiant (p.ex., Cours Florent), forts investissements dans les outils numériques et les moyens de communication pour aboutir à une stratégie omnicanale incluant :

- Une présence sur les réseaux sociaux
- Des prises de contact par voix, formulaires web, SMS, emails ou encore WhatsApp
- Du marketing payant et du « retargeting »





2 Acquisition et orientation : suivi de la « relation étudiant »

Mise en place d'un outil type CRM (Customer Relationship Management, via Almavia Cx) pour suivre proactivement la « relation étudiant » dès le premier contact, incluant notamment :

- Le détail de toutes les interactions avec l'étudiant (date, contenu, canal)
- Une analyse des performances des canaux d'acquisition pour améliorer progressivement le discours auprès des étudiants





3 Suivi de la scolarité : Développement d'une « expérience étudiant »

Pendant :

- Suivi pédagogique individualisé par un responsable pédagogique référent (notamment sur p.ex., travail, motivation, progression) et un professeur
- Accompagnement holistique, p.ex., ouverture d'une ligne d'écoute téléphonique 24h/24 7j/7 avec des psychologues disponibles pour échanger (mis en place pendant le confinement)



4 Après sortie de l'école : entretien du réseau

Animation du réseau alumni et invitations à des événements



eps

Enseignement
de Promotion Sociale

L'EPS ne dispose pas de tels dispositifs de suivi des apprenants de bout en bout à ce stade, avec :

- Une approche « passive » de la promotion, sans suivi des visiteurs/apprenants potentiels
- Une continuité limitée entre l'orientation de l'étudiant, son suivi de scolarité et son suivi après la sortie de l'école

Sources : « Almavia CX accompagne Galileo Global Education dans la refonte à l'échelle mondiale de sa « relation étudiant », paru sur Nextedia le 22/11/2022 ; « Il a fallu que les enseignants transforment leurs cours pour mobiliser les étudiants en distanciel » paru dans Les Echos le 25/01/2021

Messages clés relatifs à l'information et à la promotion de l'EPS

Zoom page suivante

- 

L'Enseignement de Promotion Sociale souffre d'une notoriété modeste, et est contraint dans la définition d'une identité stratégique « claire »

 - L'EPS souffre d'un manque de notoriété auprès du « grand public » et des employeurs en particulier, avec p.ex. ~60% du grand public qui connaît peu ou pas l'EPS
 - Une majorité, ~60%, des employeurs connaissent peu ou pas l'EPS – avec un spectre de niveaux de connaissances de l'EPS parmi les employeurs, allant d'une image positive de l'EPS, à une absence de connaissances de l'EPS en passant par une partie des employeurs/secteurs qui en ont une compréhension « erronée » voire, dans certains cas, une vision négative associée à des formations de qualité inférieure
 - Par ailleurs, de manière générale, l'EPS semble souffrir d'une image associée à certaines connotations négatives (image « vieillie », image d'un enseignement « de promotion sociale » réservé aux publics peu qualifiés/défavorisés), notamment dû à une appellation désuète (à laquelle une partie des acteurs et établissements ne souhaitent d'ailleurs plus s'associer)
 - De plus, l'EPS est contraint dans le développement d'une identité claire, notamment par la diversité de son offre/son public, l'identité propre développée par un grand nombre d'établissements et l'intégration d'établissements d'EPS dans des PO avec d'autres niveaux d'enseignement
- 

L'EPS ne dispose pas de stratégie de communication pérenne et à l'échelle – notamment dû au manque de ressources pérennes dédiées à ces activités

 - L'EPS a mis en place certaines actions de communication ces dernières années (p.ex., campagnes avec Pause Communication, modernisation du site web) ; celles-ci demeurent cependant ponctuelles et réalisées à une échelle trop faible que pour avoir un impact systémique sur la notoriété et l'image de l'EPS
 - Une des causes mentionnées par les différents acteurs est le manque de moyens pérennes dédiés à la communication (contrairement à ce qui se fait chez d'autres opérateurs)
 - L'EPS a une présence sur les réseaux sociaux plus limitée (hors présence des établissements), ainsi qu'un engagement plus limité là où il est présent par rapport à d'autres opérateurs ; avec notamment une présence uniquement sur Facebook (profils plus âgés) alors que d'autres opérateurs sont présents sur plusieurs réseaux couvrant une multitude de profils
 - De plus, les résultats de recherche en ligne sur la formation pour adultes ne mentionnent pas l'Enseignement de Promotion Sociale, pour certains exemples sélectionnés
- 

Les institutions les plus dynamiques ont développé une méthodologie et des outils avancés (a) d'attraction et de rétention des étudiants, (b) de développement d'une relation étudiant ; ce genre de pratique n'est pas mise en œuvre au sein de l'EPS et aucun établissement analysé ne semble y recourir à l'échelle
- 

La mise à disposition de « contenus » ou apprentissages gratuitement et de manière libre permet de créer de la visibilité et d'orienter les apprenants ; l'EPS le fait de manière limitée et dans certains établissements, d'autres opérateurs le font plus à l'échelle (p.ex., IFAPME, FOREM)

 - La mise à disposition de ressources d'apprentissage gratuites pour générer du trafic et garantir une visibilité joue graduellement un rôle plus important dans l'attraction de nouveaux apprenants (p. ex., diffusion de webinar gratuit avant l'inscription à la formation chez le Wagon, stages gratuits avec inscriptions aux Cours Florent,...)
 - Certains autres opérateurs de formation sont déjà actifs dans ce domaine à travers des opportunités de « stages d'observation » pour permettre aux apprenants de découvrir et tester la pédagogie (p.ex., « Découverte Métiers » à l'IFAPME,...) ; l'EPS le fait, mais de manière limitée et dans certains établissements seulement – voir Section « Orientation »
- 

Ni l'EPS dans son ensemble, ni les établissements à titre individuel ne développent actuellement (dans leur majorité) de réseau alumni, alors qu'il s'agit également d'une pratique mise en œuvre avec succès par d'autres types d'opérateur pour faciliter le recrutement et le placement des apprenants

 - Il existe des communautés alumni dans certains établissements – mais actuellement pas de structure à l'échelle de l'EPS (p.ex., réseau alumni « EPS », ou systématisation des réseaux par établissement)
 - D'après les rapports de l'AEQES, le manque de communauté centralisée et de réseau alumni dans les étabs. d'EPS est un point d'amélioration récurrent pour les établissements d'EPS

Eléments de comparaison internationale - Les institutions les plus avancées ont développé une communauté centralisée autour d'un réseau alumni

Fonctionnement : Association d'anciens élèves du MIT, structurée autour de bénévoles et organisant annuellement principalement (i) un événement de rencontres sur plusieurs jours et (ii) l'animation de communautés, ayant articulé sa stratégie autour de quelques objectifs clés (voir ci-dessous)

Thèmes	Renforcement de la proposition de valeur	Personnalisation de la communication	Création d'une communauté de bénévoles	Adaptation de la stratégie de collecte de fonds	Développement des infrastructures
Actions	Organisation d'un événement de rassemblement annuel sur plusieurs jours (« Tech Réunions ») dédié à la fois aux bénévoles de l'association des alumni et aux alumni eux-mêmes	Adaptation et segmentation des communications de l'association pour refléter au mieux les comportements et intérêts personnels des alumni	Orientation des efforts pour développer la communauté des bénévoles via : <ul style="list-style-type: none"> • L'établissement de rôles clairs pour les bénévoles et le personnel et se concentrer sur la satisfaction des bénévoles • Mettre en place des fiches de poste claires pour les bénévoles de l'association 	Renforcement de l'utilisation de l'analyse de données pour mieux comprendre les intérêts et les affinités des profils d'anciens élèves si besoin est de collecter des fonds	Soumission d'une demande pour un futur espace de rassemblement pour diplômés à proximité du campus

Sources: alum.mit.edu ; Evaluation institutionnelle pilote 2019-2021 ; Rapports de l'AEQUES



L'AEQUES également pointe la nécessité de mettre en place un réseau alumni, notamment pour :

- Favoriser l'**insertion socio-professionnelle** des étudiants après leur sortie/ via des stages
- Avoir un **retour d'expérience** pour améliorer les formations et renforcer le lien de l'EPS avec le marché du travail
- Renforcer le **sentiment d'appartenance des étudiants** à leur institution
- Développer des « ambassadeurs » de l'EPS

Il existe des communautés alumni dans certains établissements – mais actuellement pas de structure à l'échelle de l'EPS ni au sein de la plupart des établissements



Certains établissements ont constitué une communauté d'alumni à leur échelle



L'EPHEC a créé un réseau commun pour tous ses types d'ens. afin d'augmenter la visibilité et la taille du réseau

Certains établissements ont développé un réseau alumni spécifique à leur étab. – ces initiatives restent cependant limitées

D'après l'EAFAC p.ex., cette initiative a pour but de développer des liens entre

- Les apprenants actuels
- Les enseignants
- Les anciens apprenants actifs dans le monde socioprofessionnel



Cependant, il n'existe actuellement pas de structure à l'échelle de l'EPS

L'EPS ne dispose pas de réseau alumni à l'échelle de l'EPS, ni systématisé au sein des établissements – dans un contexte où

- Il y a un attachement fort à l'EPS de la part de ses étudiants
- Le bouche-à-oreille constitue une source importante d'orientation vers l'EPS, d'après certains acteurs



D'après l'AEQUES, le manque de communauté centralisée et de réseaux alumni dans l'EPS est un point d'amélioration récurrent pour les établissements d'EPS

- « » L'absence d'un réseau alumni structuré prive l'établissement de connexions enrichissantes
- « » Il faudrait instituer un suivi régulier des diplômés pour entretenir le lien d'appartenance à l'établissement et créer, par ce biais, un réseau alumni. Véritable levier stratégique, il consoliderait [...] l'intégration des étudiants dans le monde professionnel
- « » Le comité constate et comprend la difficulté d'organiser des rencontres avec les alumni, mais estime que cet échange entre étudiants diplômés et en cours de cursus serait pourtant extrêmement riche s'agissant des étudiants pour appréhender les cours et s'agissant de l'établissement pour rester en lien avec le monde professionnel

Sources: Site web de l'EAFAC – Uclle ; Evaluation institutionnelle pilote 2019-2021 ; Rapports de l'AEQUES

Sections 2b.

Orientation vers et au
sein de la formation
&

Transition vers l'emploi

Etat des lieux - Rappel du cadre d'analyse

3. Système, structure & ressources



Focus du document

(a) Mission et Pilotage

- Missions et objectifs sociétaux
- Positionnement de l'offre de formation EPS par rapport aux autres opérateurs
- Instances de gouvernance et modalités de pilotage du système, au niveau central et local : participation des différents acteurs de l'écosystème
- Outils et données disponibles pour le pilotage
- Qualité et assurance qualité

(b) Organisation de l'écosystème et de l'EPS

- Structure de l'écosystème : différents types d'acteurs de l'écosystème en interaction avec l'EPS (rôles, organisation, relations avec l'EPS)
- Types d'établissements : nombre, implantations, gestion
- Règles relatives à la gouvernance et au fonctionnement interne des établissements

(c) Offre de formation

- Types d'offres et de parcours existants, caractéristiques (finalités de formation, durée, niveaux, géographie, etc.)
- Règles de structuration des parcours (modularisation, etc.) et leur formats
- Procédures et règles de création de nouvelles formations et de définition des contenus de formations (DP, etc.)
- Règles de programmation de l'offre (ouverture/fermeture) et mécanismes assurant la correspondance avec les besoins sociétaux
- Possibilité de co-organisation de l'offre avec d'autres opérateurs

(d) Financement

- Montant et mécanismes de financement (règles, sources, répartition) de la dotation organique et des autres sources de financement
- Possibilité de financement par les secteurs

(e) Infrastructures

- Règles de financement, acquisition et maintien des infrastructures et équipements



1. Acteurs

(a) Apprenants/étudiants

- Types d'apprenants et motivations
- Evolution du nombre d'apprenants et facteurs explicatifs
- Accompagnement des apprenants pendant leur formation (modalités, sujets) et mesures de lutte contre l'abandon
- Incitants (financiers & non-financiers) et implications en termes de statut sociaux

(e) Transition vers l'emploi et / ou d'autres formations

- Structuration de et coopération sur les parcours d'apprentissage avec autres opérateurs de formation
- Accompagnement post-formation et mise en correspondance avec employeurs

(b) Conventions, partenariats et employeurs

- Accords de coopération avec les employeurs et secteurs (co-organisation de formations, contribution financière, accords d'employabilité post-parcours)
- Implication des partenaires dans la formation (alternance, stage, mise à disposition de ressources, formateurs, etc.)
- Accords de coopération avec les autres opérateurs de formation, agences de l'emploi, agences de réinsertion, ...

(c) Enseignants

- Types/catégories de personnel et organisation du travail
- Règles relatives au statut de chaque type de personnel et d'évolution de carrière (opportunités de formation et de développement)
- Titres pédagogiques et mise à jour des compétences disciplinaires

2. Parcours de l'apprenant



(a) Information et Promotion de l'EPS

- Promotion et accès à l'information sur les formations pour les étudiants, employeurs, autres acteurs d'orientation (budgets dédiés et règles, canaux de promotion, potentiels contrats avec offices de l'emploi)

(b) Orientation vers et au sein de l'EPS

- Canaux d'orientation vers l'EPS (informations publiques, autres acteurs, enseignants)
- Aide et accompagnement au choix de formation le plus adéquat
- Inscription de l'EPS dans le parcours des apprenants (avant et après)
- Conditions d'accès et règles d'inscription à l'EPS, prérequis et mécanismes de sélection (motivation, évaluation)

(c) Méthodes pédagogiques et modalités organisationnelles

- Canaux de formation (présentiel, en ligne, ...), outils pédagogiques et modalités d'organisation (durée, rythme, méthodes pédagogiques,...)
- Stages et modalités d'apprentissage en milieu de travail
- Structuration et flexibilité des parcours et des modules
- Intégration des compétences transversales et savoir-être
- Valorisation des acquis

(d) Certification et complétion des formations

- Règles d'évaluation et validation des acquis d'apprentissage
- Certifications accessibles pour tous types de formation
- Reconnaissance des certifications sur le marché du travail et par les apprenants
- Taux de participation aux certifications et facteurs explicatifs

Rappel de contexte global – L'orientation et l'information aux métiers reste une problématique majeure en Belgique francophone

I Défi majeur

L'information / promotion des métiers et l'orientation ressortent tous 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 à Bruxelles

III 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'initiatives majeures spécifiques pour développer l'orientation vers l'alternance (au-delà des actions des opérateurs eux-mêmes)

II 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 à Bruxelles ne semblent pas, pour la plupart des dimensions, en ligne avec les « bonnes pratiques » identifiées et recommandées au niveau international

IV 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-elles 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 ?



Ces éléments ne sont pas entre les mains de l'EPS, qui doit cependant évoluer dans ce contexte

A l'heure actuelle, un certain écart par rapport aux bonnes pratiques internationales a été observé, notamment :

- Un écosystème de l'orientation peu navigable :
 - 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
- Un accès limité à des services d'orientation indépendants des intérêts des entreprises et neutres par rapport à tous les opérateurs de formation

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

Messages clés relatifs à l'orientation vers et au sein de l'EPS et la transition vers l'emploi (1/3)

1 Orientation des étudiants vers l'EPS – détaillé dans les pages suivantes

Dans un contexte d'absence de dispositifs d'orientation « à l'échelle » vers l'EPS, l'orientation vers l'EPS semble se faire aujourd'hui majoritairement via l'auto-orientation et les organismes d'orientation, et dans une moindre mesure via des conventions/partenariats (les périodes « conventions » représentant <5% des périodes en EPS), avec 3 implications principales :

- (A) L'orientation vers l'EPS dépend largement des mécanismes d'information et de promotion de l'EPS auprès des étudiants potentiels, lesquels ressortent comme **actuellement insatisfaisants** – voir Section « Information et Promotion de l'EPS »
- (B) Il est clé pour l'EPS de **développer des partenariats avec les organismes d'orientation** afin d'orienter les étudiants vers ses formations lorsqu'elles sont pertinentes :
- Le **déploiement et la participation de l'EPS aux Carrefours et Cités des Métiers** constituent une **avancée significative**, avec cependant une **marge d'amélioration** dans a) le **fonctionnement de ces organismes** (ressources peu pérennes, manque de visibilité, confusion avec les mécanismes parallèles des agences de l'emploi/rétention des étudiants en amont) et b) **l'orientation vers l'EPS qui y est faite** (manque de visibilité de l'EPS au sein des Carrefours/Cités des Métiers, communication hétérogène entre conseillers et établissements)
 - **Il n'existe pas de ressources dédiées** afin de développer une collaboration proactive et structurelle avec les autres dispositifs d'orientation en Belgique francophone
- (C) Il existe une opportunité de **développer davantage et proactivement les conventions/partenariats**, avec les agences de l'emploi (Forem, Actiris), les agences d'insertion socio-professionnelle (p.ex., CPAS/CISP), les autres opérateurs de formation (p.ex., Forem, Bruxelles Formation) ainsi que les employeurs afin de développer l'orientation vers l'EPS. Le statut des **partenariats existant actuellement est hétérogène**, ayant un impact variable sur l'orientation effective des étudiants vers l'EPS, p.ex. :
- **Forem (25% des périodes « conventions ») – Convention « structurelle »**
 - o Orientation semblant en **perte de vitesse** (-25% de conventions, et une stagnation du nombre de périodes v. une augmentation du nombre total de périodes en conventions), dans un contexte de difficulté du Forem à trouver des apprenants ; visant historiquement une « augmentation de capacité du Forem »
 - **Actiris (15%) – Convention « structurelle »**
 - o Orientation en **augmentation** (+20% de conventions, +30% des périodes), notamment suite à l'augmentation du nombre de périodes pour le FLE; et couvrant **principalement les langues** (à quelques exceptions en bureautique), Actiris orientant majoritairement vers Bruxelles Formation concernant les formations professionnalisantes
 - **Bruxelles Formation (15%) – Convention « structurelle »**
 - o Orientation en **augmentation** (+40% de conventions, +30% des périodes) ; et visant **l'augmentation de la capacité de Bruxelles Formation**, et à la formation d'un public venant de l'étranger **possédant des titres et de l'expérience** acquis à l'étranger (ainsi que de la formation REINSERT)
 - **CPAS (5%) – Convention « locale », par établissement avec les CPAS locaux, notamment en fonction des relations interpersonnelles**
 - o Orientation en **perte de vitesse** (~-25% de périodes/conventions entre 2018 et 2022), avec une opportunité d'être plus proactif au niveau central et/ou local dans la collaboration avec les CPAS
 - o *NB : existence d'autres projets avec les CPAS, p.ex. d'accompagnement psycho-social via les fonds FSE*
 - **CISP (2%) – Convention « locale » à ce stade, ayant vocation à devenir « structurelle » via le projet « PARS » en cours de développement**
 - **Les conventions avec les secteurs et employeurs** représentent ~20% des périodes « conventions », mais ne touchent qu'une partie minoritaire du tissu économique francophone belge – Voir Section « Conventions, Partenariats et Employeurs »

Au-delà de l'orientation, il existe une **opportunité de développer des parcours « intégrés »** entre opérateurs de formation – de manière similaire au déploiement du projet PARS

Messages clés relatifs à l'orientation vers et au sein de l'EPS et la transition vers l'emploi (2/3)

2 Orientation des étudiants au sein de l'EPS – détaillé dans les pages suivantes

Divers mécanismes sont mis en place à l'initiative des établissements afin d'orienter les étudiants au sein de leurs offres de formation (et parfois vers l'offre de formation d'autres établissements de l'EPS), dont p.ex., des journées portes ouvertes, des tests d'orientation, des sites webs propres, des cellules de coaching/d'accompagnement (voir Section « Étudiants »), ...

De manière plus générale, les acteurs consultés pointent **trois éléments principaux limitant l'orientation au sein de l'EPS** :

- **Qualité hétérogène des dispositifs mis en place par les établissements** (p.ex., tests et entretiens d'orientation spécifiques à certaines écoles et peu répandus)
- **Initiatives limitées menées de manière centralisée** (au niveau de l'EPS) sur l'orientation de formations et métiers
- **Manque de soutien structurel et de cadre commun** à la systématisation de l'orientation au sein des établissements

Certains acteurs (dont des étudiants) ont ainsi mentionné :

- Des **difficultés à « naviguer » l'offre** de l'EPS – et en Belgique francophone de manière générale, voir rappel en début de section
- Des « **erreurs** » d'**auto-orientation** dues aux limites des systèmes en place, avec p.ex., le suivi et l'abandon d'une section ne correspondant pas aux attentes

D'autres opérateurs de formation ont mis en place des mécanismes d'orientation pour répondre à une méconnaissance des métiers des apprenants ; ce que l'EPS n'a pas développé de manière structurelle à ce stade

3 Transition vers l'emploi

De manière générale, les acteurs consultés soulignent un potentiel d'amélioration concernant l'accompagnement vers l'emploi des étudiants d'EPS, que l'**AEQUES pointe également**, au vu notamment :

- De la présence globalement limitée au sein de l'EPS de **services d'orientation professionnelle**
- Du développement limité des **partenariats structurels avec les agences de l'emploi**, concernant l'accompagnement des étudiants et demandeurs d'emploi, et leur insertion professionnelle
- De l'hétérogénéité entre établissements, mais du caractère globalement limité, des relations entretenues avec les **employeurs locaux** ; et de la mise en place limitée de **réseaux alumni** permettant la transition vers l'emploi
- D'une **coopération structurelle limitée avec les secteurs**, malgré un intérêt de ceux-ci, avec quelques exceptions (p.ex., collaboration avec FEBI-APEF, collaboration au niveau local avec certains secteurs, discussions en cours avec certains autres secteurs), notamment dû à un manque de proactivité de l'EPS – voir Section « Employeurs »

Cependant, **les stages (présents dans +70% des cursus) sont pointés** par différents acteurs comme **favorisant l'insertion professionnelle** au sein des entreprises d'accueil des stages

Messages clés relatifs à l'orientation vers et au sein de l'EPS et la transition vers l'emploi (3/3)

4 Collaboration avec l'enseignement obligatoire dans le cadre de la réorientation des décrocheurs

- A** Pour rappel, dans l'enseignement obligatoire, la **question du décrochage scolaire est un des défis majeurs en FWB** :
- 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**

Il y a à ce stade un **accueil d'étudiants « décrocheurs » provenant de l'enseignement obligatoire** avec cependant **peu/pas de mécanismes structurels d'orientation systémique** mis en place qui permettrait une réorientation positive

Les établissements d'EPS sont, d'après certains acteurs consultés, particulièrement adaptés pour cet accueil,

- Permettant **l'individualisation des rythmes** convenant mieux à certains étudiants (p.ex., cours uniquement l'après-midi, cours uniquement certains jours de la semaine), relatée par certains acteurs comme un facteur d'accrochage
- Mettant **l'accent sur le suivi de l'étudiant et la flexibilité vis-à-vis des difficultés** rencontrées, notamment davantage que dans l'enseignement supérieur

Dans ce contexte, l'absence de mécanismes structurels s'explique d'après certains acteurs par :

- Une **méconnaissance voire un « dénigrement »** de l'EPS (par certains acteurs de l'enseignement obligatoire et des CPMS)
- Pas de souhait spécifique de la part de l'EPS/des établissements de l'EPS** de mettre en place ce genre de mécanismes, car considérés **hors des missions de l'EPS**, d'après certains acteurs consultés

Dans l'enseignement obligatoire, une **opportunité de collaboration en matière de décrochage scolaire** sera ouverte à la suite de la mise en place du suivi des élèves en décrochage par le Service d'Accrochage Scolaire

- B** De la même manière que dans l'enseignement obligatoire, l'EPS accueille **certains étudiants pour lesquels les modalités de l'enseignement supérieur de Plein Exercice ne conviennent pas**, pour les mêmes raisons que mentionnées ci-dessus.

Cependant, les **partenariats implicites ou explicites restent limités à ce stade**, bien que certains projets soient en cours au sein de certains pôles académiques

Outre les problématiques de décrochage, des **collaborations se développent entre enseignement supérieur et EPS**, concernant :

- Les **co-diplomations de bacheliers et de masters**
- Les **cours de remédiations et les cours de propédeutique/préparation** aux études supérieures – cependant **très hétérogène entre établissements d'EPS/établissements d'enseignement supérieur** (certains établissements s'étonnant que les établissements d'enseignement supérieurs locaux développent ce genre de dispositifs)

1. En l'absence de dispositifs « à l'échelle » d'orientation proactive vers l'EPS, l'orientation proactive des étudiants eux-mêmes vers l'EPS et les organismes d'orientation jouent un rôle prépondérant à l'heure actuelle dans l'orientation vers l'EPS

Il n'existe pas, à l'heure actuelle, de **dispositifs « à l'échelle » d'orientation proactive** vers l'Enseignement de Promotion Sociale, contrairement p.ex.,

- À l'enseignement obligatoire, de par sa nature
- À l'enseignement supérieur de PE, vu comme la continuité de l'ens. obligatoire
- À Bruxelles Formation et Forem Formation, bénéficiant de l'orientation de leur agence de l'emploi respectif

Il existe dès lors 4 canaux principaux d'orientation des étudiants vers l'EPS

Parmi les 4 canaux principaux d'orientation vers l'EPS, « l'auto-orientation » des étudiants vers l'EPS (ou via des organismes d'orientation) semble prépondérante

Canaux d'orientation



L'orientation **proactive des futurs étudiants** eux-mêmes vers l'EPS

~95%
des périodes proviennent d'une orientation par ces canaux



Les **organismes d'orientation** en Belgique francophone



L'orientation vers l'EPS par les **agences régionales de l'emploi** et autres organismes de prise en charge des différents publics visés

~5%
des périodes « B » proviennent d'une orientation par ces canaux (en conventions)



Les accords et partenariats avec les **autres opérateurs de formation/enseignement et employeurs**

Périodes « B » utilisées à défaut d'autres métriques à ce stade

Acteurs considérés en première analyse

- Information et la promotion de l'EPS – voir section précédente
- Bouche à oreille



1.II. L'EPS fait usage des Carrefours et Cités des Métiers pour orienter ses futurs apprenants mais de manière ponctuelle et localisée



Les Carrefours et Cités des Métiers représentent un pas en avant pour l'orientation en Belgique francophone, avec cependant certains éléments d'amélioration

Dispositifs multipartenaires coordonnés et pilotés par le Bruxelles Formation et Actiris à Bruxelles et le Forem en Wallonie, avec pour objectif d'être le service d'orientation gratuit à tout adulte en recherche d'informations (en transition vers l'orientation tout au long de la vie, en ce compris les jeunes)



Forces

- Ces dispositifs constituent une avancée dans le paysage de l'orientation francophone, étant :
 - En ligne avec les bonnes pratiques internationales
 - Reconnus comme globalement positifs par la grande majorité des acteurs
 - Constituant un endroit centralisé et de référence pour orienter les futurs apprenants



Points d'amélioration

- Il existe certains points d'amélioration, p.ex. :
 - Confusion au niveau des dispositifs parallèles mis en place par les agences de l'emploi, introduisant un potentiel « biais » et/ou rétention des étudiants au sein de leurs services
 - Ressources peu pérennes et questionnements sur le modèle opérationnel « décentralisé »
 - Manque de visibilité de ces dispositifs en Wallonie et capacité d'accueil et de ressources limitées à Bruxelles

Voir détails page suivante



L'EPS est « au cœur » du dispositif, détachant des conseillers en son sein

Comme d'autres opérateurs, l'EPS détache des conseillers d'orientation dans les différents dispositifs, dont

- 4 ETP conseillers en région bruxelloise
- ~30 ETP en région wallonne

Les conseillers sont détachés par les réseaux, qui les coordonnent – p.ex., via des réunions de « retours opérateurs »

Tout comme les autres conseillers, ils sont tenus de respecter le principe de neutralité et promouvoir toutes les formations adaptées



À noter : Gouvernance et modèle opérationnel en cours d'audit

Cependant, la mise en place des mécanismes d'orientation fait l'objet de retours contrastés de la part des acteurs de l'EPS

Les conseillers sont dans l'ensemble satisfaits du travail qu'ils réalisent au sein de ces dispositifs

11.11 Nos conseillers sont fiers et contents du travail qu'ils font avec les usagers. Ils respectent le principe de neutralité du dispositif vis-à-vis de l'utilisateur qui consiste à informer sur toute l'offre de formation de la sous-région et donc pas uniquement sur l'EPS

Les acteurs de l'EPS consultés pointent cependant certains points d'amélioration – en ligne avec les constats généraux ci-contre :

- Manque de visibilité de l'EPS au sein des dispositifs, et « surreprésentation du Forem/Bruxelles F. » – voir page suivante
- Communication hétérogène entre établissements et conseillers, qui ne disposent pas toujours d'une information à jour sur l'offre des différents établissements (notamment car certaines directions ne connaissent pas le dispositif)
- Sentiment de rétention des étudiants p.ex., par le Forem, en amont de la consultation avec les Cités des Métiers – voir points généraux

11.11 On constate un sentiment, depuis l'apparition du service clientèle unique du FOREM, que le public qui est adressé au CEFO est un public dont le FOREM « ne veut pas »

11.11 L'EPS est directement au cœur de ce processus mais n'est pas entièrement satisfait de la manière dont se déroulent les choses notamment étant donné que le Forem a créé un dispositif parallèle



1.II. 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

De manière générale, le développement des Cités des Métiers est une initiative:

- En ligne avec les bonnes pratiques internationales
- 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 v. 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 décentralisé	Interrogation sur la pertinence d'un réseau aussi décentralisé (v. 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

Sources: L'Ours Bleu ; « Rapport d'analyse de l'existant », 2022 ; Entretiens individuels et groupes de discussion avec acteurs concernés entre mai et juillet 2022

1.II. Exemples sélectionnés pour la Cité des Métiers : L'EPS est représenté à la Cité des Métiers de Bruxelles en tant que partenaire structurel ; néanmoins la majorité des espaces sont dédiés à des formations par exemple de Bruxelles Formation



L'EPS est représenté à la Cité des Métiers de Bruxelles en tant que partenaire structurel



Représentation globale des partenaires de la Cité des Métiers à Bruxelles, mentionnant clairement l'EPS

Présentoir dédié à l'EPS exposant ses différents établissements et leurs formations

EPS présent dans le document du Pôle académique de Bruxelles – avec la description d'un certain nombre de ses établissements

Cependant, l'EPS n'est pas représenté dans la majorité de l'espace de la Cité des Métiers, c.à.d., les formations par métier – qui privilégient les formations de Bruxelles Formation



Présentoir des différentes formations « par métier » ne mentionnant pas de formations provenant de l'EPS et privilégiant les formations de Bruxelles Formation

Présentoir dédié à l'EPS se trouvant au fond de la Cité des Métiers, derrière les conseillers Métiers

De manière générale, les formations à des métiers de l'EPS ne sont pas mises en avant à la Cité des Métiers, dans les sections visant à l'orientation métier, mais sont plutôt centralisées dans un « coin EPS »

Source: Cité des Métiers Bruxelles, Mars 2023

1.II. Exemples sélectionnés pour la Cité des Métiers : L'EPS n'apparaît pas systématiquement pour les formations qu'il organise, sur le site internet



Établissement EPS

Nom de formation	Coût	Opérateur
Aide-Soignant	Gratuit	
Français Langue Étrangère	15 €	
Alphabétisation	Gratuit	
Alphabétisation (niveau 4)	Gratuit	
Alphabétisation	20 €	
Langue des signes	150 € pour travailleurs	
Comptabilité: option gestion (Bachelier professionnalisant)	Max 390 €	
Ébénisterie	Gratuit	
Cœnologie	500 € par an	

Source: Portail des Formations de la Cité des Métiers Bruxelles

Le catalogue de la Cité des Métiers de Bruxelles présente les formations disponibles chez les opérateurs de formation partenaires

Sur différents exemples, l'EPS n'est pas mis en avant comme principal exemple d'opérateur de formation, alors qu'il organise la formation

1.III. Le partenariat avec le Forem oriente moins d'étudiants vers l'EPS que par le passé, d'après les retours des acteurs et les données disponibles



Type de relation

Convention cadre entre le Forem et l'EPS, à implémenter par les différents établissements d'EPS



Portée

Répondre aux pénuries de qualifications en organisant des actions de **formations qualifiantes diverses et/ou du complément CESS** (p.ex., technicien, électricien, bureautique, ...) – en **évolution vers la mise en place de parcours intégrés**



Evolution

~-2% de périodes organisées en conventions entre l'EPS et le Forem entre l'année scolaire 2018/2019 et 2020/2021 mais avec +8% de périodes organisées en conventions sur la même période au total

Cette baisse peut s'expliquer par des éléments conjoncturels (selon certains acteurs)

- Les **effets du Covid**
- La **diminution du nombre de demandeurs d'emploi** en Belgique francophone, créant une « pénurie d'apprenants »
- Les **politiques publiques** visant davantage les demandeurs d'emploi à plus « court terme », et pour lesquels les formations de l'EPS sont moins adaptées

... et par la potentielle concurrence de périmètres entre le Forem et l'EPS



Vu que tout le monde cherche des apprenants, le Forem a tendance à gardé ses apprenants chez lui



Les établissements nous disent que le Forem ne joue plus le rôle d'informateur sur nos formations en conventions, même s'ils sont nos partenaires

Source: Entretiens individuels Jan/Mars 2023

1.III. La coopération avec les CISP a vocation à s'étendre, notamment via le projet de Programme d'Appui aux Réformes Structurelles (PARS) qui est en cours de développement



Le projet PARS



Projet lancé en 2019 par le SPW et les CISP et encadré par la Commission Européenne et l'OCDE



Le projet PARS a pour but de **développer et renforcer les partenariats** entre opérateurs de formation afin de fluidifier les parcours des apprenants peu scolarisés, notamment à travers la **valorisation des acquis**



Le partenariat doit comporter un partenaire du **CISP agréé** et, au minimum soit, un **opérateur public de formation** ou d'enseignement qualifiant ou un **centre de validation des compétences agréé**

Le projet n'est pas spécifique à l'EPS mais il est inclus dans les démarches avec l'IFAPME et le Forem comme opérateurs de formation

Des conventions individuelles existaient préalablement au PARS entre CISP et étabs. d'EPS

Des initiatives de collaboration entre CISP et EPS existaient antérieurement au PARS, via des conventions individuelles entre CISP agréés et établissements d'EPS, de **manière locale** et selon les relations au sein du tissu associatif local

Elles avaient (et ont toujours via le PARS) pour but de donner accès aux stagiaires à **des parcours intégrés** permettant de :

- **Commencer sa formation dans les CISP**, avec l'accompagnement psychosocial et un environnement adapté (p.ex., moins scolaire) à leur situation
- **Continuer sa formation en EPS en valorisant les acquis** (des formations CISP), et **obtenir une certification** (p.ex., CEB)

Le PARS vise à amener un caractère structurel aux collaborations entre CISP et établissements d'EPS



Visibilité : Faire connaître les possibilités de collaborations auprès des CISP et des établissements de l'EPS (via les appels à projet relayés par le CG, les FPO et certains PO)



Financement : Faire bénéficier les CISP et établissements des financements de la région wallonne



Cadre commun : Créer un cadre commun à tous les opérateurs afin de favoriser les parcours communs – en ce compris CISP et EPS



Suivi : Etablir un suivi centralisé des projets en cours

Certaines opportunités d'amélioration ont été soulignées par les acteurs et les rapports de l'OCDE

- **Hétérogénéité réglementaire**, les statuts sociaux et les statuts des formateurs nécessitant la mise en place de contrats de formation uniformes (p.ex., éviter d'étendre l'70bis du Forem à tous)
- **Manque de coordination et de gouvernance équitable et centralisée** pour développer le projet avec des objectifs communs et éviter une concurrence entre les opérateurs
- **Risque de freins financiers** dû aux mécanismes liés au nombre d'apprenants et couvrant que partiellement les formations (p.ex., que les heures d'enseignement)
- **Appréhension des opérateurs vis-à-vis de la possibilité que le Forem prenne l'initiative à sa charge**

- Les formations encadrées par le premier appel d'offre (2022) sont en cours en ce moment
- Un **2^{ème} appel d'offre sera lancé en 2023**, pour lequel sont anticipés :
 - Un **nombre accru d'étabs.** participants
 - Un **nombre accru de formations** en collaboration pour les étabs. déjà participants
 - Une **possibilité d'ajouter d'autres opérateurs** au-delà de CISP et EPS, dans une perspective de **parcours intégrés**

Sources: OCDE 2022 ; Entretiens individuels Jan/Mars 2023

2. Des mécanismes d'orientation existent au sein des établissements de l'EPS mais demeurent cependant, selon certains acteurs, améliorables aux niveaux structurel et systématique

Certaines initiatives d'orientation sont mises en place dans les établissements, à l'initiative de ces derniers et de manière hétérogène

Initiatives



Journées portes ouvertes ou découvertes, sessions d'information aux métiers, ...



Site web propre donnant une explication des formations relatives à un établissement



Tests d'orientation mis en place par certains établissements pour assurer la compatibilité d'une formation pour un apprenant et ses aptitudes pour l'entreprendre avec succès



Mécanismes d'accompagnement pédagogique et psycho-social pouvant permettre l'orientation en cours de formation – voir Section « Étudiants »

Exemples



- Test d'aptitude
- Entretien d'orientation
- UE orientation /guidance
- Cellule de coaching
- Coord. de section

Il existe des ressources centralisées à l'EPS ; une personne de l'administration en charge de répondre au téléphone pour des questions générales et un site web dédié à l'EPS

Sources: Recherches Internet ; Entretiens individuels Jan/Mars 2023

Cependant, l'orientation au sein des établissements de l'EPS est limitée par 3 principaux facteurs



Manque de soutien structurel et de cadre commun à la systématisation de l'orientation au sein des établissements



Qualité hétérogène des dispositifs mis en place par les établissements (p.ex., les tests et entretiens d'orientation sont spécifiques à certaines écoles et peu répandus)



Initiatives limitées menées de manière centralisée au niveau de l'EPS sur l'orientation de formations et métiers

- 11.11 *Tous les établissements ne font pas la même chose en termes d'orientation et d'accompagnement parce qu'on n'a pas les mêmes besoins et on alloue nos ressources différemment*
- 11.11 *L'EPS ne fait pas vraiment d'orientation, on considère, peut-être à tort, que c'est comme étant hors de notre périmètre - à part sur l'offre de l'établissement, qui peut orienter plus*
- 11.11 *L'EPS n'a pas de ressources dédiées à l'orientation, actuellement ça se fait par des gens de bonne volonté qui font ça en plus de leur travail habituel*

2. Des opérateurs de formation ont mis en place des mécanismes d'orientation pour répondre à une méconnaissance des métiers des apprenants ; l'EPS ne l'a pas développés de manière structurelle à ce stade

~70% des demandeurs d'emploi inscrits au Forem ont indiqué ne pas avoir une bonne connaissance des métiers qu'il était possible de faire

Cependant, il n'existe que **peu de coordination** entre les différents opérateurs, dont l'EPS, permettant de communiquer et de mettre en œuvre de manière cohérente et unique une découverte des métiers en Belgique francophone

Certains opérateurs de formations proposent des opportunités de découvertes métiers en immersion dans le secteur ou une formation pour aider à l'orientation



« Découverte Métiers »

Offre la possibilité de s'immerger dans un centre de formation, à tout niveau, ou une entreprise en **stage d'observation durant 1 à 5 jours maximum** à n'importe quel moment de l'année



« Test Métier »

Propose de réaliser un **stage d'observation en entreprise de 2 à 5 jours** dans n'importe quel métier proposé à l'EFP avec un suivi personnalisé par la conseillère en orientation du SFPME



« Essais métiers »

Propose soit une démarche d'orientation professionnelle, à travers une séance d'informations et des animations, **soit la découverte métiers, ~deux semaines d'intégration** dans les premiers pas de plusieurs métiers, **soit une confirmation de projet professionnel**, un apprentissage des premiers gestes d'une profession, pour aider à l'orientation



Enseignement de Promotion Sociale

Malgré l'existence d'UE « Découverte Métier » dans certaines sections, **l'EPS n'offre pas la possibilité de découvrir des métiers** sans engagement comme d'autres opérateurs (qui par ailleurs, peuvent permettre d'orienter les participants vers ses formations)

Sources: Statbel ; Enquête sur les Forces de Travail, 2021 ; Forem, Enquête de satisfaction menée le 26 avril et le 25 juin 2021, N = 780

Section 2c.

Méthodes pédagogiques
et modalités
organisationnelles

Etat des lieux - Rappel du cadre d'analyse

3. Système, structure & ressources

(a) Mission et Pilotage

- Missions et objectifs sociétaux
- Positionnement de l'offre de formation EPS par rapport aux autres opérateurs
- Instances de gouvernance et modalités du pilotage du système, au niveau central et local ; participation des différents acteurs de l'écosystème
- Outils et données disponibles pour le pilotage
- Qualité et assurance qualité

(b) Organisation de l'écosystème et de l'EPS

- Structure de l'écosystème : différents types d'acteurs de l'écosystème en interaction avec l'EPS (rôles, organisation, relations avec l'EPS)
- Types d'établissements : nombre, implantations, gestion
- Règles relatives à la gouvernance et au fonctionnement interne des établissements

(c) Offre de formation

- Types d'offres et de parcours existants, caractéristiques (finalités de formation, durée, niveaux, géographie, etc.)
- Règles de structuration des parcours (modularisation, etc) et leur formats
- Procédures et règles de création de nouvelles formations et de définition des contenus de formations (DP, etc.)
- Règles de programmation de l'offre (ouverture/fermeture) et mécanismes assurant la correspondance avec les besoins sociétaux
- Possibilité de co-organisation de l'offre avec d'autres opérateurs

(d) Financement

- Montant et mécanismes de financement (règles, sources, répartition) de la dotation organique et des autres sources de financement
- Possibilité de financement par les secteurs

(e) Infrastructures

- Règles de financement, acquisition et maintien des infrastructures et équipements



Focus du document



1. Acteurs

(a) Apprenants/étudiants

- Types d'apprenants et motivations
- Evolution du nombre d'apprenants et facteurs explicatifs
- Accompagnement des apprenants pendant leur formation (modalités, sujets) et mesures de lutte contre l'abandon
- Incitants (financiers & non-financiers) et implications en termes de statut sociaux

(e) Transition vers l'emploi et / ou d'autres formations

- Structuration de et coopération sur le parcours d'apprentissage avec autres opérateurs de formation
- Accompagnement post-formation et mise en correspondance avec employeurs

(b) Conventions, partenariats et employeurs

- Accords de coopération avec les employeurs et secteurs (co-organisation de formations, contribution financière, accords d'employabilité post-parcours)
- Implication des partenaires dans la formation (alternance, stage, mise à disposition de ressources, formateurs, etc.)
- Accords de coopération avec les autres opérateurs de formation, agences de l'emploi, agences de réinsertion, ...

(c) Enseignants

- Types/catégories de personnel et organisation du travail
- Règles relatives au statut de chaque type de personnel et d'évolution de carrière (opportunités de formation et de développement)
- Titres pédagogiques et mise à jour des compétences disciplinaires

2. Parcours de l'apprenant

(a) Information et Promotion de l'EPS

- Promotion et accès à l'information sur les formations pour les étudiants, employeurs, autres acteurs d'orientation (budgets dédiés et règles, canaux de promotion, potentiels contrats avec offices de l'emploi)

(b) Orientation vers et au sein de l'EPS

- Canaux d'orientation vers l'EPS (informations publiques, autres acteurs, enseignants)
- Aide et accompagnement au choix de formation le plus adéquat
- Inscription de l'EPS dans le parcours des apprenants (avant et après)
- Conditions d'accès et règles d'inscription à l'EPS, prérequis et mécanismes de sélection (motivation, évaluation)

(c) Méthodes pédagogiques et modalités organisationnelles

- Canaux de formation (présentiel, en ligne, ...), outils pédagogiques et modalités d'organisation (durée, rythme, méthodes pédagogiques,...)
- Stages et modalités d'apprentissage en milieu de travail
- Structuration et flexibilité des parcours et des modules
- Intégration des compétences transversales et savoir-être
- Valorisation des acquis

(d) Certification et complétion des formations

- Règles d'évaluation et validation des acquis d'apprentissage
- Certifications accessibles pour tous types de formation
- Reconnaissance des certifications sur le marché du travail et par les apprenants
- Taux de participation aux certifications et facteurs explicatifs

Méthodes pédagogiques et modalités organisationnelles – Messages clés (1/4)

1. Modularité et flexibilité organisationnelle

- La modularité est vue par les acteurs consultés comme un **atout distinctif de l'EPS**, qui a été pionnier dans ce type d'enseignement :
 - Cette modularité permet à certains étudiants d'**adapter (accélérer ou alléger) eux-mêmes le rythme de leur parcours** en fonction de leur réalité professionnelle et personnelle – permettant de répondre aux besoins d'un plus grand nombre de publics (p.ex., possibilité de raccourcir la durée des études en prenant davantage d'UE ou via la VA – voir ci-dessous, possibilité d'alléger l'horaire pour se « raccrocher » au système scolaire)
- Outre la modularité, les acteurs soulignent la **flexibilité organisationnelle** dont dispose les établissements d'EPS dans l'organisation des cours comme une force et **permet de rencontrer les besoins des différents publics de l'EPS** (p.ex., deux jours de cours par semaine, laissant la possibilité de travailler comme étudiant, ou 3/4 soirées par semaine)
- Néanmoins, certains acteurs **nuancent la modularité offerte par l'EPS**, la majorité des apprentissages s'inscrivant d'après eux **dans un cadre organisationnel « demeurant » scolaire** (p.ex., au vu de l'organisation de la majorité des UE dans des parcours en 2-3 ans, selon les rythmes scolaires, avec une prise des présences, ...)
- En conséquence, selon ces mêmes acteurs, l'EPS ne ferait **pas totalement usage des bénéfices potentiels de la modularité** : i) exploitation partielle de la **possibilité d'accueillir certains étudiants** quand **cela leur convient le mieux** (p.ex., formations durant les congés scolaires, reprise de formation en cours d'année après réorientation) ; ii) **organisation de parcours longs**, pour lesquels **l'attractivité est en déclin** – voir ci-dessous ; iii) possibilité **potentiellement limitée de se former à des compétences ciblées** (durée moyenne des UE demeurant longue : voir ci-dessous)
- **Toutefois, les avis sont partagés sur la question de savoir si l'organisation scolaire constitue ou non un "problème" pour l'EPS** : p.ex., pour les parcours et étudiants dont le diplôme (correspondant au PE) est la finalité première de leur apprentissage, le cadre scolaire est vu comme **« naturel » et adapté aux formations suivies** ; les rythmes scolaires permettent également aux parents de synchroniser leurs apprentissages sur ceux de leurs enfants

2. Valorisation des acquis

- La Valorisation des Acquis (VA), permise par la modularité, a été **soulignée comme un des principaux atouts de l'EPS par une grande partie des acteurs rencontrés** (même si, dans les réponses à l'enquête par questionnaire auprès des directions et enseignants, la VA n'est reprise que par ~20% des répondants comme une des principales forces de l'EPS)
- En outre, certains retours des acteurs **pointent des opportunités d'amélioration dans l'organisation et le financement** de la VA, principalement : i) **charge de travail importante** pour les établissements – et les étudiants –, ii) activités de VA ne faisant **pas l'objet de financements spécifiques**, ce qui (selon certains) amènent les établissements à ne **pas y recourir à son plein potentiel** et « défavorise » injustement les établissements qui y font recours, iii) **non-reconnaissance automatique** des compétences associées aux titres **délivrés par la formation professionnelle régionale et (iv) souveraineté** du Conseil des Etudes et absence de guidance inter-établissement **menant à des « inégalités de traitement »** entre établissements
- **A noter que, nonobstant les points i et ii ci-dessus**, les réponses à l'enquête par questionnaire indiquent que ~80% des directions estiment mettre en place au maximum la valorisation des acquis dans leur établissement

Méthodes pédagogiques et modalités organisationnelles – Messages clés (2/4)

3. Durée des formations

- L'EPS organise des **apprentissages plutôt « longs »**, avec (i) plus de 50% des sections faisant >1.000 périodes et s'étalant sur plus d'1 an et (ii) des UE en moyenne de ~21 semaines, avec ~30% d'entre elles durant plus de 30 semaines. Cette durée comparativement longue des formations tient en grande partie à la « philosophie générale » qui s'est **centrée historiquement sur la délivrance de certifications** comparables à l'enseignement de plein exercice
 - Les retours indiquent que les adultes en formation **souhaitent de manière croissante des formations de plus courte** durée permettant un retour rapide à l'emploi et permettant un impact moins important sur la vie privée (v. formations de plusieurs soirées et/ou journées et de week-end par semaine)
 - La durée (comparativement longue) des formations revient, dans les échanges avec les directions d'établissements, comme **un des facteurs explicatifs de la baisse du nombre d'étudiants** au cours des dernières années
 - D'un point de vue des pouvoirs publics, les formations de plus courte durée sont **également perçues comme permettant de réduire le cout de formation** (et la durée d'indemnisation des formés) à charge des pouvoirs publics (constat à nuancer cependant, p.ex., par la potentielle nécessité de se reformer plus fréquemment)
- **Face à cette tendance**, les opérateurs régionaux de formation professionnelle en **Belgique Francophone organisent des formations de plus courte durée** axées sur des compétences spécifiques, lesquelles entrent en concurrence avec l'EPS
- La tendance se **retrouve également au niveau international avec le développement croissant des formations intensives** de courte durée (de type bootcamp) ainsi que les micro-certifications
 - Les « **formations intensives** »/bootcamp sont des formations courtes, centrées sur les compétences « sociales » à l'employabilité, axées sur la pratique et construites de manière séquentielle – et sont **organisées de manière croissante par les opérateurs de formation**
 - Aujourd'hui, l'EPS semble disposer **des outils nécessaires** pour mettre en place les formations de type formation intensive, mais **en pratique ne développe pas ce genre de formations**
- Les micro-certifications répondent également à cette tendance, **valorisant les compétences acquises dans le cadre d'apprentissages courts et ciblés**, et se développant **rapidement** en Europe et ailleurs
 - L'EPS est « en théorie » équipée pour mettre en place les micro-certifications ; en pratique, l'EPS propose presque exclusivement des formations avec des **apprentissages plus larges que les micro-certifications**, sur des **temps plus longs**, avec **peu de promotion des attestations de réussite** en tant que telles
- Au regard des considérations qui précèdent, l'organisation de formations de plus courte durée est **considérée comme une opportunité pour l'EPS** par certains acteurs consultés ; cependant, **cette position n'est pas unanime** notamment car elle implique **certains arbitrages potentiels par rapport à la philosophie historique** de l'Enseignement de Promotion Sociale
 - Le BES p.ex., revient comme un exemple d'opportunité pour l'EPS de proposer des formations plus courtes et ciblées ; cependant à ce stade, ces formations **souffrent d'une difficulté à y attirer des apprenants** (notamment au vu de leur manque de notoriété et de reconnaissance par les employeurs – notamment l'administration de la FWB et une offre à ce jour relativement limitée)

4. Méthodes pédagogiques

- Les méthodes pédagogiques en EPS font l'**objet de retours majoritairement positifs des sources consultées**, avec **80% des étudiants interrogés via l'enquête par questionnaire se disant satisfaits** des méthodes pédagogiques en application en EPS (réserve: biais de représentativité possible). De plus, les retours des acteurs consultés **pointent certaines forces de l'EPS**, en particulier dans la **maîtrise de l'andragogie**, avec notamment :
 - **Une balance satisfaisante entre théorie et pratique**
 - **Une mise en contexte des apprentissages théoriques**, en les construisant sur l'expérience du « groupe-classe »
 - **Une interactivité au sein du « groupe-classe »** permettant aux étudiants de « co-construire » leurs apprentissages
- Les acteurs consultés pointent également une **hétérogénéité dans l'application de ces pratiques** au sein de l'EPS
- Certains acteurs sont également partagés quant à l'adoption de méthodes pédagogiques innovantes au sein de l'EPS :
 - Les retours des enquêtes par questionnaire sont globalement positifs sur ce point alors que d'autres sources indiquent des **méthodes pédagogiques « traditionnelles » et « scolaires » par endroit**, peu en phase avec les innovations pédagogiques

Méthodes pédagogiques et modalités organisationnelles – Messages clés (3/4)

5. Adoption des outils digitaux

- **L'adoption des outils digitaux** présente un potentiel d'améliorer la qualité de l'enseignement et fait l'objet d'une utilisation croissante dans la formation pour adultes
- **Les technologies peuvent être utilisées à différentes fins avec plusieurs niveaux de maturité**, allant d'un **impact limité à un impact transformatif**. 4 niveaux sont repris dans la littérature sur le sujet : i) enseignement traditionnel, ii) enseignement « assisté » par les outils digitaux (p.ex., visioconférence, plateforme de dépôts de documents en ligne, voire test en ligne), iii) enseignement « amélioré » par les outils digitaux (p.ex., interactivité en classe et en-dehors avec utilisation de quizz interactifs, de vidéos, ... voire de modules, de manière ponctuelle) et iv) hybridation scénarisée des enseignements (avec une utilisation prédéfinie et intégrée des multiples outils digitaux et du présentiel, et la création de modules dédiés)
- Plusieurs initiatives **ont été mises en place au sein de l'EPS** afin d'agir sur les facteurs clés à l'adoption des outils digitaux (càd., l'équipement des étudiants et établissements ; la formation et l'accompagnement des enseignants et le développement de contenus pédagogiques et « à l'échelle »), outre l'**adoption d'une régulation** encadrant les pratiques d'hybridation :
 - La mise en place du CRP
 - Les investissements dans les équipements via le PRW et « Ecole digitale »
 - Les techno-pédagogues
- De par ces éléments et l'accélération liée au Covid, les **acteurs consultés estiment que l'EPS**, à ce stade :
 - **A majoritairement adopté l'enseignement « assisté » par les outils digitaux**, avec p.ex., une large part d'établissements ayant recours à des plateformes d'apprentissage (Moodle, teams, ...) – cependant l'usage demeure selon certains acteurs principalement lié à du dépôt de cours en ligne
 - **A adopté dans une mesure moindre mesure et de manière plus limitée les usages « transformatifs » des technologies**, en particulier l'**hybridation scénarisée**, dont le taux de déploiement apparaît actuellement en-deçà de ce que font les opérateurs internationaux
- L'adoption des outils numériques se heurte à **deux obstacles principaux** :
 - **Le développement des compétences et de la motivation des enseignants**, avec a) la difficulté à « attirer » des enseignants dans les formations et b) une réticence d'une partie des enseignants à l'adoption des outils digitaux
 - **Le développement « à l'échelle » de contenus pédagogiques digitaux et/ou hybrides de qualité**, avec notamment un questionnement partagé par une majorité d'acteurs concernant la capacité du **modèle actuel** et les **moyens dédiés** à développer des modules hybrides scénarisés de qualité pour **une majorité des apprentissages** de l'EPS
- Les résultats de l'enquête par questionnaire indiquent par ailleurs que **~50% des directions estiment que moins de 10% des apprentissages** seront hybrides d'ici à 5 ans, et **~80% des directions estiment que moins de 30% des apprentissages** seront hybrides d'ici à 5 ans
- Les acteurs notent cependant que l'**hybridation n'est pas adaptée à tous les apprentissages** (p.ex., « les métiers de la main ») et **tous les publics** (p.ex., en raison de la nécessité de lien social, d'encadrement et développement des compétences comportementales ; pour des raisons de manque d'équipements et de connexion)

Méthodes pédagogiques et modalités organisationnelles – Messages clés (4/4)

6. Apprentissage en milieu du travail**Concernant les stages organisés en EPS :**

- Le niveau de **présence des stages dans l'EPS est vu comme une force de l'EPS**, avec :
 - +70 % des sections (~150 sur ~210) comportant au moins une unité de stage dans leur parcours d'apprentissage
 - ~75% des étudiants étant en formation qualifiante estimant que la formation est suffisamment en lien avec le monde du travail
 - ~84 % étudiants qui ont une expérience en stage en EPS, contre 57 % pour la Belgique
- Cependant, les acteurs consultés pointent l'**encadrement des stages comme principal potentiel d'amélioration** dans l'organisation des stages

Concernant l'alternance en EPS :

- Le **cadre légal permettant l'alternance se met en place** en EPS, mais demeure améliorabile
- Les employeurs et représentants sectoriels ont **exprimé un intérêt vis-à-vis de l'organisation d'alternance en EPS**, notamment dans le cadre du BES
- Cependant, dans les faits, l'alternance occupe une place toujours limitée de l'alternance dans l'offre de formation en EPS et continue à faire face à certaines **réticences**

7. Qualité des formations

- De manière générale, **les mesures quantitatives fiables** (et inter-établissements) concernant la qualité des formations en EPS **sont limitées**
- Les **retours sur la qualité des formations sont globalement positifs avec certaines nuances**:
 - Une partie des **acteurs de l'EPS et certains partenaires font part de retours positifs** quant à la qualité des formations (p.ex., selon les résultats de l'enquête par questionnaire, +80% des enseignants et étudiants interrogés se disent satisfaits de la qualité des formations en EPS)
 - Cependant, une partie des acteurs (de tout « type », c.à.d., étudiants, enseignants, directions, secteurs) font part de **nuances et de questionnements** concernant la qualité des formations
 - Les formations de l'EPS sont **globalement jugées de bonne qualité par l'AEQES**, avec toutefois une **absence de contrôle de qualité systématique** – voir Section Pilotage –, une **variabilité** entre formations et établissements ainsi qu'une **non-conformité entre le niveau attendu et le niveau réel** de formation dans certains cas
 - Comme cela est le cas dans l'enseignement obligatoire, il semble cependant exister un consensus sur l'**existence d'une hétérogénéité importante en termes de qualité** entre formations, établissements et équipes pédagogiques

8. Compétences transversales, réflexives et comportementales

- Le développement des **compétences transversales et réflexives** constituent une force de l'EPS
- L'accent porté sur le développement des **compétences comportementales et des savoirs-être est également revenu comme une des forces de l'EPS** mais, **comme cela est le cas pour les autres types d'enseignement et de formation**, demeurent un domaine d'amélioration important (défi auquel est confronté une majorité d'opérateurs en Belgique francophone et à l'international)

1. Modularité et flexibilité organisationnelle

- Valorisation des acquis
- Durée des formations
- Méthodes pédagogiques
- Adoption des outils digitaux
- Apprentissage en milieu de travail
- Qualité des formations
- Compétences transversales, réflexives et comportementales

Rappel : L'offre de formations de l'EPS est organisée de manière modulaire en unités d'enseignement, qui peuvent être combinées en sections diplômantes

	L'EPS propose une offre de formations modularisée en unités d'enseignement qui peuvent être combinées en sections diplômantes
Description	Une unité d'enseignement (UE) est un cours ou un ensemble de cours réunis ayant des objectifs communs Elles peuvent être de trois types : cours, stage ou épreuve intégrée	Les sections sont une combinaison consécutive d'UE , se terminant par une UE « épreuve intégrée » et menant à un titre (diplôme ou certificat)
Dossier pédagogique	Chaque UE fait l'objet d'un dossier pédagogique (DP) , où sont précisés <ul style="list-style-type: none"> Les objectifs finaux de l'UE Les compétences préalables requises (et titre ayant lieu) L'horaire minimum (avec part d'autonomie) Le programme des capacités à acquérir Les acquis d'apprentissage Le profil du chargé de cours Les recommandations pratiques de l'UE 	Chaque section fait également l'objet d'un dossier pédagogique (DP) , où sont précisés <ul style="list-style-type: none"> Les objectifs finaux de la section Les unités constitutives de la section et l'organigramme de la structure de la section Le titre obtenu après l'achèvement de la section
Titre	Les UE donnent accès à une « attestation de réussite », lorsqu'elles sont validées (sur base d'une évaluation continue et formative ou certificative – obligatoire dans le cas de l'enseignement supérieur)	Les sections donnent accès à un titre (diplôme ou certificat): <ul style="list-style-type: none"> Soit correspondants à ceux octroyés dans le plein exercice (p.ex., CEB, CESS, CQ, Bachelier en Comptabilité) Soit spécifiques à l'EPS (p.ex., Certification d'animation en milieu extrascolaire)

Toutes les UE peuvent être **suivies et organisées indépendamment** des sections dans lesquelles elles sont incluses
Certaines UE ne sont **pas incluses dans une section – elles seront appelées « UE isolées »**

Sources: Enseignement.be ; Décret organisant l'Enseignement de Promotion Sociale ; Circulaire 6351 sur l'organisation des activités de formation dans l'enseignement de promotion sociale

La modularité est vue par les acteurs consultés comme un atout distinctif de l'EPS, qui a été pionnier dans ce type d'enseignement

La modularité est un des atouts distinctifs de l'Enseignement de Promotion Sociale, recouvrant plusieurs aspects

	Approche par compétences	Organisation des enseignements par compétences, en Unité d'Enseignement, dûment documentées dans les Dossiers Pédagogiques
	Approche modulaire	Possibilité de suivre des UE au choix, dans le cadre d'un parcours, ou non (sous réserve du respect des prérequis des UE)
	Modules capitalisables	Possibilité de suivre les UE à son rythme , en accumulant progressivement des « crédits d'apprentissage » capitalisables pour chaque UE réussie
	Mobilité inter-établissements	Reconnaissance des compétences acquises dans d'autres établissements via les attestations de réussite , permettant la mobilité géographique aux étudiants

Sources: Enseignement.be ; Entretiens Individuels Jan. à Mars 2023

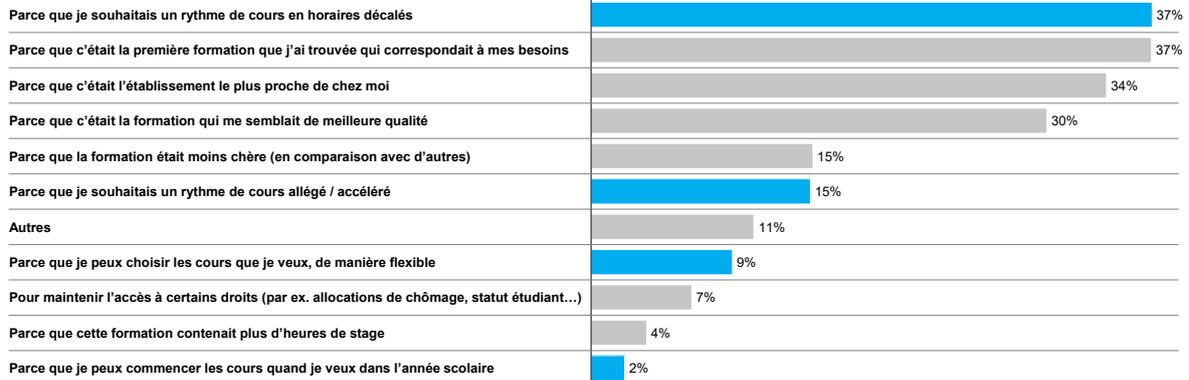
L'Enseignement de Promotion Sociale a été pionnier dans le développement des apprentissages modulaires

- « 11 » *C'est un beau travail fait par l'EPS et innovant à l'époque avec la question sur les compétences avec la réalisation des DP, la mise en avant de la capitalisation et de la modularisation, l'EPS était pionnière et bien en avance sur les universités et les hautes écoles*
- « 11 » *L'EPS a été à l'avant-garde, avec la possibilité d'avancée sociale pour les publics notamment en misant sur la valorisation des acquis, la modularité et la flexibilité des enseignements, ...*
- « 11 » *La valorisation des acquis et des compétences des gens est la principale force de l'EPS – et elle a été la première à le faire*
- « 11 » *A l'internationale, on vendait très bien l'EPS en termes d'innovation avec sa flexibilité et sa modularité, sa structure, sa polyvalence*
- « 11 » *L'EPS est quand même un espèce de laboratoire, où des choses se font, parfois bien avant tout le monde avec, par exemple, la modularité, la VA, la pédagogie par UE là où le supérieur peinait à le faire*

Parmi les étudiants interrogés, ~40 % ont choisi l'EPS pour la possibilité de suivre des cours en horaires décalés ; ~15% pour sa possibilité de rythme de cours allégé/accéléré ; 10% pour la flexibilité de choix des cours

Selon les étudiants, « Pour quelle(s) raison(s) avez-vous choisi un établissement de l'Enseignement de Promotion Sociale ? », % des répondants par réponse, N = 2385

Réponses



1. Pourcentage de répondants qui ont sélectionné <...> dans leur réponses
Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extrait des données 22/03/2023

La modularité permet à certains étudiants d'adapter eux-mêmes le rythme de leur parcours en fonction de leur réalité professionnelle et personnelle – permettant de répondre aux besoins d'un plus grand nombre de publics

Pour rappel, le principe de modularité permet :

- 1 **De suivre l'UE de son choix au moment voulu**, à condition de remplir les conditions préalables nécessaires pour être accepté dans l'UE
- 2 **De suivre son parcours dans un ou plusieurs établissements de son choix**, chaque UE réussie donnant lieu à une attestation de réussite valable dans tout le réseau de l'EPS
- 3 **De faire valoriser ses acquis issus de l'expérience** permettant le raccrochage scolaire, à condition d'avoir des documents probants suffisants et/ou conformes – Voir section suivante

Grâce à cela, les étudiants peuvent adapter le rythme de leurs études et :



Etaler leur parcours sur une durée plus longue

Les étudiants peuvent ne sélectionner que certaines UE d'un parcours qui les intéressent, en fonction de leurs disponibilités



Accélérer leur parcours en passant les UE en moins de temps, dans plusieurs établissements

Les étudiants peuvent sélectionner davantage d'UE au sein de l'établissement, ou d'autres établissements, afin d'accélérer l'accès à l'épreuve intégrée

“ Quand tu as une famille et un travail, c'est difficile de faire plus de deux soirées par semaine, donc il faut choisir ses UE ”

“ Il y a des élèves qui sortent de situation de décrochage, et leur permettre d'avoir un rythme personnalisé (p.ex., uniquement les après-midi) permet de les raccrocher à « l'école », avant d'augmenter le rythme ”

“ Je voulais accélérer donc j'ai pris des UE de ma section en parallèle dans un autre établissement ”

Sources: Enseignement.be ; Entretiens Individuels Jan. à Mars 2023

Outre la modularité, les acteurs soulignent la flexibilité dont dispose les établissements d'EPS dans l'organisation des cours comme une force et permet de rencontrer les besoins des différents publics de l'EPS

Les établissements disposent d'une **flexibilité organisationnelle** sur plusieurs dimensions, leur permettant de répondre aux besoins et contraintes de leurs publics variés

1 Variété des types d'horaire Les cours peuvent être organisés soit en cours du jour ou en cours du soir, afin de s'adapter aux contraintes des différents publics visés

2 Flexibilité quant à la fréquence d'organisation des cours Les établissements peuvent adapter la fréquence d'organisation des cours (p.ex., 2, 3, 4x par semaine, ...) qu'ils offrent, sans contrainte organisationnelle, à l'exception du nombre de périodes figurant dans le DP

Adoption des outils digitaux Les établissements ont la possibilité de mettre en place des UE ou des activités de formation de manière hybride, permettant aux étudiants de suivre des cours en face-à-face ou à distance selon leurs besoins
(Objet de la cinquième section)

Sources: Enseignement.be ; Entretiens Individuels Jan. à Mars 2023

Cette flexibilité est utile aux étudiants a) pour lesquels les modalités du PE ne conviennent pas et/ou b) ayant des contraintes professionnelles/personnelles

D'après les résultats de l'enquête par questionnaire, ~85% des étudiants sont satisfaits des horaires de formation et ~55% ont rejoint l'EPS pour sa possibilité de rythme de cours en horaires décalés/allégés/accélérés

« Ca me permet de continuer mon temps plein mais de quand même pouvoir me former et suivre des cours en soirée pour mon CAP

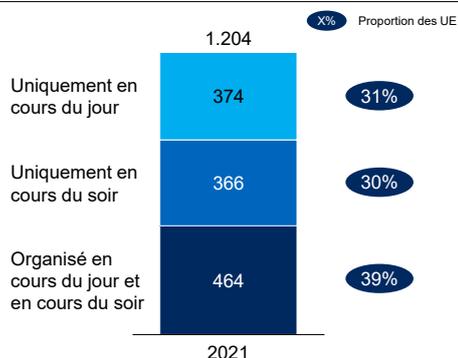
« L'EPS me permet d'avoir un emploi du temps où les cours sont un peu allégés par rapport aux HE et unités comme ça j'ai un peu de temps pour jobber sur le côté afin de subvenir à mes besoins

« Ce que j'aime le plus, ce sont les horaires allégés permettant d'apprendre un nouveau métier tout en continuant un travail d'indépendant

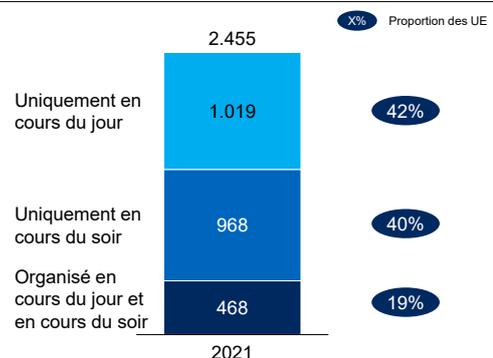
« J'apprécie le fait que les cours se passent en soirée, cela permet d'avoir moins d'heures de cours aussi sur une journée et avec mon TDAH, c'est moins épuisant pour moi

1. Sur base d'un échantillon restreint (~7% des UE), il apparait que les occurrences d'UE sont partagées entre l'organisation en « cours du jour » et « cours du soir » ; et que pour ~40% des UE organisables en FWB, les deux modalités sont organisables

Répartition des UE organisables en cours du jour vs. en cours du soir (dans les différents établissements), # UE, MàJ. en 2021



Répartition des occurrences d'UE organisées en cours du jour vs. en cours du soir, # UE, MàJ. en 2021



! L'analyse a été effectuée sur base des informations disponibles ; seulement ~ 10% des UE et des sections organisables disposent d'informations sur le type de calendrier avec lequel elles sont organisées

Source: Base de données du catalogue de formation de l'EPS sur Enseignement.be

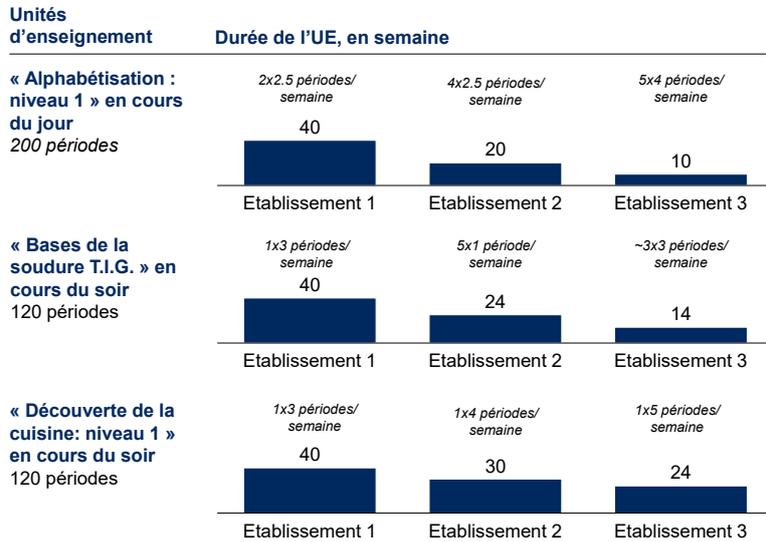
2. Les établissements sont également libres d'organiser ces apprentissages modulaires de manière flexible



Au-delà du nombre de périodes incluses dans une UE et de leur séquence, les établissements n'ont pas de contraintes spécifiques concernant l'aménagement des cours ou un rythme standard à suivre¹



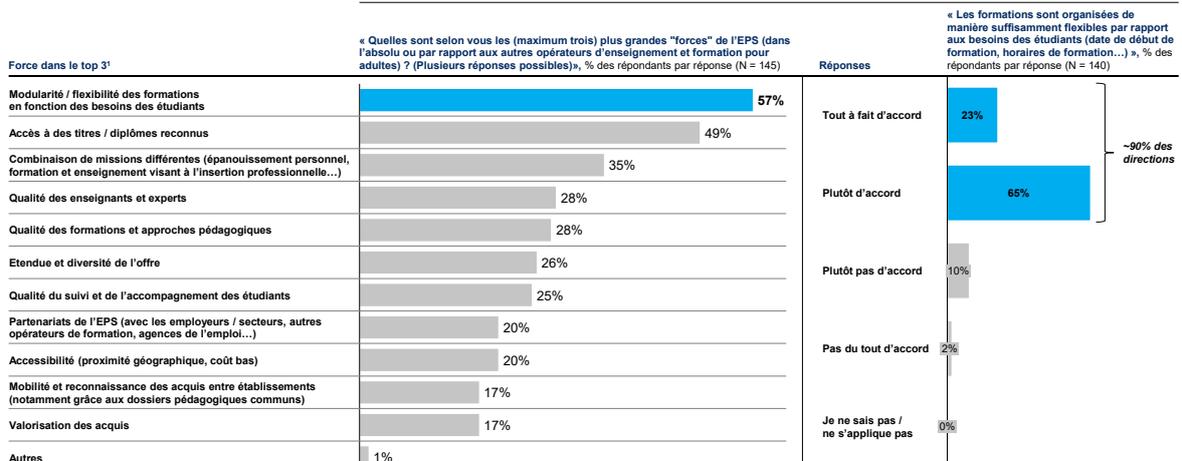
Cela permet aux établissements d'adapter le rythme d'organisation des cours et de les échelonner dans le temps en fonction des publics et finalités visés



1. Opportunité, pour l'établissement, de planifier l'organisation des UE selon la logique d'apprentissage qui lui semble la plus appropriée, dans le respect de l'organigramme et donc des capacités préalables requises
Sources: Base de données des modalités d'organisation des UE sur l'année 2021/2022 ; Sites internet des établissements de l'EPS ; Enseignement.be

~60% des directions estiment que la modularité/flexibilité des formations en fonction des besoins des étudiants est la 1^{ère} force de l'EPS et ~90% des directions sont d'accord ou tout à fait d'accord sur la flexibilité des formations par rapport aux besoins des étudiants

Selon les directions d'établissements...



1. Pourcentage de répondants qui ont sélectionné <_> dans leur top 3 "forces"

Source: Enquête par questionnaire (2023) - Extrait des données 13/03/2023

Néanmoins, certains acteurs nuancent la modularité offerte par l'EPS, la majorité des apprentissages s'inscrivant d'après eux dans un cadre organisationnel demeurant « scolaire »

La synthèse des retours des acteurs consultés font apparaître cinq dimensions principales inscrivant une majorité des enseignements de l'EPS dans un cadre « scolaire »

Dimensions	Description
 1. Organisation sur base annuelle	Début de la formation en début d'année scolaire/civile, clôture des UE en fin d'année scolaire/civile, et clôture des évaluations en fin d'année scolaire (juin)
 2. Organisation uniquement en période scolaire	Organisation de formations principalement pendant l'année scolaire (avec certaines exceptions, p.ex., l'organisation de propédeutique, ou de cours de FLE pendant les congés scolaires) ¹
 3. UE s'étendant en moyenne sur une demi-année scolaire	UE organisées sur des périodes relativement longues (~ 20 semaines), étant généralement organisées dans le cadre de parcours académiques "classiques" - voir point suivant, alors qu'il s'agit d'UE d'en moyenne 100 périodes (similaire à ce qui se fait dans d'autres enseignements modulaires)
 4. Organisation d'une majorité d'UE principalement dans le cadre de parcours scolaires longs	85% des occurrences d'UE sont organisables en sections, rassemblant ~85% des périodes-élèves Ces UE sont susceptibles d'être suivies indépendamment, cependant : <ul style="list-style-type: none"> ▪ Absence de communication voire de modalités d'inscription individuelles pour les UE organisées en sections ▪ Présence de prérequis afin de suivre les UE (de par la nature « constructive » des enseignements) ▪ Culture scolaire dans l'organisation des apprentissages (via les notions de "classes", "groupes-classes", "année scolaire" fréquemment utilisées)
 5. Système des présences	Obligation de mettre en place un système des présences, rappelant l'environnement « scolaire » (et peu adapté, p.ex., dans l'enseignement sup.) – voir Section « Financement »

! Ces constats s'appliquent à une majorité d'occurrences d'UE, cependant pas à toutes les UE : notamment celles en conventions avec des entreprises, certaines UE isolées, et certaines UE organisables/organisées en sections – dépendant des établissements

Sources: Enseignement.be ; Entretiens Individuels Jan. à Mars 2023

Certains acteurs font mention d'une modularité qui n'est pas « pleinement exploitée » étant donné le cadre « scolaire » des enseignements de l'EPS

ii 10

Ca ne sert à rien de dire qu'on modularise si de toute façon on fait des cursus qui restent scolaires

ii 11

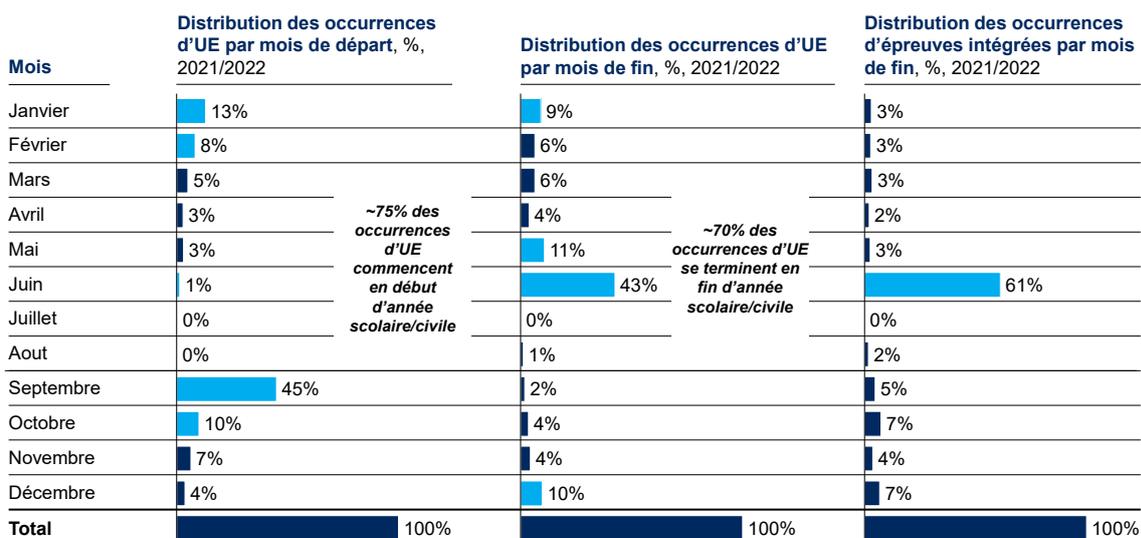
Dans les faits, il n'y a pas de promotion des UE en tant que telle, et il est difficile (et parfois « interdit » par les directions) de s'inscrire à une UE indépendante : ça casse l'esprit de cohorte et c'est vu bizarrement

ii 12

On dit que c'est modulaire, mais ce n'est pas le cas avec des formations commençant le 1^{er} septembre et se finissant le 30 juin et des exceptions minimes. Il y a une vraie rigidité comme une année scolaire alors qu'il y a probablement du public pendant l'été, mais pas de formation ouverte

1. Certains freins administratifs peuvent exister, p.ex., concernant le paiement du salaire des enseignants

1. & 2. Les enseignements de l'EPS sont majoritairement organisés dans un cadre scolaire, débutant selon le calendrier scolaire ou civil et se terminant en juin



Source: Base de données des modalités d'organisation des UE sur l'année 2021/2022

Toutefois, les avis sont partagés sur la question de savoir si l'organisation scolaire constitue ou non un "problème" pour l'EPS

Le cadre scolaire est vu comme « naturel » et non contraignant par certains acteurs

Pour les parcours et étudiants dont le diplôme (correspondant au PE) est la finalité première de leur apprentissage, le cadre scolaire est vu comme « naturel » et adapté aux formations suivies – voire rassurant

« Pour moi, il n'y a pas de souci que ce soit scolaire puisque c'est dans le cadre d'études »

« Vu qu'on veut être correspondant, et comme on est de l'enseignement, c'est normal de s'inscrire dans la même logique, sinon il y aurait des doutes »

Par ailleurs, les rythmes scolaires permettent aux parents de synchroniser leurs apprentissages sur ceux de leurs enfants

« Les gens veulent venir chez nous quand leurs enfants sont à l'école »

Certains acteurs considèrent le cadre scolaire des enseignements limitatif sur 3 aspects



Possibilité limitée d'accueillir certains étudiants quand ils sont disponibles

Avec une diversité limitée de dates de début et de fin des apprentissages, certains profils doivent attendre quelques mois/semaines avant de débiter la formation souhaitée, ou ne peuvent mettre à profit des périodes telles que les mois d'été pour se former



Organisation de parcours longs, pour lesquels l'attractivité est en déclin

Parcours principalement organisés dans des sections longues avec i) une difficulté à maintenir les étudiants dans des formations longues et ii) une volonté de certains publics de retourner « rapidement » à l'emploi ou de renforcer « rapidement » leurs compétences



Possibilité potentiellement limitée de se former dans des compétences ciblées

De par l'organisation en « parcours » d'une majorité d'UE, les possibilités sont limitées de suivre des UE de façon modulaire et sur certaines compétences uniquement

Retours des acteurs

« J'aurais aimé que ce soit plus flexible pour les dates de début parce que j'étais prêt en mars, après avoir arrêté mes études en cours d'année, mais j'ai du attendre septembre »

« On dit que c'est modulaire, mais ce n'est pas le cas avec des formations commençant le 1^{er} septembre et se finissant le 30 juin et des exceptions minimales. Il y a une vraie rigidité comme une année scolaire alors qu'il y a probablement du public pendant l'été, mais pas de formation ouverte »

« L'EPS se positionne sur des trucs plus longs mais il y a des besoins pour les trucs plus courts surtout pour les entreprises et les secteurs qui ont des besoins plus ponctuels »

« Les formations sont longues et c'est lourd pour les gens de faire 4 soirées et 1 samedi par semaine pendant 4 ans »

« Dans les faits, il n'y a pas de promotion des UE en tant que telle, et il est difficile (et parfois « interdit » par les directions) de s'inscrire à une UE indépendante : ça casse l'esprit de cohorte et c'est vu bizarrement »

Source: Entretiens Individuels Jan. à Mars 2023

1. Modularité et flexibilité organisationnelle

2. Valorisation des acquis

3. Durée des formations

4. Méthodes pédagogiques

5. Adoption des outils digitaux

6. Apprentissage en milieu de travail

7. Qualité des formations

8. Compétences transversales, réflexives et comportementales

La Valorisation des Acquis, permise par la modularité, a été soulignée comme un atout de l'EPS par une grande partie des acteurs

Qu'est-ce que la Valorisation des Acquis ?

Partie intégrante de l'approche modulaire de l'EPS, la **Valorisation des Acquis (VA)** est la reconnaissance des compétences acquises par une personne à travers son expérience et/ou sa formation

La Valorisation des Acquis confère



L'admission dans une ou plusieurs UE (en cas de non possession du titre requis)



L'obtention de dispenses pour une partie de cours et/ou des stages ou **la sanction d'une ou plusieurs UE**

Type de VA	Modalités d'obtention
A Admission dans une UE et/ou dispense	<ul style="list-style-type: none"> Acquis formels : Document(s) ou épreuve, s'il n'est pas suffisant/conforme Acquis non-formels/informels : Document(s) ou épreuve, si pas de document fourni ou s'il est insuffisant
B Sanction d'une UE	<ul style="list-style-type: none"> Acquis formels : Document(s) ou épreuve, s'il n'est pas suffisant/conforme Acquis non-formels/informels : Epreuve obligatoire

Que permet-elle ?

Faciliter la réorientation, la reprise d'études ou le « raccrochage » scolaire/académique via :

- Fluidification du processus d'apprentissage** en accédant à certains niveaux de formation sans être en possession du titre
- Allègement de la durée et la charge des études** en cas de dispense ou de sanction
- Réduction des coûts financiers** liés à la formation de l'étudiant en lui évitant de prendre des modules déjà connus

Les retours des acteurs sont positifs quant à la possibilité de Valorisation des Acquis

- « La VA est un réel plus parce que laisser des gens refaire des études qu'ils ont déjà faites, c'est mauvais pour eux et pour nous »
- « La VA permet une certification dans un parcours plus rapide et la possibilité de reprise d'études avec un parcours adapté aux besoins »
- « La VA permet de ne pas devoir refaire des cycles complets, p.ex. les réfugiés politiques qui, selon nos nomenclatures belges, n'ont pas leurs diplômes reconnus mais, avec la VA, permet de les « reconnaître » pour qu'il puisse directement aller en graduat ou post-graduat »

Sources: Portail de la FWB – Enseignement.be ; Notes : GT révision des procédures et AGCF Valorisation des acquis – 07 Déc. 2022 ; Entretiens Individuels Jan. à Mars 2023

~20% des directions et des enseignants jugent la VA comme une « des plus grandes forces » de l'EPS

Selon les directions d'établissements...

« Quelles sont selon vous les (maximum trois) plus grandes "forces" de l'EPS (dans l'absolu ou par rapport aux autres opérateurs d'enseignement et formation pour adultes) ? (Plusieurs réponses possibles)», % des répondants par réponse, N = 145

Modularité / flexibilité des formations en fonction des besoins des étudiants	57%
Accès à des titres / diplômes reconnus	49%
Combinaison de missions différentes (épanouissement personnel, formation et enseignement visant à l'insertion professionnelle...)	35%
Partenariats de l'EPS (avec les employeurs / secteurs, autres opérateurs de formation, agences de l'emploi...)	28%
Mobilité et reconnaissance des acquis entre établissements (notamment grâce aux dossiers pédagogiques communs)	28%
Etendue et diversité de l'offre	26%
Qualité du suivi et de l'accompagnement des étudiants	25%
Partenariats de l'EPS (avec les employeurs / secteurs, autres opérateurs de formation, agences de l'emploi...)	20%
Accessibilité (proximité géographique, coût bas)	20%
Mobilité et reconnaissance des acquis entre établissements (notamment grâce aux dossiers pédagogiques communs)	17%
Valorisation des acquis	17%
Autres (à préciser) :	1%

Selon les enseignants...

« Quelles sont selon vous les (maximum trois) plus grandes "forces" de l'EPS (dans l'absolu ou par rapport aux autres opérateurs d'enseignement et formation pour adultes) ? (Plusieurs réponses possibles)», % des répondants par réponse, N = 1067

Accès à des titres / diplômes reconnus	50%
Modularité / flexibilité des formations en fonction des besoins des étudiants	50%
Combinaison de missions différentes (épanouissement personnel, formation et enseignement visant à l'insertion professionnelle...)	38%
Accessibilité (proximité géographique, coût bas)	31%
Qualité des enseignants et experts	30%
Etendue et diversité de l'offre	29%
Qualité du suivi et de l'accompagnement des étudiants	26%
Qualité des formations et approches pédagogiques	24%
Valorisation des acquis	18%
Mobilité et reconnaissance des acquis entre établissements (notamment grâce aux dossiers pédagogiques communs)	13%
Partenariats de l'EPS (avec les employeurs / secteurs, autres opérateurs de formation, agences de l'emploi...)	10%
Autres (à préciser)	3%

1. Pourcentage de répondants qui ont sélectionné <_> dans leur top 3 "forces"

Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 13/03/2023 pour les directions & 22/03/2023 pour les enseignants

En outre, certains retours des acteurs pointent des opportunités d'amélioration dans l'organisation et le financement de la Valorisation des Acquis



Charge de travail importante

Pour le **personnel** et l'établissement :

- Comparer en détail les **référentiels**, dans le cas de dossiers
- Faire passer des **épreuves et mises en situation**

Pour l'**étudiant** :

- Rédiger un **dossier** qui est parfois facultatif

« Cela demande beaucoup de travail car il faut vérifier, pour chaque UE, les différents acquis d'apprentissage et vérifier les compétences des personnes pour s'assurer de la correspondance »



... dans un contexte où i) les activités de VA ne sont pas financées

Les **activités de VA ne sont pas financées directement** (mais devraient être comprises dans le « temps de correction » des enseignants pour certains ; sont financées sur dotation par d'autres)

« Peu de moyens (financiers et autres) pour réaliser, faire passer, corriger les tests et motiver la décision »

L'apport en périodes des étudiants bénéficiant de VA est plus limité

« La VA ne rapporte rien aux établissements car les demandeurs ne sont pas inscrits comme élèves »

Certaines propositions ont été faites pour y pallier – notamment l'octroi de périodes-élèves pondérées pour les UE « valorisées », avec certains risques de dérives



Non-reconnaissance automatique des titres de formation pro.

Pas de reconnaissance sur dossier des titres de formation professionnelle (autre que conforme au SFMQ) dans le cadre d'une **sanction d'UE, nécessitant donc automatiquement une épreuve**, ces titres étant considérés comme des acquis non-formels par opposition aux acquis formels (p.ex., ens. de PE) conduisant à la sanction automatique – en cas de conformité

« On voudrait reconnaître l'apprentissage non-formel, comme le formel, d'autres opérateurs, qui doivent pour le moment encore passer un test pour faire valoriser leurs acquis »

A noter également

Manque de communication sur le dispositif de la VA

« Et surtout, le dispositif de VA est peu connu. Il y a un gros programme de communication à faire car il y a de grosses difficultés par rapport aux publics qui ne savent même pas que ça existe »

Inégalités potentielles de traitement entre établissements

« La VA est fort dépendante du Conseil des Etudes qui est propre à chaque établissement et n'est donc pas égalitaire au sein du réseau »

Manque d'accompagnement et de suivi des étudiants ayant bénéficié de la VA

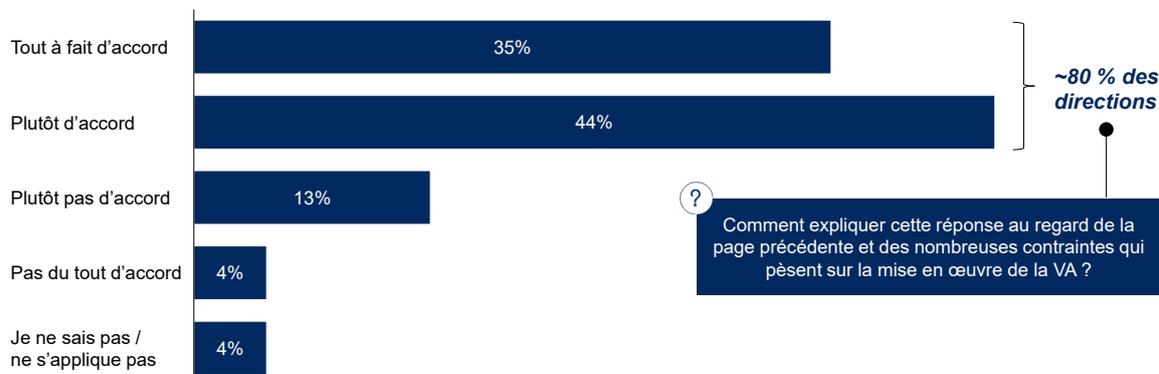
« Il y a une moins bonne intégration des étudiants dans la culture de l'établissement et il leur faut donc plus d'accompagnement »

Source: Entretiens Individuels Jan. à Mars 2023

~80% des directions estiment mettre en place au maximum la Valorisation des Acquis dans leur établissement

Réponses

Selon les directions d'établissements, « Nous mettons en place au maximum la Valorisation des Acquis dans notre établissement », % des répondants par réponse, N = 140



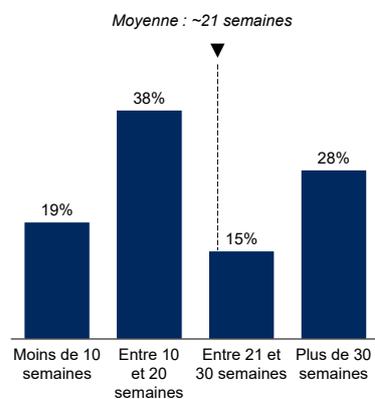
Source : Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 13/03/2023

1. Modularité et flexibilité organisationnelle
2. Valorisation des acquis
- 3. Durée des formations**
4. Méthodes pédagogiques
5. Adoption des outils digitaux
6. Apprentissage en milieu de travail
7. Qualité des formations
8. Compétences transversales, réflexives et comportementales

L'EPS organise des apprentissages plutôt « longs », avec plus de 50% des sections faisant >1000 périodes et s'étalant sur >1 an et des UE en moyenne de ~21 semaines, avec ~30% d'entre elles durant plus de 30 semaines

Section	Pourcentage des occurrences dans l'intervalle de périodes		
Nombre de périodes	Exemples	Périodes	Exemples de modalités d'organisation
Moins de 501	Guide nature	200	1 an (2 soirs/sem)
	Aide ménager social	402	5 mois (2,5 jrs/sem)
501 - 1.000	Commis de cuisine	900	1 an (3,5 jrs/sem)
	Sommelier	919	3 à 4 ans (1-2 fois/sem)
1.001 - 2.000	Carrossier – Réparateur	1.040	3 ans (+/- 3 soirs/sem)
	Agent de maintenance en électromécanique	1.600	1 an (5 jrs/sem)
2.001 - 3.000	Bachelier assistant social	2.260	4 ans (11h/sem)
	Bachelier en marketing	2.280	3 ans (4 jrs/sem)
Plus de 3.000	Bachelier en optométrie	3.280	3 ans (5 jrs/sem)
	Infirmier hospitalier	5.530	5,5 ans (3 jrs/sem)

UE
Distribution des occurrences d'UE par durée en semaines, # occurrences d'UE, 2021/2022



Cette durée comparativement longue des formations tient en grande partie à la « philosophie générale » qui s'est centrée historiquement sur la délivrance de certifications comparables à l'enseignement de plein exercice

Sources: Catalogue des formations du Portail Enseignement de la FWB ; Base de données des modalités d'organisation des UE sur l'année 2021/2022

Les tendances internationales et les retours du terrain indiquent une préférence croissante des étudiants pour des formations de plus courte durée

Plusieurs tendances lourdes créent une demande pour des formations « plus courtes »

Par conséquent, la population **se tourne vers des apprentissages alternatifs plus courts** plutôt que vers des programmes traditionnels dû notamment à/aux :



Préférence globale à des formations plus courtes, avec une réticence à s'engager dans des parcours longs



Logistique complexe et coût pour un adulte se formant au cours de sa carrière, **les formations de courte durée apportant un facteur de flexibilité** dont les adultes ont besoin



Préférence des **demandeurs d'emploi et des adultes en réorientation** (changements de carrière « soudain », souhaités ou non) pour une **réinsertion rapide sur le marché du travail**



Nécessité pour les **employeurs de soutenir l'apprentissage continu** de leurs employés, en particulier pour les compétences spécifiques, favorisant ainsi les formations à court terme

Les retours des acteurs (notamment des directions) indiquent également un désir de formations plus courtes – expliquant ainsi en partie la baisse du nombre d'étudiants en EPS

« *Alors que nos partenaires ont bougé, l'EPS n'a pas ou peu évolué : formations certifiantes, plus longues ... alors que les opérateurs de formation développent des formations plus courtes que nous, genre 3 mois v. 3 ans*

« *La durée des formations est trop longue et trop lourde avec des cours 4 fois par semaine et le samedi pendant 4 ans*

« *Les gens sont pressés d'avoir des résultats alors que nous, en EPS, comme on veut des titres et de la certification, ça allonge le temps de formation. Ce n'est pas compétitif par rapport aux autres opérateurs de formation qui font beaucoup plus court*

« *Formation plus longue et plus complète, ce qui est intéressant mais aussi un handicap car on trouve moins vite un emploi*

« *La PromSoc se positionne sur des formations plus longues mais il y a des besoins pour des formations plus courtes pour répondre aux besoins des entreprises et des secteurs qui ont des demandes plus ponctuelles. L'enseignement n'est pas assez souple et réactif à ce stade.*

D'un point de vue des pouvoirs publics, les formations de plus courte durée sont également perçues comme permettant de réduire le coût de formation (et la durée d'indemnisation des formés) à charge des pouvoirs publics (constat à nuancer cependant, p.ex., par la potentielle nécessité de se reformer plus fréquemment)

Sources: Wheaton J. (2022), *Shorter training, Better skills: Three prediction for the Future of Career and Technical Education*, Forbes ; Evantic (2021), *The Rising Value of Short-Term Courses in Colleges and Universities* ; Entretiens Individuels Jan. à Mars 2023

Les opérateurs régionaux de formation professionnelle organisent des formations de plus courte durée axées sur des compétences spécifiques



Certifications Microsoft : modules cours en informatique

- Organisé en 5 jours temps plein (par module)

Self-leadership (développement personnel)

- Organisé en 15 jours temps plein

Anglais : atelier été

- Organisé en 4 semaines mi-temps

Communication d'entreprise et gestion d'événements

- Organisé en 3 mois ½ temps plein



Wordpress

- Organisé en 2 demi-journées

Stratégie digitale sur les réseaux sociaux

- Organisé en 3 demi-journées

Dépannage de chaudière

- Organisé en 2 jours temps plein

Formation accélérée à la gestion

- Organisé en 16 semaines (10h/sem)



Fidéliser sa clientèle face à la concurrence

- Organisé en 1 jour temps plein

Adobe Illustrator - Initiation

- Organisé en 18h

Pizzaiolo – Formation accélérée

- Organisé en 64h

Moniteur d'auto-école

- Organisé en 3 mois



Formation à la sécurité électrique

- Organisé en 1 jour temps plein

Gestion du temps et du stress : Organisation efficace au quotidien

- Organisé en 3 jours temps plein

Formation au logiciel SAP – logistique

- Organisé en 10 jours temps plein

Passeport électricité

- Organisé en 5 semaines

Source: Catalogue de formations des différents opérateurs de formation

Tendances observées à l'internationale – Les « formations intensives »/bootcamp sont des formations courtes, centrées sur les compétences « socles » à l'employabilité, axées sur la pratique et construites de manière séquentielle

Les « formations intensives » à succès s'articulent généralement autour de 4 caractéristiques :



Durée courte

Durée courte, ~12 semaines en moyenne (de 2 à 5 mois)



Compétences « socles » à l'employabilité

Focus sur les compétences essentielles à l'employabilité à court terme (p.ex., maîtrise du développement front-end et de la conception web pour un développeur web)



Articulation de parcours de manière séquentielle

Construction et articulation du parcours d'apprentissage de manière séquentielle avec des modules concentrés sur une compétence clé



Méthodes pédagogiques axées sur la pratique

Méthodes pédagogiques axées sur la pratique et le travail « par projet » :

- Application immédiate des acquis théoriques
- Travaux de groupe et cohésion de groupe
- Idée de dépassement de soi

Réponses aux attentes des apprenants :

- Difficulté à s'engager et abandon sur les formations longues
- Désir d'un retour rapide à l'emploi sans passer par des parcours longs

Réponses aux attentes des apprenants, cherchant des modalités innovantes, plus engageantes, appliquées et moins théoriques

Déploiement par un grand nombre d'opérateurs de formats de formation courts, condensés et qualifiants, à savoir des formations intensives, pour répondre aux besoins du marché du travail

Exemples

le wagon

Formation intensive de 8 semaines en Data Analytics

Talent Garden

Formation intensive de 13 semaines en UX design

ACTUALIZE

Formation intensive de 17 semaines en code

Adaptation des formats de cours – zoom sur le contenu de l'offre de deux opérateurs de formations intensives



Offre « Reconversion »

Essentiels : 8 à 10 semaines

Formation intensive avec un fort taux de pratique permettant d'apprendre à assimiler et maîtriser les fondamentaux de la cuisine

Diplômes – 12 à 35 semaines

Faire décoller sa carrière grâce à des formations pratiques avancées

CAP (Certificat d'Aptitudes Pédagogiques, équivalent du CQ) : 8 à 9 mois

Obtenir une certification reconnue par l'Etat de manière accélérée

Offre « Professionnels »

Formations courtes - tout au long de l'année – 1 à 3 jours

A destination des professionnels de la cuisine sur des thématiques de spécialisation (p.ex, brunch et petit déjeuner, gestion économique d'un restaurant, Italie – terroir d'exception...)

Sources: ecoleducasse.com ; lewagon.com



le wagon

- Formation type formation intensive
- Temps plein
- Temps partiel

Programme « Changez de carrière »

3 formations principales : Développement Web, Data Analytics ou Data Science, déclinables en :

10 semaines – 400 heures

6 mois – 400 heures
(2x3 heures par semaine en soirée + samedi)

Programme « Montez en compétences »

Formations courtes – 50h

(2x3 heures par semaine en soirée)

A destination des professionnels, p.ex., Web Analytics & Tracking – Analysez et optimisez le trafic de votre site web, Python et machine learning

Constats clés

- **Distinction des offres en fonction de leur objectif** : montée en compétences / formation continue vs. reconversion / formation intensive
- **Catalogue de formations pour adultes composé de formations plutôt courtes** (maximum 9 mois pour le CAP cuisine)
- **Développement croissant de formations type formation intensive** (programme de formation intensif et dynamique en petits groupes qui dure quelques semaines et allie théorie et pratique pour acquérir des compétences métier dans un domaine rapidement)
Cette méthode d'apprentissage rassemble souvent les mêmes codes :
 - Cohésion de groupe
 - Action immédiate
 - Idée du dépassement de soi

Aujourd'hui, l'EPS semble disposer des outils nécessaires pour mettre en place les formations de type formation intensive, mais en pratique ne développe pas ce genre de formations

● Organisable/organisé ◐ Partiellement organisable/organisé ⊗ Pas organisable/organisé

Caractéristiques d'une formation intensive

En théorie, des outils à disposition de l'EPS

En pratique, les formations de l'EPS sont dans l'ensemble pas/peu en ligne avec les caractéristiques des "bootcamps"

 Durée courte	● Possibilité de créer des UE modulaires avec un nombre variable de périodes, avec une flexibilité organisationnelle des établissements	⊗ Parcours (~1.5 an en moyenne en cours du jour) et UE (~20 semaines) organisés dans l'ensemble sur des temps longs Pas/peu d'organisation de manière intensive (p.ex., 4 périodes par semaine pour les UE en moyenne)
 Compétences essentielles à l'employabilité	● Création de DP possible via le CG/les établissements, sous contrôle de l'inspection	⊗ Spectre étendu de compétences, principalement dans une perspective d'apprentissage approfondie et complète d'un métier , y compris des compétences réflexives et transversales
 Méthodes pédagogiques axées sur la pratique A	● Liberté d'utilisation des méthodes pédagogiques , dans le respect de l'organigramme et des prérequis	◐ Balance entre théorie et pratique faisant l'objet de retours positifs des acteurs Méthodes demeurant « traditionnelles » et scolaires selon les acteurs - Voir pages suivantes
 Articulation séquentielle B	● Création d'un DP possible avec une articulation séquentielle d'UE, chacune prérequis de la suivante	⊗ UE et cours organisés en parallèle, et donc « étalés dans le temps », v. une organisation « intensive »

L'EPS est « outillé » pour la mise en œuvre des formations intensives type « bootcamp » (p.ex., dossier pédagogique, liberté pédagogique, compétences à acquérir)

Néanmoins, l'organisation actuelle de l'offre de l'EPS (p.ex., parcours longs, méthodes pédagogiques « traditionnelles ») n'inclut pas/peu de formations « bootcamps »

A noter que l'organisation de formations plus courtes doit s'analyser de paire avec la capacité de l'EPS à y attirer des étudiants

Voir page suivante

Comparaison des modalités pédagogiques et de la structuration du parcours de formation entre l'EPS et des opérateurs fournissant des formations intensives

Comparaison avec d'autres opérateurs

A. Méthodes pédagogiques axées sur la pratique

Type d'apprentissage	Groupe d'apprentissage	Centre d'apprentissage	Flexibilité d'apprentissage
 Par la pratique (p.ex., pas de livre ni de syllabus, application immédiate de la théorie)	Collaboratif (p.ex., intelligence collective d'apprentissage de groupe, projets en équipe)	Centré sur l'étudiant (p.ex., présence d'un coach et non d'un enseignant, principe d'autodidaxie)	Flexible (p.ex., rythme d'apprentissage déterminé par l'étudiant, espaces d'open space et de coworking)
 Mixte théorique et pratique (p.ex., début d'UE composé de cours « théoriques », suivi par de l'application pratique)	Individuel (p.ex., travail collaboratif entre étudiants n'est pas systématique, peu de travaux de groupe sont mis en place)	Centré sur l'enseignant (p.ex., délivrance d'un cours de la part de l'enseignant, pas vraiment d'autonomie des apprenants)	Semi-rigidité (p.ex., enseignement traditionnel en classe, à un rythme donné, dans un lieu donné)

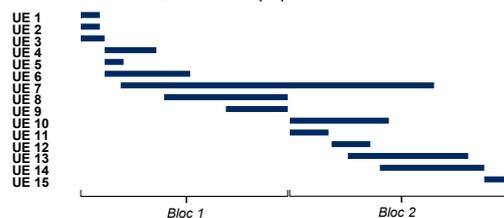
! Les méthodes pédagogiques en EPS dépendent de nombreux facteurs, notamment des enseignants, des programmes d'études, et des attentes des élèves

B. Articulation séquentielle

 Organisation d'une formation de Développement web de 6 modules **séquentiels** et « **intensifs** » organisés en 2 mois à temps plein (ou 6 mois en temps partiel)



 Organisation d'une section de Web Developer de 15 UE **superposées** et « **étalées** » organisées en 24 mois à temps plein



Sources: Rapports de l'AEQES - Sites internet

Tendances observées à l'international – Les micro-certifications valorisent les compétences acquises dans le cadre d'apprentissages courts et ciblés, et constituent une tendance se développant rapidement en Europe et ailleurs

Les micro-certifications valorisent les compétences issues de courtes expériences



Les micro-certifications attestent les résultats d'une expérience d'apprentissage brève, telle qu'un cours ou une session de formation de courte durée **développant les compétences** dont les citoyens ont besoin pour leur épanouissement perso. et pro.

La micro-certification se différencie des diplômes et certificats de par :

- Des **délais plus courts** ou plus souples
- Des **apprentissages** plus ciblés

Elle est définie par 4 caractéristiques principales :

Durée « courte »
Étalement sur une période allant de quelques heures à plusieurs mois

Apprentissages ciblés
Compétences ciblées et applicables, répondant à un besoin du marché du travail, soit :

- A** Introduction limitée au sujet
- B** Formation « hyper-ciblée » à un outil ou à une connaissance/compétence
- C** Formation de courte durée à un poste spécifique (vs. à un métier)

Qualité
Soumission à des processus d'assurance qualité garantissant leur validité, leur fiabilité et leur comparabilité

Reconnaissance
Reconnaissance et valorisation par les employeurs et les autres parties prenantes

Sources : Commission européenne ; Credly

Cette tendance se développe rapidement en Europe et ailleurs

Des possibilités d'apprentissage plus courtes que les certifications traditionnelles, telles que les micro-certifications, se développent rapidement dans toute l'Europe et dans le monde

... et présente des avantages pour répondre aux besoins de différents publics

Elles contribuent de manière souple et ciblée à développer les savoirs, aptitudes et compétences dont les citoyens ont besoin pour leur épanouissement personnel et professionnel

Elles pourraient également permettre à un plus large éventail d'apprenants, y compris aux groupes défavorisés et vulnérables, de profiter de possibilités d'éducation et de formation

Les micro-certifications varient dans leur durée en fonction de leur finalité (spécifique v. métier)

Durée	Objet	Type d'apprentissage
~5-10h	Basic Principles of Design 5 heures	A Introduction limitée au sujet
	AI for Everyone: Master the Basics 4 – 8 heures	
	Lead 4 Success (formation leadership) 16.5 heures	B Formation « hyper-ciblée » à un outil ou à une connaissance / compétence spécifique
	Python essentials 3 sem. (4-10h/sem.)	
6-7 mois	Deep Learning Specialization 3 mois (10hr/sem.)	C Formation de courte durée à un poste spécifique
	Google Project Management Certificate 6 mois (<10hr/sem.)	

L'EPS semble disposer des outils nécessaires pour mettre en place des micro-certifications ; mais ne le fait que de manière limitée

● Organisable/organisé ◐ Partiellement organisable/organisé ✕ Pas organisable/organisé

Caractéristiques	En théorie, outils à disposition de l'EPS	En pratique, des formations avec des apprentissages plus larges que les micro-certifications, sur des temps plus longs, avec peu de promotion des attestations de réussite en tant que telles	
Durée « courte »	● Possibilité de créer des UE modulaires avec un nombre variable de périodes, avec une flexibilité organisationnelle des établissements	✕ Spectre relativement long de la durée des UE ¹ avec p.ex. : • ~35% des UE étant organisées en 15 semaines ou moins • ~65% des UE étant organisées en plus de 15 semaines Par ailleurs, 85% des occurrences d'UE et périodes-élèves sont organisables dans le cadre de sections « longues » (~1.4k périodes en moyenne), et majoritairement suivies comme telles – voir pages précédentes	A certaines exceptions près (voir page suivante), les UE/sections sont : • Soit trop longues, ou difficilement « suivables » pour être des initiations • Soit avec un périmètre trop large, et souvent trop longues, que pour être des compétences hyper-ciblées/formation à un poste spécifique, De plus, une majorité d'UE sont organisées en section, limitant la possibilité de les suivre isolément
Apprentissages ciblés	● Création de DP propre à l'EPS à son initiative, avec un contrôle du CG et de l'inspection	✕ Charge administrative liée à la création de nouvelles UE et au maintien d'une vaste bibliothèque d'UE	
		● A Introduction limitée à un sujet Présence d'UE d'initiation, p.ex., UE isolée – Initiation à la programmation, UE org. en section – Educateur : Découverte du métier	
		◐ B Formation « hyper-ciblée » à un outil ou à une connaissance/compétence UE contenant pour la plupart des compétences spécifiques, mais également des compétences plus larges et transversales, p.ex., Eléments de droit civil (avec pour AA ² notamment, l'actualisation de ses connaissances juridiques)	
		✕ C Formation de courte durée à un poste spécifique Sections formant à un métier, avec un ensemble de compétences transférables plutôt qu'un ensemble de compétences spécifiques à un poste de travail – et donc plus large que le cadre de la micro-certification	
Qualité	● Instance de service d'inspection au niveau de l'EPS et assurance qualité déployée au niveau des réseaux	● Les UE sont inspectées pour leur qualité par des instances de vérification de qualité reconnues et vérifiables par la FWB	
Reconnaissance	● Attestation de réussite après complétion et validation d'une UE	✕ Les attestations de réussite, délivrées après validation d'une UE, sont peu promues et reconnues en tant que telles, l'accent étant mis sur les titres (certificats et diplômes)	

1. La durée de la formation est très variable selon les établissements, qui disposent d'un libre arbitre dans l'organisation de leur formation (voir page précédente sur la flexibilité organisationnelle au sein de l'EPS)
2. AA : Acquis d'apprentissage

Il existe certains exemples en EPS (minoritaires) de formations s'inscrivant dans les modalités caractéristiques des micro-certifications

A Introduction limitée au sujet

Informatique : Découverte d'un logiciel de publication assistée par ordinateur (18 périodes)

- Organisé en 1 semaine

Initiation à l'étude des vins (25 périodes)

- Organisé en 1 semaine

Bases de nutrition (30 périodes)

- Organisé en 1 semaine

B Formation « hyper-ciblée » à un outil ou à une connaissance/compétence

Initiation aux premiers secours (20 périodes)

- Organisé en 1 semaine

Cours préparatoires à l'obtention du permis de conduire théorique « B » (40 périodes)

- Organisé en 1 semaine

Perfectionnement en Word : modèles et publipostage (18 périodes)

- Organisé en 3 semaines

C Formation de courte durée à un poste spécifique

Ambulancier de Transport Non Urgent de Patient (convention) (288 périodes)

- Organisé en 4 mois

Aide-soignant actualisation en vue de l'exécution des nouvelles activités infirmières déléguées (180 périodes)

- Organisé en 5 mois

Néanmoins, ces cas restent minoritaires et relèvent principalement de la responsabilité de l'établissement, qui est libre d'organiser son offre de formation

Sources: Catalogue de formations (Portail FWB – Enseignement.be) ; Base de données des modalités d'organisation des UE sur l'année 2021/2022

Le développement de formations de plus courte durée est considéré comme une opportunité de développement pour le futur de l'EPS

Les acteurs du terrain relèvent une opportunité pour l'EPS d'évoluer vers des formats de formation plus courts

«11» On remarque une tendance à des formations courtes, ce qui est une force du Forem. L'EPS ne devrait pas se tourner que vers des diplômes mais également former à des fonctions.

«11» Les formations de niveau supérieur type bachelier et master auront de plus en plus mal à recruter et conserver des étudiants. Et nombreux sont ceux qui se lancent et abandonnent. Il nous faut donc proposer des formations plus flexibles et plus courtes pour répondre aux nouveaux besoins

«11» Maintenant, il faut des formations courtes, quelque chose qui aille vite. Actiris ne va donc pas ou plus estimer les formations en EPS comme particulièrement nécessaires

«11» Bruxelles formation diplôme de moins en moins, et donc rend employable plus rapidement les gens. Même si les compétences ne sont pas les mêmes, les gens vont de plus en plus souvent vers ces formations courtes



Par exemple, pour répondre à cette tendance, le BES est perçu comme un domaine de développement potentiel...

«11» Avec ce souhait des étudiants vers des formations plus courtes, le BES est une grosse opportunité et cela ne nous met pas en concurrence avec les Hautes Ecoles

«11» Il y a un terrain pour les BES pour répondre à des qualifications professionnelles pour lesquelles le secondaire ne répond pas à tout et les Hautes Ecoles vont un peu trop loin. Ce brevet pourrait répondre à ce besoin avec une qualification et pas seulement une formation

...avec cependant une difficulté à attirer des étudiants due à :



Un manque de notoriété et de reconnaissance par les employeurs (notamment l'administration de la FWB)



Une offre à ce jour relativement limitée

Source: Entretiens Individuels Jan. à Mars 2023

Cependant, cette position n'est pas unanime notamment car elle implique certains arbitrages potentiels par rapport à la philosophie historique de l'Enseignement de Promotion Sociale

La mise en place de formations intensives et de micro-certifications permet de :



Satisfaire à un besoin croissant découlant de l'**augmentation des réorientations** au sein de la population



Faire face à l'**évolution de la demande en compétences** sur le marché



Répondre aux **attentes des apprenants pour des modalités innovantes**, plus engageantes, appliquées et moins théoriques

La mise en place de formations intensives et de micro-certifications **pose question par rapport à la culture et aux principes historiques de l'EPS** de :



Former à des métiers (et pas uniquement des postes) et équiper les étudiants de **compétences transférables « entre postes »** (v. directement utilisables et potentiellement sujettes à un risque d'obsolescence rapide)



Développer la citoyenneté et l'épanouissement individuel de ses apprenants, au-delà de l'employabilité, ainsi que la capacité d'apprendre à apprendre



Conférer des certificats correspondants à l'enseignement de plein exercice (PE) expliquant un temps d'apprentissage plus long, similaire au PE



1. Modularité et flexibilité organisationnelle
2. Valorisation des acquis
3. Durée des formations
- 4. Méthodes pédagogiques**
5. Adoption des outils digitaux
6. Apprentissage en milieu de travail
7. Qualité des formations
8. Compétences transversales, réflexives et comportementales

En particulier, la maîtrise de l'andragogie est signalée comme un point fort des méthodes de l'EPS, avec néanmoins une marge de progression

Dimensions principales de l'andragogie, selon la littérature

Motivation des apprenants

La motivation est essentielle dans la formation pour adultes car elle favorise l'engagement, l'apprentissage et la réussite

Pertinence de l'apprentissage, notamment via la balance entre théorie et pratique et la mise en contexte des apprentissages

Les apprenants adultes nécessitent une mise en application rapide de ce qui leur est enseigné (p.ex., apprentissage par situation-problème, exemples concrets, exercices, projets)

Lien avec l'expérience

L'adulte s'appuie sur son expérience pour apprendre

Apprentissage collaboratif et interactif

Les échanges entre pairs sont un levier majeur dans l'apprentissage pour adultes, devant se détourner des salles de cours traditionnelles (p.ex., échange informel, participation active, débats)

Autonomie des apprenants adultes

Besoin d'autonomie dans la formation des adultes permettant d'améliorer les processus d'apprentissage (p.ex., cocréation du cours et non contrôle de celui-ci)

☑ Mis en place ☹ Partiellement mis en place ☒ Peu ou pas mis en place

Retour des acteurs de l'EPS

☑ **Retours positifs** dans le cas du public adulte (potentiellement en déclin – voir Section « Etudiants »), avec une motivation des étudiants étant donné le caractère volontaire de leur démarche

« 11 » Les étudiants viennent sur base volontaire donc leur motivation est souvent au top avec beaucoup d'exemples de réussite

Retours contrastés :

- Liens durant le cours en mettant en contexte
- Présence d'experts exerçant le métier
- Interactions avec les étudiants sur base de leur expérience
- ... mais grande hétérogénéité selon les enseignants et/ou programmes d'après l'AEQUES/les acteurs consultés

« 11 » Les méthodes pédagogiques sont basées sur des projets, des témoignages des étudiants sur leur expérience professionnelle et des exercices pratiques

« 11 » Beaucoup d'UE démarrent par des cours magistraux qui donnent parfois une coloration trop théorique à la formation. Toutefois, les activités pratiques développées ensuite permettent de se construire un portfolio intéressant

Retours contrastés :

- Modalités pédagogiques participatives et interactives
- Présence fréquente d'un apprentissage basé sur le « transmissif »

« 11 » La mise en place de modalités participatives favorisant l'implication active des étudiants dans la gestion du dispositif de formation et de la vie de la classe

« 11 » Le comité des experts remarque que l'enseignement est essentiellement transmissif avec encore peu de participation

Retours contrastés indiquant un enseignement principalement organisé dans un cadre "scolaire" et "traditionnel" dans un système de classe à un rythme donné

« 11 » En particulier, l'apprentissage en autonomie devrait probablement être mieux pensé et organisé

Une majorité d'acteurs pointent :

- Le manque de formation initiale à l'andragogie (autant pour les enseignants que pour les experts)
- Le manque de formation continue à l'andragogie

Voir Section « Enseignants »

Sources: Rapports de l'AEQES : Entretiens Individuels Jan. à Mars 2023 ; Bourgeois E. (août 2021) Rapport final de la recherche-action "Regards croisés sur le public de l'enseignement de promotion sociale catholique et son évolution"; Knowles M. et al. (2020) *The adult learner : The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*, 9th edition

Le retour des acteurs fait état de plusieurs éléments positifs dans les méthodes d'enseignement mises en œuvre par les enseignants

Points positifs relevés par les acteurs consultés

Dans le cadre d'un **enseignement pour adultes**, certains éléments de l'**andragogie sont particulièrement développés** – bien que variables selon les enseignants et les programmes (voir suite de la section) :



Balance satisfaisante entre théorie et pratique



Mise en contexte des apprentissages théoriques, en les construisant sur l'expérience du « groupe-classe »



Interactivité au sein du « groupe-classe » permettant aux étudiants de « co-construire » leurs apprentissages

Retour des acteurs

« 11 » Une des forces de l'EPS, c'est la possibilité d'avoir beaucoup de personnes qui travaillent et qui peuvent partager leur expérience. Les profs sont donc plus qualifiés à nous apprendre la théorie car ils ont pu la mettre en pratique sur le terrain

« 11 » Au sein de l'EPS, j'aime particulièrement l'atmosphère et le contenu des cours centrés sur la pratique et la réalité

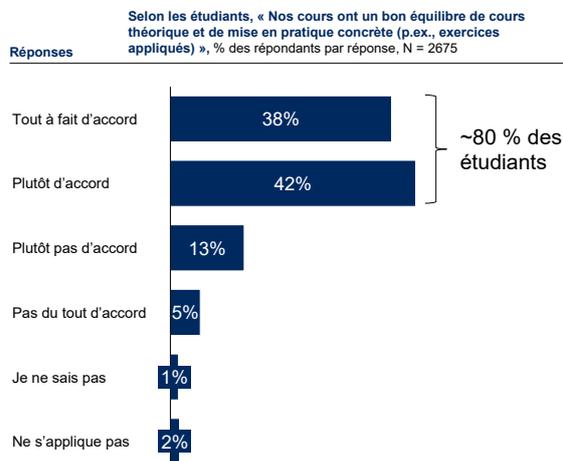
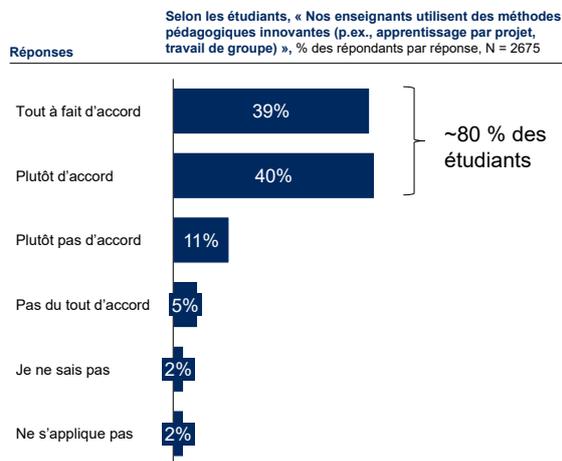
« 11 » Ce que j'aime particulièrement, c'est le fait de pouvoir concilier sa vie professionnelle et mettre en pratique conjointement ce que nous apprenons pendant notre formation

« 11 » Les contenus des cours sont adaptés à notre métier avec des mises en pratique plus complètes qu'on ne retrouve pas dans l'enseignement dit classique

« 11 » Mon expérience de l'EPS, c'est un apprentissage avec des personnes qui veulent apprendre et une grande entraide entre compagnons de classe

Sources: Entretiens Individuels Jan. à Mars 2023 ; Bourgeois E. (août 2021) Rapport final de la recherche-action "Regards croisés sur le public de l'enseignement de promotion sociale catholique et son évolution" ;

~80% des étudiants estiment que leurs enseignants utilisent des méthodes pédagogiques innovantes et ~80% des étudiants estiment que leurs cours ont un bon équilibre de cours théoriques et de mises en pratique concrète



Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extrait des données 22/03/2023

Certains acteurs consultés nuancent ces constats et pointent des méthodes encore parfois « traditionnelles » et « scolaires »

Exemples de méthodes pédagogiques

Description	Exemples
Apprentissage par projet L'apprentissage par projet met l'accent sur l' engagement actif des étudiants dans des projets pratiques , les encourageant à résoudre des problèmes par la créativité et la collaboration	 Ecole 42
Apprentissage par le jeu L'apprentissage par le jeu utilise des éléments de jeu pour rendre l' apprentissage ludique en permettant d'acquérir des compétences tout en s'amusant	 Simultrain
Personnalisation de l'apprentissage L'apprentissage personnalisé est le fruit de l' analyse des forces et des faiblesses de l'élève par l'enseignant et l'élève, et de la création d'un apprentissage personnalisé sur cette base	 Pluralsight
Salles de classe inversées Les étudiants apprennent le matériel (p.ex., lectures, vidéos,...) avant de venir en classe où le temps de l'enseignant sera consacré à aider à comprendre le contenu plutôt qu'à le présenter	 HarvardX

Un certain nombre d'acteurs pointent le caractère « traditionnel » et « scolaire » des méthodes pédagogiques de certains en EPS

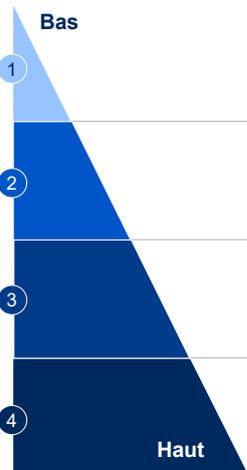
- «11) Avec les techniques pédagogiques, on est quand même sur des trucs très scolaires, avec des échanges mais ça reste quand même un aspect de classe avec plutôt du transmissif
- «11) Comme tout le monde n'a pas de formation de pédagogie, on reproduit ce qu'on a connu nous-mêmes comme élève à l'école
- «11) Ce sont des cours assez traditionnels et « scolaires », même si parfois on utilise Wooclap ou on met des vidéos Youtube
- «11) Certains profs sont très axés sur les outils pédagogiques, alors que d'autres utilisent des cours d'il y a 20 ans qui ont été tellement photocopiés qu'on n'arrive même plus à lire ce qu'il y a écrit dessus
- «11) Dans les cours plus techniques, il va souvent y avoir une approche très traditionnelle qu'on va retrouver en secondaire car ce sont souvent les mêmes enseignants
- «11) Peu d'innovations pédagogiques par moment car quand on n'a pas de moyens, on reproduit ce qu'on a nous même connu comme élève à l'école

Sources: Entretiens Individuels Jan. à Mars 2023 ; Sites internet

1. Modularité et flexibilité organisationnelle
2. Valorisation des acquis
3. Durée des formations
4. Méthodes pédagogiques
- 5. Adoption des outils digitaux**
6. Apprentissage en milieu de travail
7. Qualité des formations
8. Compétences transversales, réflexives et comportementales

L'adoption des outils digitaux recouvre plusieurs niveaux de maturité, allant de l'amélioration marginale à la transformation des apprentissages

Niveau de maturité de l'adoption des outils digitaux

	Pratique	Utilisation des outils digitaux
 <p>1</p> <p>Bas</p>	Enseignement traditionnel	Apprentissage avec un recours limité aux outils digitaux, p.ex., à l'usage de Powerpoint ou la diffusion de vidéos en classe
2	Enseignement assisté par les outils digitaux	Outils digitaux permettant de fluidifier la logistique des cours, avec par exemple l'accès aux ressources en ligne, les cours en visioconférence (distanciel), l'utilisation des forums de discussion pour les annonces et la communication avec les apprenants
3	Enseignement amélioré via les outils digitaux	Utilisation de quizz / Wooclap, modules ponctuels, vidéos et autres outils digitaux, potentiellement de manière interactive, afin de compléter les apprentissages traditionnels ou assistés par les outils digitaux (p.ex., en distanciel)
4	Hybridation scénarisée des parcours	Outils digitaux placés au centre du développement des apprentissages avec une utilisation prédéfinie et intégrée des modules digitaux, cours en présentiel / distanciel, activités autonomes, ... dans les parcours d'apprentissage
Haut		

Sources : Based on Jones, N. (2008). Over the worst or at the eye of the storm, cited in Wong, L., & Tanall, A. (2009). The Need to Balance the Blend : Online versus Face-to-Face Teaching in an Introductory Accounting Subject. Issues in Informing Science and Information Technology Volume 6; Tyler-Smith K. (2010) Selecting Right Blend

3 facteurs principaux sont soulignés par les acteurs et les rapports internationaux comme essentiels à l'adoption des outils digitaux

Accès des enseignants et étudiants aux équipements

1 2 3 4

L'accès à des équipements et outils pédagogiques est un **prérequis indispensable** à l'hybridation « à l'échelle » des enseignements

- Pour les **enseignants**, afin de **produire et distribuer des contenus de qualité**
- Pour les **élèves**, afin de **suivre les contenus pédagogiques** de manière optimale et en limitant les inégalités

Formation et accompagnement des enseignants

3 4

La **formation et l'accompagnement des enseignants sont essentiels** afin de

- **Sensibiliser** à la pertinence de l'hybridation dans les enseignements – lorsque pertinent – dans un contexte où l'hybridation se fait à l'initiative des enseignants
- **Informersur les possibilités offertes par les outils digitaux**
- **Assurer une scénarisation opportune** des enseignements et adaptées aux réalités de son public par l'enseignant

Développement de contenus pédagogiques de qualité et « à l'échelle »

4

L'hybridation à l'échelle requiert une i) **disponibilité suffisante de contenu** pour les enseignants, via

- **Modèle de développement mobilisant des moyens suffisants (v. développement isolé par les enseignants)** via p.ex.,
 - Moyens **investis « en central »** pour la production de contenu
 - Déploiement d'un **modèle « collaboratif »**, via mutualisation de leur production par les enseignants
- **Usage à l'échelle des contenus développés**, p.ex., via une priorisation donnée au développement des contenus les plus utilisés

... et ii) **des contenus hybrides de qualité**, via la mobilisation de tous les canaux d'apprentissage et une scénarisation structurée des apprentissages



L'évaluation continue des cours et des contenus hybrides **garantit une formation de qualité**, quelles que soient les méthodes pédagogiques utilisées

Sources: Entretiens Individuels Jan. à Mars 2023 ; Recherches de presse ; OCDE – Digital education outlook 2021

Plusieurs initiatives ont été mises en place au sein de l'EPS afin d'agir sur ces 3 facteurs ; ainsi qu'une régulation encadrant les pratiques « d'hybridation »

NON-EXHAUSTIF

Initiatives	Description	Accès des enseignants et étudiants aux équipements	Développement de contenus pédagogiques de qualité et « à l'échelle »	Formation et accompagnement des enseignants	Législation (AGCF du 21/12/2022 - Circulaire 8829)
<p>Centre de Ressources Pédagogiques</p> <p><i>Voir détails pages suivantes</i></p>	<p>21 ETP supportant la transition vers l'hybridation de l'enseignement à distance et de l'EPS</p> <p>Ses trois principales missions sont</p> <ul style="list-style-type: none"> • La coordination de la création de modules et de leur mutualisation au sein de l'EPS • La formation des enseignants • Le support technique aux établissements 	✓	✓	✓	<p>Législation encadrant la mise en place de l'hybridation au sein de l'EPS, afin</p> <ul style="list-style-type: none"> • D'encourager une hybridation de qualité, via une scénarisation des parcours et la responsabilisation des différents acteurs • D'éviter de potentielles dérives liées au digital, notamment en requérant la planification de l'hybridation <p>... et spécifiant notamment</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les règles de déploiement de l'hybridation • Les modalités de mise en œuvre par les enseignants • Le rôle de soutien et de responsable qualité du PO • Le rôle de veille pour le service de l'inspection
<p>Techno-pédagogues</p>	<p>Soutien et accompagnement des enseignants et directions pour le développement d'outils pédagogiques via les techno-pédagogues des réseaux et du CRP (via PRW, concernant le CRP)</p>		✓	✓	
<p>PRW / Ecole numérique</p>	<p>PRW: ~10 mn€ répartis entre établissements de l'EPS, sur base de leur nombre d'élèves et d'un appel d'offre (2021/2022)</p> <p>Ecole numérique: ~42 mn€ investis depuis 2012 dans l'ensemble de l'enseignement</p>	✓			



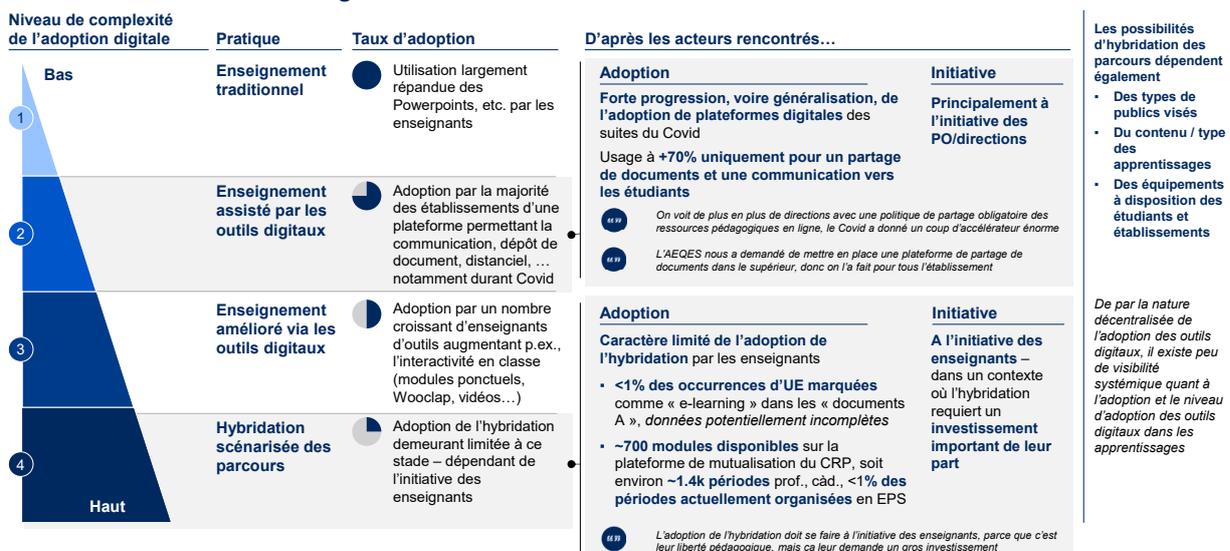
Y a-t-il d'autres initiatives majeures manquantes ?

Source: Entretiens individuels Jan/Mars 2023

Les acteurs consultés ont toutefois émis des avis contrastés sur les initiatives prises afin de développer l'adoption des outils digitaux

Initiatives	Éléments positifs soulignés par les acteurs consultés	Opportunités d'amélioration mises en lumière par les acteurs consultés	
CRP Transversal	Organe dédié à l'EPS (et à l'enseignement à distance) et au développement de ressources pédagogiques pour le digital Développement de contenu Moyens dédiés (~300k€ annuels) au développement de modules « hybrides » Qualité globalement satisfaisante des modules – avec quelques exceptions (p.ex., programme d'accueil de la petite enfance)	Manque de clarté de la (des) mission(s) et manque de visibilité Modèle ne permettant pas actuellement une mise à l'échelle de la production de modules hybrides <ul style="list-style-type: none"> Difficulté à mettre en œuvre le travail participatif des enseignants (cahier des charges « lourd », peu de liberté à la conception des modules, ...) – avec un potentiel manque de moyens Mutualisation des modules défaillante (difficulté à se procurer les modules, peu de visibilité sur l'ensemble du catalogue, pas de repartage des enseignants vers le CRP, ...) 	Questionnements de certains acteurs sur le modèle adopté par le CRP
Formations	Disponibilité de formations en lien avec les outils digitaux, adaptées à l'EPS , dans un contexte où un manque de formation des enseignants est constaté	Manque de visibilité des formations disponibles Questionnements concernant la qualité (parfois jugée trop « basique », parfois peu « pédagogique ») par certains acteurs	
Soutien technique	Possibilité de soutien technologique venant en complément des techno-pédagogues permettant d'appuyer le développement de l'hybridation dans les établissements	Méconnaissance des possibilités offertes et inadéquation entre l'offre et la demande (p.ex., possibilité de placer les étudiants d'un établissement sur la plateforme CRP alors que l'établissement souhaite les garder)	
Techno-pédagogues	Encadrement et soutien à disposition des enseignants et directions Expertise dans le domaine des technologies et de la pédagogie – avec une variabilité notée par certains acteurs	Modèle de déploiement à potentiellement affiné afin d'assurer un impact à l'échelle	Retours globalement positifs des acteurs consultés
PRW / Ecole numérique	Équipement de nombreux établissements en matériel IT via des moyens dédiés – ayant permis un niveau globalement satisfaisant des équipements numériques dans le digital	Sous-utilisation de certains équipements (p.ex., manque de formation des enseignants, mutualisation limitée, ...)	
Législation	Encadrement de l'hybridation , permettant d'éviter les potentielles dérives et de clarifier les rôles de chacun	Défis de la mise à jour des équipements et software à venir Questionnements quant à un potentiel manque de flexibilité offert par l'arrêté/circulaire , notamment concernant le recours « circonstanciel » à l'hybridation	

A ce stade, l'EPS semble avoir largement adopté certains outils digitaux mais se trouve toujours en-deçà des pratiques des opérateurs les plus avancés permettant un usage transformatif des outils digitaux



Les retours des acteurs sont globalement positifs concernant les équipements numériques – malgré deux points d'amélioration principaux

Les retours pointent une situation des équipements jugée satisfaisante...

Les retours pointent une **progression significative dans l'équipement** (via le PRW et les projets d'écoles numériques), ayant menée à une **situation dans l'ensemble satisfaisante** – avec cependant toujours **certaines « poches » de sous-équipement**

~60% des directions interrogées par questionnaire estiment par ailleurs qu'elles **sont suffisamment équipées et soutenues** pour relever le défi de la digitalisation et de l'hybridation – mais **40% qu'elles ne le sont pas**

« Toutes les écoles qui avaient des besoins ont rentré des projets et ont donc reçu du bon équipement »

« Globalement, les écoles sont bien équipées voire très bien équipées dans tous les réseaux »

... malgré certains freins à la bonne utilisation des équipements et à leur incorporation dans l'enseignement



Sous-utilisation des équipements dans certains

- Les appels d'offre et les équipements reçus n'ont pas systématiquement fait l'objet d'une réflexion **en phase avec le projet pédagogique de l'école** – notamment dû à un manque d'accompagnement des établissements
- Les enseignants manquent de **formations sur les possibilités des outils numériques**, ou sont **réticents à leur utilisation** – voir ci-contre
- Le **mutualisation de certains équipements** (p.ex., studio d'enregistrement) demeure **améliorable**

« Il y a des écoles où il y a des machines qui traînent dans les armoires sans jamais être utilisées, surtout si l'étudiant a son propre matériel »

« Les écoles ont de l'équipement mais les profs ne sont pas spécialement formés à l'utiliser »

Certains systèmes de prêt d'établissements aux étudiants ont été mis en place, avec succès



Défi de la mise à jour des équipements

- Les équipements ne sont **pas systématiquement mis à jour** pour être **utilisables** – et la **mise à jour dépend des capacités présentes dans chaque établissement**

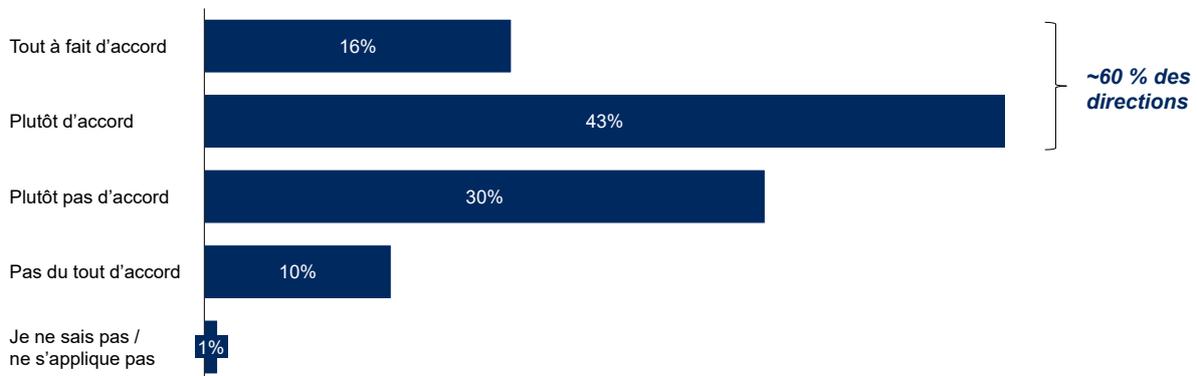
« Le suivi et la maintenance des équipements ne sont pas spécialement au rendez-vous »

« On a plein de choses, mais qui ne fonctionnent pas toujours, et qui ne sont pas toujours mises à jour »

« Le matériel n'est pas systématiquement en phase avec les dernières choses du terrain »

~60% des directions estiment par ailleurs qu'elles sont suffisamment équipées et soutenues pour relever le défi de la digitalisation et de l'hybridation – mais 40% qu'elles ne le sont pas

Réponses Selon les directions d'établissements, « Nous sommes bien équipés et soutenues pour relever le défi de la digitalisation et de l'hybridation », % des répondants par réponse, N = 140



Source: Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 13/03/2023

Néanmoins, selon certains acteurs, l'hybridation à grande échelle dans l'EPS se heurte à deux obstacles principaux : la formation des enseignants et le développement de contenus pédagogiques

Compétences et motivations des enseignants



A Difficultés à « attirer » les enseignants en formation pointées par une majorité d'acteurs

Les acteurs soulignent les difficultés à « attirer » les enseignants en formation, celles-ci se faisant selon eux sur leur temps personnel. Ils notent cependant la volonté et les initiatives prises par certains enseignants afin de se former via les formations existantes ou externes à l'EPS/l'enseignement.

B Réticences à l'adoption du digital par certains enseignants, mentionnées par certains acteurs

Certains acteurs font part de réticences de la part de certains enseignants à l'utilisation de contenus hybrides voire d'outils hybrides :

- Crainte de casser le « lien social » au travers du numérique
- Crainte d'un « remplacement » par l'enseignement à distance
- Expérience négative du digital durant le Covid

Développement de contenus pédagogiques de qualité et « à l'échelle »



Absence d'un développement « à l'échelle » de contenus pédagogiques

Le modèle mis en place par le CRP et les moyens dédiés ne permettent pas à ce stade de couvrir une majorité des apprentissages via des enseignements hybrides scénarisés.

Dès lors, la majorité du développement du contenu se fait à l'échelle de l'enseignant, à son initiative et pour lui, avec un support du CRP et des techno-pédagogues, dans un contexte :

- D'absence de plateforme « à grande échelle » de mutualisation des contenus (hors ceux du CRP) – ne permettant pas la réutilisation des contenus et leur diffusion
- De formation continue uniquement volontaire des enseignants – qui parfois n'ont pas de formation pédagogique initiale

Le déploiement de l'hybridation est à l'initiative des enseignants, mais leur demande à ce stade un investissement important tant au niveau de la formation (sur leur temps personnel) que pour le développement des contenus

Source: Entretiens individuels Jan/Mars 2023

Selon les acteurs de terrain, l'hybridation, malgré une évolution importante pendant la crise sanitaire, fait face à une certaine réticence dans les équipes éducatives, en lien avec leur surexposition aux outils numériques durant la période Covid



Mise de côté partielle des outils numériques découverts lors du confinement par les enseignants en FWB

~60% des enseignants (de la maternelle au secondaire) en FWB n'utilisent plus les outils numériques appris pendant la crise sanitaire au début de l'année scolaire suivante pour les raisons suivantes :

~10% trouvent cela **chronophage**

~10% n'en voient **pas l'utilité**

~8% ne se sentent **pas à l'aise**

~5% estiment l'expérience passée **non concluante pour eux**

~5% estiment l'expérience passée **non concluante pour leurs élèves**



Sentiment de lassitude également partagé par les enseignants de l'EPS selon les acteurs de terrain



Les établissements ont super bien réagi, pour une grosse majorité, durant le Covid mais les enseignants se sont eux-mêmes braqués (et pas les étudiants avec qui on a eu des retours assez positifs) et ont dit que ce n'était pas leur métier d'être derrière un pc mais d'être devant des élèves



Les professeurs ont eu un trop plein de digital d'un coup et ils n'en veulent maintenant plus du tout après la crise alors qu'ils avaient déjà commencé un peu avant



Il y a eu énormément de saturation de la part des profs avec le confinement, au point où ils ne veulent même plus faire un Wooclap

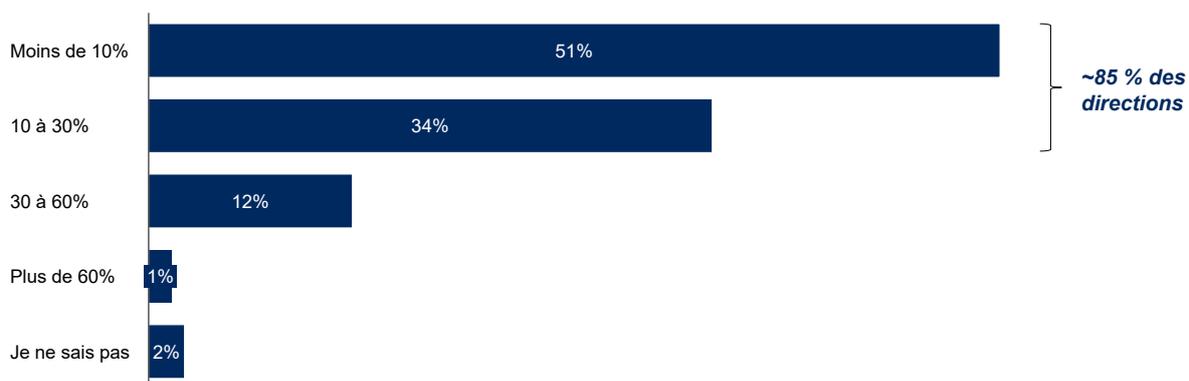


Beaucoup d'enseignants ne veulent quasiment plus organisés de cours en distanciel et le rejettent énormément depuis le Covid

Sources : Duroisin N. et al., (Janvier 2021), Ecole & Covid : Pratiques enseignantes en temps de pandémie – Résultats de la deuxième enquête menée auprès des enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles, UMONS ; Entretiens Individuels Jan/Mars 2023

~85% des directions estiment que dans 5 ans, un maximum de 30% de la formation sera dispensée en ligne ou par hybridation, le rythme actuel apparaissant insuffisant pour déployer l'hybridation à grande échelle

Réponses Selon les directions d'établissements, « Dans 5 ans, à votre avis, quel pourcentage de vos formations sera délivré en ligne ou en hybridation ? (estimation approx.) », % des répondants par réponse, N = 140



Source: Enquête par questionnaires (2023) – Extraction des données 13/03/2023

Questionnements de certains acteurs sur la mise en œuvre de l'hybridation dans les formations destinées à un certain public ou dans les formations professionnelles manuelles

Certains acteurs questionnent cependant la pertinence de l'hybridation pour une partie des publics/formations



Certains publics nécessitant le présentiel pour le lien social qu'il crée et les compétences comportementales qu'il permet de développer



Certains publics ne disposant pas de l'équipement, la connexion et la discipline permettant de suivre de manière efficace des enseignements hybrides



Formations à des métiers, à des compétences manuelles et pratiques (« métiers de la main ») ne permettant pas l'hybridation pour une partie des apprentissages

Retours de certains acteurs du terrain sur les limites possibles de l'hybridation



L'hybridation permet de viser un public particulier, pas sur que cela couvre l'entièreté du public qui n'a pas encore accès à tous les outils et à toutes les méthodes



Peur, surtout des personnes âgées, de ne pas pouvoir suivre les cours parce qu'ils n'arrivent pas à se connecter et ne comprennent pas les technologies dans un cas ou, pour les personnes fragilisées, qu'ils ont un petit abonnement, pas de 4G et un faible Wi-Fi pour pouvoir suivre un cours à distance



L'hybridation, c'est bien, mais il y a une fracture numérique. Les étudiants et les professeurs ne sont pas égaux face à l'aisance d'apprentissage de la digitalisation et de l'hybridation. Tout le monde a un GSM ou une tablette mais pas forcément un PC



Pour les cours théoriques, il est assez simple de passer sur le mode distanciel ou hybride. C'est plus compliqué dans le cas du qualifiant où il est plus difficile de transmettre le savoir à distance alors qu'il y a un besoin de ce côté tangible



Bien que l'hybridation puisse être utile dans certains cas, elle ne peut pas remplacer l'expérience pratique, l'interaction en face-à-face et la manipulation directe des outils et des équipements dans les formations professionnelles

Sources: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 13/03/2023 ; Entretiens Individuels Jan/Mars 2023

1. Modularité et flexibilité organisationnelle
2. Valorisation des acquis
3. Durée des formations
4. Méthodes pédagogiques
5. Adoption des outils digitaux
- 6. Apprentissage en milieu de travail**
7. Qualité des formations
8. Compétences transversales, réflexives et comportementales

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 professionnalisantes

Les recommandations internationales et la recherche scientifique convergent vers les bénéfices positifs des expériences d'apprentissage par le travail dans le cadre des formations professionnalisantes pour toutes les parties prenantes

 Apprenants	 Employeurs	 Opérateurs de formation	 Société
<p>Développement d'un savoir-faire et d'une expertise professionnelle approfondie</p> <p>Développement de compétences générales transversales (p.ex., travail en équipe et communication)</p> <p>Choix de carrière éclairé et compétences en matière de gestion de carrière; meilleure confiance en soi</p> <p>Première expérience professionnelle qui facilite l'entrée sur le marché du travail</p>	<p>Impact positif sur l'offre de main-d'œuvre qualifiée</p> <p>Opportunité de former du personnel sur mesure</p> <p>Effet positif sur le recrutement et la réétention</p> <p>Amélioration de la productivité</p>	<p>Effet positif sur la motivation des apprenants</p> <p>Outil d'orientation professionnelle</p> <p>Meilleure qualité des programmes de formation professionnelle et des résultats d'apprentissage</p> <p>Meilleure coopération entre les opérateurs de formation et les employeurs</p>	<p>Une main-d'œuvre qualifiée qui répond mieux aux besoins du marché du travail</p> <p>Contribution positive à l'emploi des jeunes</p> <p>Contribution à l'innovation et à la créativité</p> <p>Possibilité de renforcer l'inclusion sociale et d'améliorer l'égalité des chances</p>

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. »

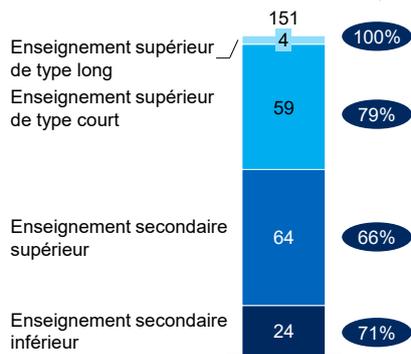
« Le lieu de travail est un environnement d'apprentissage puissant dans lequel les compétences techniques peuvent être enseignées par des praticiens experts utilisant des équipements réels, et les élèves peuvent acquérir des compétences générales telles que le travail en équipe et la communication »

Sources: OECD, Skills beyond school – synthesis report, 2014 ; OECD, Improving work-based learning in schools, 2020

+70 % des sections (~150 sur ~210) comportent au moins une unité de stage dans leur parcours d'apprentissage

Répartition des sections possédant au minimum une UE de stage, # sections, 2021/2022

X% Proportion de sections avec stage par rapport au nombre total de sections de leur niveau respectif



Exemples de sections avec stages

- Master en urbanisme et aménagement du territoire
- Bachelier en automobile
- Bachelier en construction
- Bachelier en marketing
- Assistant vétérinaire
- Technicien chimiste
- Vidéaste
- Ouvrier menuisier
- Aide boulanger-pâtissier
- Coutelier

Exemples de sections sans stage

- N/A
- Bachelier de spécialisation : sciences fiscales
- CESS – Humanités générales
- Tôlier en carrosserie
- Cariste-magasinier
- Habillement du logis
- Dentelier (ère) de Binche



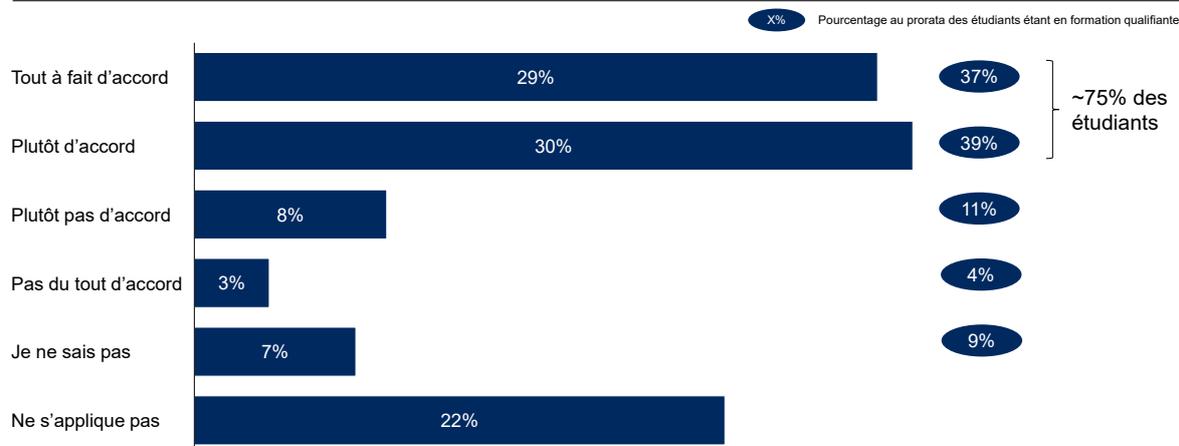
En moyenne, la durée des stages représente ~20 % de la durée totale de la section, et 160 périodes en moyenne

1. AGCF : Arrêté du Gouvernement de la Communauté Française

Sources: Base de données des populations des établissements d'EPS par UE pour l'année 2021/2022 ; AGCF du 15 mai 2014

~75% des étudiants étant en formation qualifiante estiment que la formation est suffisamment en lien avec le monde du travail

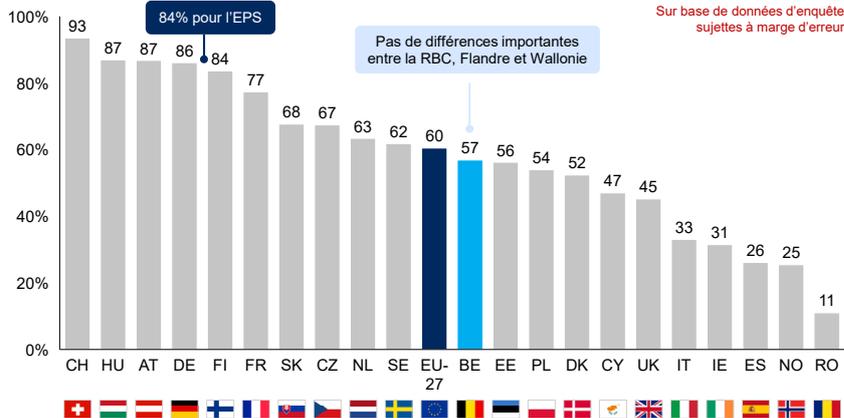
Réponses Selon les étudiants, « Si je suis en formation qualifiante : la formation est suffisamment en lien avec le monde du travail (intervenants, stages) », % des répondants par réponse, N = 2675



Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023

La proportion des étudiants ayant une expérience de stage en EPS est en ligne avec les pays pour lesquels la proportion est la plus élevée – au-delà de la moyenne belge

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 qualifiant¹, en %



1. Niveau ISCED 3 (secondaire supérieur qualifiant), 4 (post secondaire non supérieur qualifiant)
Sources : données EFT 2016 ; FWB, Avis n°3 du GC, 2017

L'EPS est supérieur à la moyenne belge et se situe en haut du classement avec 84,1% de ses étudiants ayant passé une épreuve intégrée qui ont effectué un stage en entreprise

Néanmoins, certaines sections ne disposent pas de stages, alors qu'ils semblent pertinents

« Pour ma section habillement, on n'a pas de stages, et ce n'est pas normal, ils ne voient pas comment ça se passe »

Il est à noter que de nombreux étudiants trouvent un emploi grâce à des stages, ce qui constitue une véritable passerelle vers l'emploi



Le pourcentage de jeunes avec une expérience en stage au sein de l'EPS est une approximation basée sur le nombre total d'inscriptions et sur la participation à l'épreuve intégrée, ne prenant donc pas en compte les abandons en cours de parcours ou le public ne venant que pour se former sur certaines UE

Les acteurs consultés pointent l'encadrement des stages comme principal potentiel d'amélioration dans l'organisation des stages

Dimensions d'organisation des stages

1 Recherche de stage et vérification de l'efficacité de l'environnement d'apprentissage

2 Définition claire et partagée des objectifs d'apprentissage

3 Mise en place d'un « superviseur » (ou « maître de stage »)

4 Encadrement du stage par les enseignants

5 Élaboration de mécanismes d'évaluation

« Bonnes pratiques » selon la littérature

Évaluation préalable par l'école pour déterminer si l'entreprise offre un environnement d'apprentissage efficace (p.ex., expérience préc. avec des stagiaires, présence d'un "tuteur", procédure d'accueil spéc. pour les stagiaires) et accompagnement dans la recherche du lieu de stage

Mise en place d'un programme de stage structuré avec des objectifs d'apprentissage spécifiques, et des réunions régulières avec le superviseur de stage

Présence d'un, et un seul, superviseur de qualité pour guider le stagiaire, le soutenir dans son développement professionnel, communiquer régulièrement avec l'enseignant responsable, le tout permettant à l'étudiant de se sentir partie prenante du processus d'apprentissage

Accompagnement de l'enseignant par une communication régulière avec l'étudiant, une évaluation continue des performances, un soutien en cas de difficulté afin d'assurer une meilleure qualité du stage et une meilleure progression de l'étudiant

Mise en place d'outils d'évaluation (en cours et en fin de stage) de manière conjointe entre l'employeur et l'école pour assurer la progression des apprenants, améliorer les dispositions du stage et favoriser le développement identitaire du stagiaire

Mis en place (✓) Partiellement mis en place (◡) Peu ou pas mis en place (✗)

Retour des acteurs

◡ Certains établissements bénéficient de contacts étroits avec les entreprises locales

• Cependant, il n'y a peu voire pas d'aide systématique dans la recherche et la sélection de lieu de stage, qui s'avère pourtant cruciale

✓ Selon les établissements et les employeurs, les objectifs d'apprentissage sont plus ou moins définis et partagés

La convention de stage ne reprend cependant pas systématiquement les tâches exactes de l'étudiant, ou pas de manière partagée avec l'entreprise

◡ Présence systématique d'un maître stage, dont l'implication peut varier selon les lieux de stage

• Communication améliorable entre maître de stage et enseignants, selon une majorité d'acteurs

✗ Retours majoritaires des acteurs mentionnant un manque de périodes dédiées à l'encadrement (plus ou moins marqué selon les tailles de classe), ne permettant pas systématiquement des visites sur les lieux de stage

✗ Retours majoritaires des acteurs pointant un manque d'implication des employeurs dans l'évaluation des stages (p.ex. grilles non co-construites avec l'employeur, pas/peu d'implication des employeurs dans les jurys de fin d'année, ...)



En outre, un nombre important d'acteurs soulignent le nombre important d'heures de stage difficiles à gérer pour les étudiants professionnellement actifs (p.ex., nécessité de prendre des congés pour organiser ses stages)

« Il faudrait revoir les heures de stage pour les cours du soir. Nous sommes des gens (pour la plupart qui travaillons), il est difficile d'allier les stages en plus des cours et de notre boulot !! »

« Le stage est trop long. Quand on travaille, il est très difficile de trouver le temps pour effectuer un stage à côté de toutes nos autres obligations »



La qualité de l'encadrement des stages est très hétérogène en fonction de l'établissement et de l'employeur

Sources: Cahier spécial stages – Infos et conseils pour des stages réussis (Enseignons.be) ; Un guide sur les stages de qualité à l'attention des employeurs (European Youth Forum) ; Entretiens Individuels Jan. à Mars 2023 ; AEQES

Le cadre légal permettant l'alternance se met en place mais demeure améliorabile - avec une place toujours limitée de l'alternance en EPS et des réticences exprimées par certains acteurs

Le cadre législatif pour l'alternance se met en place, mais demeure améliorabile



L'EPS n'organise que peu d'alternance, qui suscite par ailleurs une réticence chez certains acteurs consultés



Il existe un intérêt des secteurs et de certains étab. envers l'alternance



Cadre législatif naissant, mais encore imparfait

Enseignement secondaire



Insertion du décret du 09-02-2017 au décret de 1991 organisant l'EPS, permettant la mise en place de la formation en alternance dans l'enseignement secondaire mais encore aucun arrêté d'application n'a été publié

Enseignement supérieur



Décret du 30-06-2016 organisant l'enseignement supérieur en alternance, permettant la mise en place de la formation en alternance dans l'enseignement supérieur ... mais celle-ci reste définie de manière contraignante (càd., offre limitée à quelques cours avec des conditions réglementaires restrictives)

Certains DP vont dans le sens de l'alternance, sans en porter le nom, mais ils restent actuellement marginaux

En dehors de certaines initiatives (p.ex., master en alternance en co-diplomation avec l'EPFC et l'HE), l'EPS ne met que rarement en œuvre l'alternance. Certains sont réticents à le faire, indépendamment du cadre législatif, en raison de :



Le côté organisationnel complexe pour les établissements (en termes de locaux, d'enseignants) qui sont frileux à l'idée de mettre en place l'alternance



L'image négative du dispositif d'alternance dans la société (p.ex., « mauvaise réputation », « a priori négatif », « c'est pour les publics en situation d'échec ou relégués », « perception comme une filière de relégation »)



La présence d'opérateurs de formation plus réputés que l'EPS pour l'alternance (p.ex., IFAPME)



La partie de la formation (c'est-à-dire l'organisation et la gestion) allant à charge de l'entreprise

Cependant, certains secteurs et acteurs de l'EPS émettent leur ouverture à organiser de l'alternance

11.9) Nous, si l'EPS vient nous voir et nous dire qu'ils aimeraient collaborer pour former des demandeurs d'emploi, alors on est ok

11.9) Après, si maintenant on dit aux entreprises que l'EPS fait un bachelier en alternance pour les mécaniciens, je peux être sûr qu'ils vont vous dire oui car c'est un bachelier, c'est en alternance et un stage de 5 semaines au Forem, ça ne permet pas de former au métier suffisamment

Ainsi que certains établissements

11.9) Qu'est-ce qu'il y a de mieux que l'alternance pour aider la formation qualifiante ? Si on veut du professionnalisant, il faut développer l'alternance

Sources: L'alternance dans tous ses états – Rapport d'enquête, Bassin EFE ; Entretiens Individuels Jan-Mars 2023

1. Modularité et flexibilité organisationnelle
2. Valorisation des acquis
3. Durée des formations
4. Méthodes pédagogiques
5. Adoption des outils digitaux
6. Apprentissage en milieu de travail
7. Qualité des formations
8. Compétences transversales, réflexives et comportementales

Les retours sur la qualité des formations sont globalement positifs avec cependant une certaine hétérogénéité et nuances



Retours positifs d'une partie des acteurs du terrain...

Etudiants

Dans l'ensemble, **~85% des étudiants sont satisfaits** de la qualité de la formation dispensée et de son niveau de difficulté, **~30% reprenant** cet élément comme **une des trois plus grandes forces de l'EPS**

- « Ce que j'apprécie notamment c'est le fait d'avoir un enseignement de qualité par des professionnels qui connaissent notre futur métier »

Enseignants

Dans l'ensemble, **~90% des enseignants** sont satisfaits de la qualité de la formation dispensée, **~25% reprenant** cet élément comme **une des trois plus grandes forces de l'EPS**

- « Mais je trouve de façon générale, les enseignants s'investissent beaucoup pour fournir aux étudiants un enseignement de qualité »

Partenaires (secteurs et opérateurs)

Certains retours positifs de la qualité des formations de l'EPS par **différents partenaires de l'EPS**

- « La qualité des formations des apprenants semblent très correcte, même si cela varie entre les apprenants »



... avec certaines nuances et questionnements d'autres acteurs (de tout « type »)

Il faut cependant noter que les retours des différents acteurs concernant la **qualité des formations en EPS sont contrastés**

Constats cependant à nuancer en raison:

- D'une **grande hétérogénéité** entre les formations, les établissements et les équipes pédagogiques
- D'une **méconnaissance de la part de certains acteurs** (secteurs et employeurs) de la qualité des formations dispensées en EPS, et d'une perception « préjugée » de certains d'entre eux



Retours globalement positifs de l'AEQES pointant cependant une variabilité entre étabs. et programmes

Les formations de l'EPS sont globalement **jugées de bonne qualité**, avec toutefois une **absence de contrôle de qualité systémique** – voir Section Pilotage –, une **variabilité** entre formations et étab. ainsi qu'une **non-conformité entre le niveau attendu et le niveau réel de formation** dans certains cas

- « Formation axée sur la pratique et qui, globalement, satisfait les employeurs »

- « Un des constats majeurs de cette évaluation est que peu d'établissements visités peuvent se revendiquer pleinement du niveau 6 de l'ens. supérieur tel que défini au niveau européen »

- « Formations qui ne font pas toute la place nécessaire aux évolutions récentes des métiers »

- « La formation est vue comme trop généraliste, de nombreux outils étant traités de manière assez superficielle. Les étudiants/employeurs souhaitent avoir une formation plus pointue ciblant un plus petit nombre d'outils maîtrisés plus en profondeur »



De manière générale, **la qualité de la formation / l'enseignement reste très variable** en fonction de l'établissement et de sa gestion, du personnel enseignant et de la formation dispensée. **En l'absence de données, il est donc difficile d'évaluer la qualité globale** de la formation dispensée.

Sources : Rapports de l'AEQES ; Entretiens Individuels Jan. à Mars 2023

1. Modularité et flexibilité organisationnelle
2. Valorisation des acquis
3. Durée des formations
4. Méthodes pédagogiques
5. Adoption des outils digitaux
6. Apprentissage en milieu de travail
7. Qualité des formations
- 8. Compétences transversales, réflexives et comportementales**

Les compétences transversales et réflexives constituent une force de l'EPS ; toutefois, les compétences comportementales demeurent un domaine d'amélioration



Compétences transversales et réflexives



Compétences comportementales et savoirs-être

Description

L'enseignement permet à l'étudiant de **développer**

- La **capacité à se former à continuellement apprendre**, c.à.d., « apprendre à apprendre »
- Des **compétences « transférables » chez les étudiants** (v. des compétences spécifiques à une tâche/une entreprise/un contexte)

Objectif

Former les étudiants sur le **long terme** et **permettre aux étudiants de s'adapter** en fonction des évolutions du marché du travail

Retour des acteurs

La réflexivité dans les apprentissages est vue comme une force de l'EPS dans l'ensemble, avec cependant certains acteurs pointant la possibilité de la renforcer

- 11.11 Voir la PromSoc disparaître, c'est voir disparaître quelque chose d'unique en Europe, et la disparition de quelque chose de spécifique aux adultes où ils n'apprennent pas simplement un geste sur un métier, mais un métier dans son ensemble, avec les capacités réflexives et les compétences transférables
- 11.11 L'EPS privilégie les stratégies de formation qui sont en prise avec la pratique professionnelle et qui développent chez l'étudiant la réflexivité
- 11.11 Il ne s'agit plus juste de maîtriser les gestes techniques de la profession, mais aussi de faire preuve d'autonomie et de réflexivité dans la prise en charge de son travail et de son évolution

L'enseignement amène ses étudiants à **développer des compétences « comportementales »** et savoirs-être permettant notamment l'**insertion socioprofessionnelle** et l'**épanouissement personnel**, tels que, p.ex. :

- Les bases des codes professionnels/sociétaux
- Les capacités relationnelles
- Les compétences de communication

Permettre aux apprenants de s'**intégrer dans le milieu professionnel** à travers l'acquisition des compétences de base de savoir-faire

Le développement des compétences transversales est considéré comme une force de l'EPS – mais demeure améliorabile

- 11.11 En formation pro., c'est une erreur de penser qu'on fait la même chose car on permet notamment à des personnes d'acquérir des compétences transversales et transférables

La maîtrise insuffisante des compétences comportementales est un défi croissant pour les opérateurs de formation en Belgique et ailleurs – pour lequel **aucune solution « à l'échelle »** ne semble encore avoir été déployée avec succès

- 11.11 [Point de renforcement de l'EPS] : Le milieu professionnel est constamment en évolution avec une demande des entreprises toujours plus exigeante requérant dans les formations, en plus de la technique, l'intégration d'apprentissage de type « soft skills »

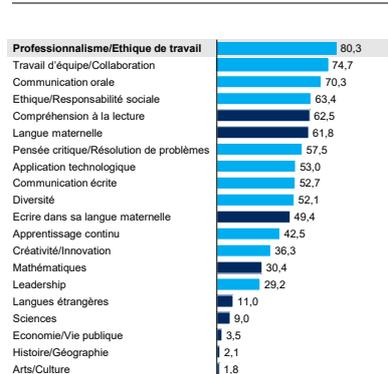
Voir page suivante

Sources: Entretiens Individuels Jan. à Mars 2023 ; Rapports de l'AEQES ; Pison J. (novembre 2007), *Les enjeux de l'enseignement pour adultes*. La revue nouvelle

La maîtrise (insuffisante) des compétences comportementales de base et des savoirs-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

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



- 11.11 Beaucoup trop de jeunes sont insuffisamment préparés pour réussir sur le marché du travail. 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 ; Recommendation 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)



Les acteurs de l'EPS mentionnent que les compétences comportementales/savoirs-être font l'objet d'une attention particulière au sein des parcours de l'EPS



... mais mentionnent également que le développement des compétences comportementales demeure améliorabile – défi partagé par de multiples opérateurs à l'échelle internationale

Les parties prenantes notent le défi croissant que représentent les compétences comportementales, en particulier au vu du rajeunissement perçu des publics de l'EPS

Section 2d.

Certification et complétion
des formations

Etat des lieux - Rappel du cadre d'analyse

3. Système, structure & ressources



Focus du document

(a) Mission et Pilotage

- Missions et objectifs sociétaux
- Positionnement de l'offre de formation EPS par rapport aux autres opérateurs
- Instances de gouvernance et modalités du pilotage du système, au niveau central et local : participation des différents acteurs de l'écosystème
- Outils et données disponibles pour le pilotage
- Qualité et assurance qualité

(b) Organisation de l'écosystème et de l'EPS

- Structure de l'écosystème : différents types d'acteurs de l'écosystème en interaction avec l'EPS (rôles, organisation, relations avec l'EPS)
- Types d'établissements : nombre, implantations, gestion
- Règles relatives à la gouvernance et au fonctionnement interne des établissements

(c) Offre de formation

- Types d'offres et de parcours existants, caractéristiques (finalités de formation, durée, niveaux, géographie, etc.)
- Règles de structuration des parcours (modularisation, etc.) et leur formats
- Procédures et règles de création de nouvelles formations et de définition des contenus de formations (DP, etc.)
- Règles de programmation de l'offre (ouverture/fermeture) et mécanismes assurant la correspondance avec les besoins sociétaux
- Possibilité de co-organisation de l'offre avec d'autres opérateurs

(d) Financement

- Montant et mécanismes de financement (règles, sources, répartition) de la dotation organique et des autres sources de financement
- Possibilité de financement par les secteurs

(e) Infrastructures

- Règles de financement, acquisition et maintien des infrastructures et équipements



1. Acteurs

(a) Apprenants/étudiants

- Types d'apprenants et motivations
- Evolution du nombre d'apprenants et facteurs explicatifs
- Accompagnement des apprenants pendant leur formation (modalités, sujets) et mesures de lutte contre l'abandon
- Incitants (financiers & non-financiers) et implications en termes de statut sociaux

(e) Transition vers l'emploi et / ou d'autres formations

- Structuration de et coopération sur le parcours d'apprentissage avec autres opérateurs de formation
- Accompagnement post-formation et mise en correspondance avec employeurs

(b) Conventions, partenariats et employeurs

- Accords de coopération avec les employeurs et secteurs (co-organisation de formations, contribution financière, accords d'employabilité post-parcours)
- Implication des partenaires dans la formation (alternance, stage, mise à disposition de ressources, formateurs, etc.)
- Accords de coopération avec les autres opérateurs de formation, agences de l'emploi, agences de réinsertion, ...

(c) Enseignants

- Types/catégories de personnel et organisation du travail
- Règles relatives au statut de chaque type de personnel et d'évolution de carrière (opportunités de formation et de développement)
- Titres pédagogiques et mise à jour des compétences disciplinaires

2. Parcours de l'apprenant



(a) Information et Promotion de l'EPS

- Promotion et accès à l'information sur les formations pour les étudiants, employeurs, autres acteurs d'orientation (budgets dédiés et règles, canaux de promotion, potentiels contrats avec offices de l'emploi)

(b) Orientation vers et au sein de l'EPS

- Canaux d'orientation vers l'EPS (informations publiques, autres acteurs, enseignants)
- Aide et accompagnement au choix de formation le plus adéquat
- Inscription de l'EPS dans le parcours des apprenants (avant et après)
- Conditions d'accès et règles d'inscription à l'EPS, prérequis et mécanismes de sélection (motivation, évaluation)

(c) Méthodes pédagogiques et modalités organisationnelles

- Canaux de formation (présentiel, en ligne, ...), outils pédagogiques et modalités d'organisation (durée, rythme, méthodes pédagogiques, ...)
- Stages et modalités d'apprentissage en milieu de travail
- Structuration et flexibilité des parcours et des modules
- Intégration des compétences transversales et savoir-être
- Valorisation des acquis

(d) Certification et complétion des formations

- Règles d'évaluation et validation des acquis d'apprentissage
- Certifications accessibles pour tous types de formation
- Reconnaissance des certifications sur le marché du travail et par les apprenants
- Taux de participation aux certifications et facteurs explicatifs



Messages clés – Certification et complétion des formations (1/5)

1. Transparence et chiffres clés sur les titres émis actuellement par l'EPS

- Pour rappel, l'EPS délivre des **certificats au terme de « sections diplômantes »** (qui lui sont spécifiques ou correspondant à l'enseignement de PE), moyennant la réussite de l'épreuve intégrée, et **des attestations de réussite au terme de chaque UE**
- **Nombre de certifications et taux de réussite:**
 - ◊ En 2017/2018 (dernières données disponibles), **~13.5k certificats** ont été délivrés par l'EPS
 - ◊ Le nombre de certificats délivrés est à comparer aux **~18k inscrits dans les épreuves intégrées**, indiquant un **taux de réussite de ~70%** (à confirmer mais recoupe les analyses d'échantillon de 10 sections réalisées ci-dessous)
 - ◊ **~60% des titres délivrés sont « correspondants »** à des titres de Plein Exercice (secondaire ou supérieur) tandis que **~40% des titres sont propres à l'EPS**
 - ◊ Le **nombre de certificats délivrés est resté stable entre 2012/2013 et 2017/2018**, avec une **augmentation du nombre de certifications par étudiant (+8%)** ; la répartition entre catégories de certifications est demeurée stable
- Aujourd'hui, l'EPS
 - ◊ Est le **seul opérateur de formation pour adultes à délivrer des titres correspondant** à ceux de l'enseignement de Plein Exercice, munis des mêmes effets de droit que ces derniers (accès aux professions réglementées telles que comptable agréé, infirmier agréé, ... ; revalorisation barémique)
 - ◊ Est l'**acteur de référence concernant certains titres donnant accès à une profession/à une revalorisation barémique**, tels que « ambulancier de transport non-urgent de patients », « auxiliaire de l'enfance », « aptitude à l'éducation des élèves à besoins spécifiques » le CAP (avec cependant la possibilité de le passer au Jury Central), « aide-soignante » (cependant également accessible dans le secondaire supérieur de PE), ...
 - ◊ Est un **opérateur exclusif dans certaines formations/certains secteurs**, tels que la bijouterie/marquinerie, l'optométrie, la maréchalerie, ...
 - ◊ Développe les **BES, qui lui sont propres à ce stade et pour lesquels il existe un intérêt croissant** – avec cependant un nombre d'inscrits demeurant limité

Messages clés – Certification et complétion des formations (2/5)

2 La certification comme atout distinctif de l'EPS

- La certification demeure un des principaux atouts « compétitifs » de l'Enseignement de Promotion Sociale pour la grande majorité des acteurs consultés
 - ◊ Au fur et à mesure du développement par d'autres opérateurs de formation entrant en concurrence directe (sur le contenu et la forme) avec l'EPS, la possibilité de délivrer des titres de l'enseignement (secondaire et supérieur, avec les effets de droit et de notoriété associés) **demeure un des principaux facteurs de différenciation avec p.ex., les opérateurs de formation régionaux**
 - La reprise du parcours scolaire certifiant a été identifiée comme la finalité sur laquelle l'EPS se distingue des autres opérateurs – et la certification est considérée comme un des 4 facteurs permettant de distinguer l'EPS dans un contexte de concurrence des périmètres
 - La possibilité de délivrer des certifications de l'enseignement est d'ailleurs le premier facteur avancé par les opérateurs de formation régionaux (et certains autres partenaires) comme motivations de collaboration avec l'EPS (par ex., IFAPME pour la comptabilité/optométrie/CESS, CISP pour les parcours intégrés mis en place)
 - ~50% des enseignants et des directions ont mentionné la certification comme une des principales forces de l'EPS

3 Taux d'abandon et complétion des formations

- Les données manquent actuellement pour obtenir une vision fiable relative aux taux de complétion des formations en EPS : voir section 3a de l'état des lieux relative aux pilotage
- Néanmoins, les retours des acteurs sont unanimes pour souligner que, comme c'est le cas pour la plupart des opérateurs de formation pour adultes en FWB, le taux d'abandon des formations en EPS est élevé: le **taux d'abandon en cours de formation élevé** est dans le **top 3 des faiblesses principales de l'EPS mentionnées par les enseignants** (~40% d'entre eux le mentionnant, v. ~20% pour les directions)
- A noter qu'autant dans le cas de l'EPS que de la formation professionnelle, cette situation **doit être analysée avec nuance**
 - Pour certains apprenants, il **s'agit effectivement bien d'un abandon de formation**
 - Certains apprenants ne **s'inscrivent volontairement qu'à une ou plusieurs UE isolées** sans avoir pour objectif de compléter la section
 - Le non-passage de l'épreuve par l'apprenant **ayant déjà trouvé un emploi** grâce à sa formation et ne souhaite pas y consacrer plus de temps

Messages clés – Certification et complétion des formations (3/5)

4 Des tendances de moyen/long terme remettant en question la durabilité de la certification comme atout distinctif

Plusieurs **tendances de moyen/long terme à l'œuvre mettent en question la durabilité sur le long terme** de la certification comme atout distinctif de l'EPS

- Le **développement du CFC**, permettant à chaque opérateur en Belgique francophone de positionner ses certifications sur le Cadre Francophone des Certifications (positionnement auquel sont progressivement associés des effets de notoriété mais aussi, de plus en plus, de droit)
- Le **développement croissant de la formation en horaires décalés/adaptés** par les autres types d'enseignement supérieur
- Une **pression sociétale et politique croissante exercée sur le « monopole » de l'EPS** et de l'enseignement concernant les certifications qui lui sont propres, au vu de
 - ◊ L'importance croissante de l'enseignement tout au long de la vie associée à l'**importance des moyens publics régionaux dédiés à la formation professionnelle**, résultant en une demande croissante de mettre en place une **reconnaissance mutuelle et un cadre commun de certification** entre tous les opérateurs publics, voire de permettre aux **opérateurs régionaux de délivrer des certificats équivalents** à ceux de l'enseignement
 - ◊ La **demande croissante d'opérateurs régionaux** de pouvoir organiser des **formations positionnées au niveau supérieur** dans le cadre francophone de certification
- Une **tendance au développement de certifications alternatives**, notamment émises par le secteur privé, avec p.ex., l'émergence de certifications telles que les « **Diplômes du Wagon** », les « **Google Career Certificates** » et les **certificats de réussite propres à la « Engie Académie »**, voire une tendance à l'**amenagement de l'importance des diplômés dans le choix des employeurs et des travailleurs**
 - ◊ Cependant une enquête menée auprès des employeurs dans le cadre de l'« Etat des lieux transversal de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle » indique que **~2/3 des employeurs** estiment que les diplômés/certifications **sont un élément important dans leur décision d'embauche**

En lien avec ce constat, certains voient néanmoins une opportunité stratégique pour l'EPS **de se positionner dans un rôle d'organisme « certificateur » pour l'ensemble des autres opérateurs (publics ou privés) de formation** (p.ex., comme cela est déjà en partie le cas dans le cadre de la co-organisation du bachelier comptabilité avec l'IFAPME ; ou dans les partenariats avec les CISP). Cette option fait cependant l'objet de **retours contrastés** avec :

- Certains acteurs y voyant une **opportunité** de (1) **créer une nouvelle source d'activité** pour l'EPS face à la baisse du nombre d'élèves, (2) **mettre en place un cadre externe de certification commun** à l'ensemble des opérateurs, (3) **réduire les pressions visant à concéder aux opérateurs régionaux** le droit de délivrer des certificats correspondant à ceux de l'enseignement
- D'autres acteurs y voyant cependant une **instrumentalisation de la capacité certificatrice de l'EPS** ainsi qu'un **risque stratégique additionnel risquant de réduire la capacité de l'EPS à attirer des étudiants** dans ses formations

Messages clés – Certification et complétion des formations (4/5)

5 Retours globalement positifs concernant les modalités d'évaluation avec cependant certaines nuances

- Les modalités d'évaluation en elles-mêmes permettant l'accès aux titres et certificats ne sont pas revenues comme un sujet prioritaire d'amélioration, ni comme une force spécifique de l'EPS dans le cadre des rencontres avec les acteurs
- Les rapports de l'AEQUES sont globalement positifs concernant les modalités d'évaluation, notant notamment la diversité des méthodes d'évaluation qui permet de gérer une diversité de profils d'apprentissage des étudiants. Il ressort néanmoins certains points d'amélioration des audits de l'AEQUES, tels que l'harmonisation des grilles d'évaluation entre UE et la nécessité de renforcer la compréhension partagée des attendus et des compétences évaluées entre les enseignants et les étudiants
- Cependant, en l'absence d'évaluation externe systématique des étudiants, conclure sur l'adéquation du niveau attendu (en fonction du contenu du DP, du profil SFMQ et/ou du niveau de positionnement au CFC) et de l'évaluation en place s'avère difficile et fait l'objet de retour contrastés:
 - ◊ ~85% des étudiants estiment que leurs cours sont « de qualité, ni trop facile, ni trop dur », et ~90 et 100% respectivement des enseignants et directions s'estiment satisfaits de la qualité des formations délivrées
 - ◊ De manière générale, les partenaires de l'EPS avec ou pour lesquels il organise des formations se déclarent satisfaits du niveau des élèves certifiés
 - ◊ Cependant, certains acteurs ont un regard plus critique sur le niveau des évaluations, notant en particulier une hétérogénéité importante entre établissements (et au sein des établissements) tant en termes de qualité des évaluations que de vérification du niveau atteint
 - ◊ Certains étudiants et employeurs/secteurs expriment le point de vue que, dans certains cas, des élèves obtiennent la certification finale au terme d'une section sans avoir nécessairement fait la preuve de la maîtrise de l'ensemble des compétences nécessaires pour ce faire, ce qui – selon eux – nuit à la crédibilité des certifications
 - ◊ En particulier, il ressort de certains rapports de l'AEQUES que, dans certains établissements, il n'y a pas de mécanismes visant à s'assurer via l'évaluation que l'ensemble des acquis nécessaires pour atteindre le niveau CFC fixé (6 ou 7) ont bien été atteints

Messages clés – Certification et complétion des formations (5/5)

6 Attestation de réussite et CCP

- Concernant les attestations de réussite, celles-ci constituent un outil utile et valorisé pour la flexibilité des parcours et la mobilité entre établissements
- Cependant, les retours des acteurs semblent indiquer que celles-ci bénéficient à ce stade d'une notoriété et d'une reconnaissance limitées tant auprès des autres opérateurs de formation et d'enseignement que sur le marché du travail (à mettre en relation avec le constat suivant)

7 Paysage morcelé de la certification en Belgique francophone

- De manière générale, les certifications de l'EPS (comme celles des autres opérateurs de formation qualifiante et d'enseignement pour adultes) s'inscrivent dans un paysage morcelé et difficilement lisible nuisant
 - ◊ Tant à la mobilité horizontale et verticale des étudiants entre opérateurs et niveau d'enseignement / formation
 - ◊ Qu'à la reconnaissance des dites certifications sur le marché du travail
- Cette situation est perçue par de nombreux acteurs comme de plus en plus problématique au regard :
 - ◊ De la volonté de développer l'apprentissage tout au long de la vie et l'upskilling progressif de la population en cours de carrière
 - ◊ Du morcellement du paysage d'opérateurs en Belgique francophone qui, associé au morcellement et à la non reconnaissance automatique des certifications, limite la capacité à développer des parcours flexibles de formation pour les apprenants et à favoriser la reprise/poursuite de formation
- Face à cet état des faits, des demandes croissantes se font entendre pour simplifier le paysage des certifications et assurer une reconnaissance automatique des acquis d'apprentissage entre opérateurs de formation dans le cadre d'un principe de confiance entre opérateurs publics
- En ce qui concerne la formation pour adultes, un projet de certification commun (CCP) est en cours de développement mais fait, toutefois, des retours contrastés de la part des acteurs de l'EPS

8 Validation des Compétences, vu comme un élément globalement positif, avec un potentiel manque de ressources pérennes suffisantes pour assurer le dispositif et le développer au-delà de son échelle actuelle

1. Transparence et chiffres clés sur les titres émis actuellement par l'EPS – Rappel des messages clés

Pour rappel, l'EPS délivre des **certificats au terme de « sections diplômantes »** (qui lui sont spécifiques ou correspondant à l'enseignement de PE), moyennant la réussite de l'épreuve intégrée, et **des attestations de réussite au terme de chaque UE**

▪ Nombre de certifications et taux de réussite:

- ◊ En 2017/2018 (dernières données disponibles), **~13.5k certificats** ont été délivrés par l'EPS
 - ◊ Le nombre de certificats délivrés est à comparer aux **~18k inscrits dans les épreuves intégrées**, indiquant un **taux de réussite de ~70%** (à confirmer mais recoupe les analyses d'échantillon de 10 sections réalisées ci-dessous)
 - ◊ **~60% des titres délivrés sont** « correspondants » à des titres de Plein Exercice (secondaire ou supérieur) tandis que **~40% des titres sont propres à l'EPS**
 - ◊ Le **nombre de certificats délivrés est resté stable entre 2012/2013 et 2017/2018**, avec une **augmentation du nombre de certifications par étudiant (+8%)** ; la répartition entre catégories de certifications est demeurée stable
- Aujourd'hui, l'EPS
- ◊ Est le **seul opérateur de formation pour adultes à délivrer des titres correspondant** à ceux de l'enseignement de Plein Exercice, munis des mêmes effets de droit que ces derniers (accès aux professions réglementées telles que comptable agréé, infirmier agréé, ... ; revalorisation barémique)
 - ◊ Est l'**acteur de référence concernant certains titres donnant accès à une profession/à une revalorisation barémique**, tels que « ambulancier de transport non-urgent de patients », « auxiliaire de l'enfance », « aptitude à l'éducation des élèves à besoins spécifiques » le CAP (avec cependant la possibilité de le passer au Jury Central), « aide-soignante » (cependant également accessible dans le secondaire supérieur de PE), ...
 - ◊ Est un **opérateur exclusif dans certaines formations/certains secteurs**, tels que la bijouterie/marochinerie, l'optométrie, la maréchalerie, ...
 - ◊ Développe les **BES, qui lui sont propres à ce stade et pour lesquels il existe un intérêt croissant** – avec cependant un nombre d'inscrits demeurant limité

Rappel : Les UE mènent à des attestations de réussite et les sections des certificats et diplômes

La réussite d'une UE donne accès à une « attestation de réussite »

- Hormis dans le supérieur, l'évaluation peut être continue et peut être formative et/ou certificative, au choix de l'enseignant
- L'attestation de réussite
 - ◊ Est reconnue par tous les établissements de l'EPS
 - ◊ A une valeur « juridique » permettant de justifier d'une formation spécifique auprès des employeurs, des organismes de formation ou des acteurs de l'enseignement

La réussite de l'épreuve intégrée d'une section donne accès à des certificats et diplômes correspondant au PE ou spécifiques à l'EPS

Niveaux d'enseignement		Exemples de sections	Titres délivrés par les sections
Enseignement secondaire	Inférieur	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agent de maintenance et nettoyage de collectivités et d'entreprises ▪ Langue des signes – Niveau élémentaire ▪ Français Langue Etrangère ▪ Certificat d'Etudes de Base 	<ul style="list-style-type: none"> CEB CE2D CQ spécifique à l'EPS Certificat spéc. à l'EPS
	Supérieur	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bijouterie – Joaillerie ▪ Coiffeur ▪ CESS – Humanités générales 	<ul style="list-style-type: none"> CESS CQ¹ CQ spécifique à l'EPS Certificat spéc. à l'EPS
Enseignement supérieur	Type court	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bachelier conseiller conjugal et familial ▪ Bachelier en comptabilité 	<ul style="list-style-type: none"> Bachelier prof., de transition et de spéc. CAP, CAPAES² BES³
	Type long	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Master en urbanisme et aménagement du territoire ▪ Master en sciences de l'ingénieur industriel – Orientation: Chimie 	<ul style="list-style-type: none"> Master

1. Correspondant à l'obligatoire 2. CAPAES délivré par l'administration suite à des jurys qui se tiennent par la DGESVR
3. Grade académique reconnu par le Décret Paysage – avec possibilité d'organisation par les HE – mais seuls les établissements d'EPS le délivrent

L'EPS a délivré ~13.6k certificats en 2017/2018 (dont ~60% « correspondant » au PE), sur un total de ~18k inscriptions aux épreuves intégrées, semblant indiquer un taux de réussite de ~70%



Chiffres clés (2017/2018)

~200 à 250

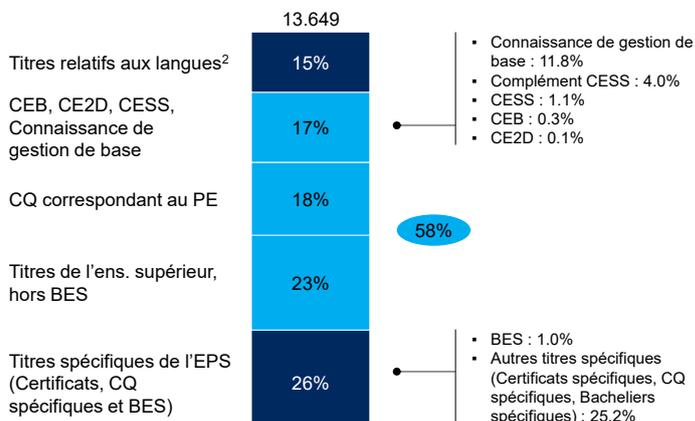
certificats distincts délivrés¹

13.6k certificats délivrés

~18k inscriptions aux épreuves intégrées semblant indiquer

~70% de « taux de réussite »

Répartition des certifications délivrées par type de titre, %, 2017/2018

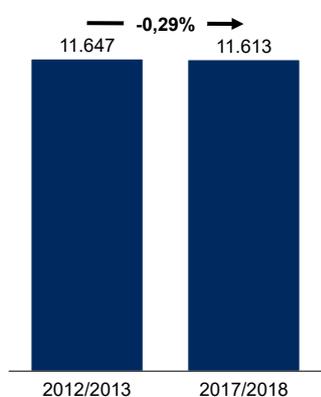


1. v. ~210 sections organisées en 2021-2022 ; le nombre plus élevé de certifications peut s'expliquer par les modifications de DP/statut d'une même section, changeant le titre obtenu
 2. Certificats de langue spécifiques à l'EPS (et enseignement supérieur de type court, dans certains cas)
 Source: Base de données d'authentification des titres pour l'année 2017/2018

Le nombre de certificats délivrés est resté stable entre 2012/2013 et 2017/2018, avec une augmentation du nombre de certifications par étudiant ; la répartition entre catégories de certifications est demeurée stable

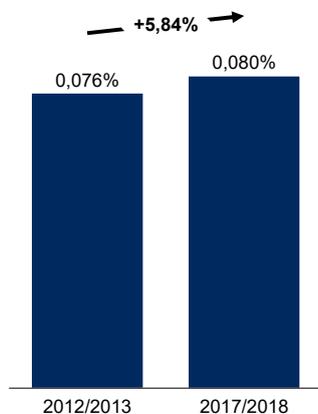
Nombre de certifications délivrées, # certifications, 2012/2013 et 2017/2018

Hors langues



Pourcentage du nombre de certifications délivrées par nombre d'étudiants, %, 2012/2013 et 2017/2018

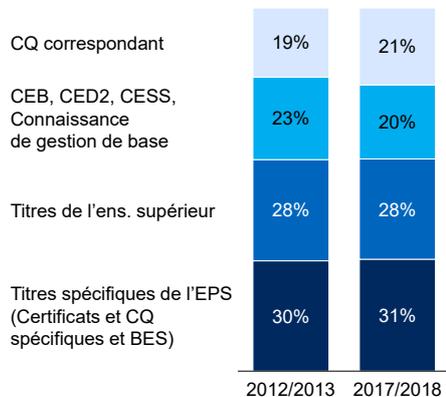
Hors langues



Nombre de certifications délivrées par catégories de certification, # certifications, 2012/2013 et 2017/2018

Hors langues

X% Evolution entre 2016/2017 et 2021/2022, en p.p



Source: Base de données d'authentification des titres pour les années 2012/2013 et 2017/2018

2. La certification comme atout distinctif de l'EPS – Rappel des messages clés

- La **certification demeure un des principaux atouts « compétitifs » de l'Enseignement de Promotion Sociale** pour la grande majorité des acteurs consultés
 - ◊ Au fur et à mesure du développement par d'autres opérateurs de formation entrant en concurrence directe (sur le contenu et la forme) avec l'EPS, la possibilité de délivrer des titres de l'enseignement (secondaire et supérieur, avec les effets de droit et de notoriété associés) **demeure un des principaux facteurs de différenciation avec p.ex., les opérateurs de formation régionaux**
 - La reprise du parcours scolaire certifiant a été identifiée comme la finalité sur laquelle l'EPS se distingue des autres opérateurs – et la certification est considérée comme un des 4 facteurs permettant de distinguer l'EPS dans un contexte de concurrence des périmètres
 - La possibilité de délivrer des certifications de l'enseignement est d'ailleurs le premier facteur avancé par les opérateurs de formation régionaux (et certains autres partenaires) comme motivations de collaboration avec l'EPS (par ex., IFAPME pour la comptabilité/optométrie/CESS, CISP pour les parcours intégrés mis en place)
 - ~50% des enseignants et des directions ont mentionné la certification comme une des principales forces de l'EPS

L'EPS a une capacité certificatrice distinctive à plusieurs égards

Délivrance de certificats correspondant à ceux du plein exercice ; et permettant le même accès aux professions réglementées

L'EPS est le **seul opérateur de formation pour adultes (en horaires décalés) à pouvoir délivrer des titres correspondant à ceux de l'enseignement de Plein Exercice**, dont :

- CEB, CE2D, CESS
- Certificats de Qualification
- Bacheliers
- Masters

Ces titres présentent les mêmes effets de droit concernant l'**accès aux professions réglementées et l'accès barémiques** (p.ex., infirmier agréé, comptable agréé, Penta+, aides-soignantes, conseillers en prévention, ...)

Délivrance exclusive a) de certificats donnant accès à des professions/des revalorisations barémiques ; et b) positionnement exclusif de l'EPS dans certains secteurs

Au travers de réformes récentes, l'EPS est devenu un **acteur de référence pour l'accès à certains métiers**, notamment :

 Ambulancier de transport non urgent de patients (mis en place avec la Croix Rouge)

 Auxiliaire de l'enfance

 Certificat d'Aptitude Pédagogiques (CAP)¹

 Aide-soignante²

 Aptitude à l'éducation des élèves à besoins spécifiques

L'EPS est également un « **opérateur exclusif** » en Belgique francophone dans des filières telles que :

 Optométrie

 Maréchalerie

 Bijouterie/Marochinerie

Par ailleurs, l'EPS développe les BES, qui lui sont propres à ce stade, pour lesquels il existe un intérêt croissant mais des inscriptions encore limitées

L'EPS a développé des cursus délivrant un **Brevet d'Enseignement Supérieur (niveau 5), qui lui est propre à ce stade**

Ce BES sanctionne des études de premier cycle de l'enseignement supérieur de 120 crédits, professionnalisantes et visant un métier précis



Y en a-t-il d'autres ?

Les **deux atouts principaux** relevés par les acteurs consultés sont :

- **Sa longueur, plus courte** qu'un bachelier de niveau 6

- **Son positionnement** entre l'enseignement qualifiant (formation technique) et l'enseignement supérieur (formation théorique avancée et conceptuelle)

Néanmoins, les **BES connaissent encore un nombre d'inscriptions limité à ce stade** – voir Section Modalités Pédagogiques

 Il y a un terrain pour les BES pour répondre à des qualifications pro. pour lesquelles le sec. ne répond pas à tout et les HE vont un peu trop loin. Ce brevet pourrait répondre à ce besoin avec une qualification et pas seulement une formation

1. À noter que le CAP peut être obtenu également avec la réussite du Jury uniquement | 2. Egalement organisé en secondaire de Plein Exercice
Sources: Formations Step ; Zoom sur l'Enseignement, 2017 ; Portail d'Enseignement.be ; Entretiens Individuels Jan. à Mars 2023

La certification de l'EPS est perçue comme un de ses principaux atouts distinctifs, notamment vis-à-vis des opérateurs de formation régionaux

Au fur et à mesure du développement par d'autres opérateurs de formation entrant en concurrence directe (sur le contenu et la forme) avec l'EPS, la **possibilité de délivrer des titres de l'enseignement** (secondaire et supérieur, avec les effets de droit et de notoriété associés) demeure **un des principaux facteurs de différenciation** avec p.ex., les opérateurs de formation régionaux

« 11 » *On essaye de travailler avec les autres opérateurs mais la concurrence est parfois déloyale. Un des moyens pour continuer à travailler main dans la main est qu'on certifie avec des titres, des titres requis*

« 11 » *Un atout important de l'EPS c'est la reconnaissance du diplôme par la communauté française, qui est même équivalente aux HE*

« 11 » *Le fait que l'EPS donne des diplômes est un grand atout parce que les employeurs restent encore attachés à ça et ça reste indispensable pour certaines fonctions*

« 11 » *Contrairement à la formation professionnelle, toutes nos certifications sont reconnues par l'enseignement de plein exercice, ce qui nous avantage*

« 11 » *Pour beaucoup, le diplôme compte encore et la grille barémique est déterminée par le diplôme, ce qui rend les formations EPS attrayantes*

« 11 » *L'EPS n'a plus pléthore de spécificités par rapport aux autres opérateurs mis à part la certification*

La possibilité de délivrer des certifications de l'enseignement est d'ailleurs le **premier facteur avancé par les opérateurs de formation régionaux comme motivations de collaboration avec l'EPS**

Par exemple :



Collaboration entre IFAPME et EPS, ce dernier prenant en charge les étudiants de l'IFAPME en fin de parcours (p.ex., 3^{ème} année) afin de finaliser la formation et délivrer le certificat, dans le cadre de bachelier en comptabilité, CESS, optométrie, ...



Valorisation des acquis de la formation en CISP, finalisation de la formation et délivrance d'un certificat par l'EPS, dans le cadre de la collaboration avec les CISP

Source: Entretiens Individuels Jan. à Mars 2023

~50% des enseignant(e)s et des directions ont sélectionné l'accès à des titres et diplômes reconnus comme la principale force de l'EPS

Selon les enseignant(e)s

« Quelles sont selon vous les (maximum trois) plus grandes « forces » de l'EPS (dans l'absolu ou par rapport aux autres opérateurs d'enseignement et formation pour adultes) ? (Plusieurs réponses possibles) », % des répondants¹, N = 1067

Réponses	% des répondants ¹ , N = 1067
Accès à des titres / diplômes reconnus	50%
Modularité / flexibilité des formations en fonction des besoins des étudiants	50%
Combinaison de missions différentes (épanouissement personnel, formation et enseignement visant à l'insertion professionnelle...)	38%
Accessibilité (proximité géographique, coût bas)	31%
Qualité des enseignants et experts	30%
Etendue et diversité de l'offre	29%
Qualité du suivi et de l'accompagnement des étudiants	26%
Qualité des formations et approches pédagogiques	24%
Valorisation des acquis	18%
Mobilité et reconnaissance des acquis entre établissements (notamment grâce aux dossiers pédagogiques communs)	13%
Partenariats de l'EPS (avec les employeurs / secteurs, autres opérateurs de formation, agences de l'emploi...)	10%
Autres (à préciser)	3%

Selon les directions

« Quelles sont selon vous les (maximum trois) plus grandes « forces » de l'EPS (dans l'absolu ou par rapport aux autres opérateurs d'enseignement et formation pour adultes) ? (Plusieurs réponses possibles) », % des répondants¹, N = 145

Réponses	% des répondants ¹ , N = 145
Modularité / flexibilité des formations en fonction des besoins des étudiants	57%
Accès à des titres / diplômes reconnus	49%
Combinaison de missions différentes (épanouissement personnel, formation et enseignement visant à l'insertion professionnelle...)	35%
Qualité des enseignants et experts	28%
Qualité des formations et approches pédagogiques	28%
Etendue et diversité de l'offre	26%
Qualité du suivi et de l'accompagnement des étudiants	25%
Partenariats de l'EPS (avec les employeurs / secteurs, autres opérateurs de formation, agences de l'emploi...)	20%
Accessibilité (proximité géographique, coût bas)	20%
Mobilité et reconnaissance des acquis entre établissements (notamment grâce aux dossiers pédagogiques communs)	17%
Valorisation des acquis	17%
Autres	1%

1. Pourcentage de répondants qui ont sélectionné <...> dans leur top 3 "forces"

Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extrait des données 22/03/2023 pour les enseignants et 13/03/2023 pour les directions

La reprise du parcours scolaire certifiant a été identifiée comme la finalité sur laquelle l'EPS se distingue des autres opérateurs – et la certification est considérée comme un des 4 facteurs permettant de distinguer l'EPS dans un contexte de concurrence des périmètres

■ **Forte similitude** : Formations organisées couvrant la majorité des contenus organisés par l'EPS, au moins partiellement à destination d'un public similaire, et avec des modalités différentes au moins partiellement similaires

■ **Similitude faible ou moyenne** : Formations organisées mais ne couvrant que faiblement les contenus organisés par l'EPS et/ou à destination de publics différents et/ou avec des modalités différentes

■ **Atout distinctif** en lien avec la certification

Finalités		Similitude de l'offre des autres opérateurs
I Acquisition / renforcement des compétences « de base »	A Acquisition / renforcement des compétences spécifiques	Via CISP et autres ASBL
	B Poursuite / reprise du parcours scolaire certifiant	Couverture partielle, et certificat uniquement délivré par EPS, ens. obligatoire et jury central
II Accès à une qualification professionnelle	A Technique	Via formation professionnelle Complémentarité avec CISP
	B Lié à des études supérieures	Cours du soir et du jour dans le supérieur
III Développement / renforcement de compétences professionnelles	A Compétences techniques	Via formation professionnelle
	B Compétences transversales	Via formation professionnelle et opérateurs privés
IV Développement et épanouissement personnels		Via associations et opérateurs à but lucratif divers
V Langues		Via formation professionnelle et opérateurs privés / ASBL

Sources : Base de données des UE organisées en EPS ; Portail officiel des différents opérateurs de formation/enseignement

Certains acteurs soulignent que l'EPS possède des spécificités propres réduisant de facto l'étendue réelle de la concurrence entre opérateurs



Spécificité du public et méthodes pédagogiques adaptées, l'EPS à un positionnement et une approche lui permettant d'accueillir des publics qui ne sont pas/plus en mesure ou ne souhaitent pas étudier dans l'ens. de PE



Certifications, l'EPS est le seul à pouvoir délivrer des titres correspondant à l'enseignement de plein exercice tant en termes d'effets de droit que de notoriété



Développement des capacités réflexives et transférables, vision citoyenne, l'EPS est un opérateur d'enseignement et non de formation professionnelle, visant ainsi à développer des compétences durables et transposables



Formation à un métier, pas à un poste, l'EPS se donne pour objectif de fournir une formation solide à un « métier » permettant de donner des perspectives de carrière

3. Taux d'abandon et complétion des formations – Rappel des messages clés

- Les données manquent actuellement pour obtenir une vision fiable relative aux taux de complétion des formations en EPS : voir section 3a de l'état des lieux relative au pilotage systémique de l'EPS
- Néanmoins, les retours des acteurs sont unanimes pour souligner que, comme c'est le cas pour la plupart des opérateurs de formation pour adultes en FWB, le taux d'abandon des formations en EPS est élevé: le **taux d'abandon en cours de formation élevé** est dans le **top 3 des faiblesses principales de l'EPS mentionnées par les enseignants** (~40% d'entre eux le mentionnant, v. ~20% pour les directions)
- A noter qu'autant dans le cas de l'EPS que de la formation professionnelle, cette situation **doit être analysée avec nuance**
 - Pour certains apprenants, **il s'agit effectivement bien d'un abandon de formation**
 - Certains apprenants ne **s'inscrivent volontairement qu'à une ou plusieurs UE isolées** sans avoir pour objectif de compléter la section
 - Le non-passage de l'épreuve par l'apprenant **ayant déjà trouvé un emploi** grâce à sa formation et ne souhaite pas y consacrer plus de temps

39% des enseignants estiment que le taux d'abandon est une des principales faiblesses de l'EPS aujourd'hui ; 18% des directions estiment que le taux d'abandon est une des principales faiblesses de l'EPS aujourd'hui

Selon les enseignants
« Quelles sont selon vous les (maximum trois) principales faiblesses et / ou opportunités d'amélioration pour l'EPS aujourd'hui ? (Plusieurs réponses possibles) », % des répondants¹, N = 1067

Réponses	%
Connaissance / notoriété insuffisante de l'EPS	55%
Taux d'abandon en cours de formation élevé	39%
Contraintes et charge administratives	38%
"Concurrence" d'autres opérateurs de formation (par ex. opérateurs régionaux ou privés) sur le périmètre de l'EPS	28%
Financement des et accès aux infrastructures et équipements	25%
Réactivité insuffisante de l'offre à l'évolution des besoins (p.ex. due au temps de création des dossiers pédagogiques)	17%
Pénurie d'enseignants	17%
Règles de calcul de l'allocation des périodes ou des subventions de fonctionnement inadaptées	16%
Proximité / partenariats insuffisants avec le monde du travail	14%
Réponse insuffisante à la digitalisation	7%
Autres (à préciser)	6%
Contraintes en matière de gestion des ressources humaines	6%
Étendue et diversité de l'offre	4%

Selon les directions
« Quelles sont selon vous les (maximum trois) principales faiblesses et / ou opportunités d'amélioration pour l'EPS aujourd'hui ? (Plusieurs réponses possibles) », % des répondants¹, N = 145

Réponses	%
Connaissance / notoriété insuffisante de l'EPS	68%
Contraintes et charge administratives	46%
Règles de calcul de l'allocation des périodes ou des subventions de fonctionnement inadaptées	37%
Réactivité insuffisante de l'offre à l'évolution des besoins (p.ex. due au temps de création des dossiers pédagogiques)	27%
Pénurie d'enseignants	19%
Taux d'abandon en cours de formation élevé	18%
Financement des et accès aux infrastructures et équipements	17%
Contraintes en matière de gestion des ressources humaines	11%
Proximité / partenariats insuffisants avec le monde du travail	3%
Réponse insuffisante à la digitalisation	1%
Autres	1%
Concurrence d'autres opérateurs de formation (par ex. opérateurs régionaux ou privés) sur le périmètre de l'EPS	0%

La disparité de l'importance du taux d'abandon entre les enseignants et les directions peut s'expliquer p.ex. par :

- La plus grande proximité des enseignants envers les étudiants
- La part que l'abandon prend dans leur « réalité » quotidienne

1. Pourcentage de répondants qui ont sélectionné < _> dans leur top 3 "faiblesses"

Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extrait des données 13/03/2023 pour les directions & 22/03/2023 pour les enseignants

4. Des tendances de moyen/long terme remettant en question la durabilité de la certification comme atout distinctif – Rappel des messages clés

Plusieurs tendances de moyen/long terme à l'œuvre mettent en question la durabilité sur le long terme de la certification comme atout distinctif de l'EPS

- Le **développement du CFC**, permettant à chaque opérateur en Belgique francophone de positionner ses certifications sur le Cadre Francophone des Certifications (positionnement auquel sont progressivement associés des effets de notoriété mais aussi, de plus en plus, de droit)
- Le **développement croissant de la formation en horaires décalés/adaptés** par les autres types d'enseignement supérieur
- Une **pression sociétale et politique croissante exercée sur le « monopole »** de l'EPS et de l'enseignement concernant les certifications qui lui sont propres, au vu de
 - ◊ L'importance croissante de l'enseignement tout au long de la vie associée à l'importance des moyens publics régionaux dédiés à la formation professionnelle, résultant en une demande croissante de mettre en place une reconnaissance mutuelle et un cadre commun de certification entre tous les opérateurs publics, voire de permettre aux opérateurs régionaux de délivrer des certificats équivalents à ceux de l'enseignement
 - ◊ La demande croissante d'opérateurs régionaux de pouvoir organiser des formations positionnées au niveau supérieur dans le cadre francophone de certification
- Une **tendance au développement de certifications alternatives**, notamment émises par le secteur privé, avec p.ex., l'émergence de certifications telles que les « Diplômes du Wagon », les « Google Career Certificates » et les certificats de réussite propres à la « Engie Académie », voire une tendance à l'amenuisement de l'importance des diplômes dans le choix des employeurs et des travailleurs
 - ◊ Cependant une enquête menée auprès des employeurs dans le cadre de l'« Etat des lieux transversal de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle » indique que ~2/3 des employeurs estiment que les diplômes/certifications sont un élément important dans leur décision d'embauche

En lien avec ce constat, certains voient néanmoins une opportunité stratégique pour l'EPS de se positionner dans un rôle d'organisme « certificateur » pour l'ensemble des autres opérateurs (publics ou privés) de formation (p.ex., comme cela est déjà en partie le cas dans le cadre de la co-organisation du bachelier comptabilité avec l'IFAPME ; ou dans les partenariats avec les CISP). Cette option fait cependant l'objet de retours contrastés avec :

- Certains acteurs y voyant une opportunité de (1) créer une nouvelle source d'activité pour l'EPS face à la baisse du nombre d'élèves, (2) mettre en place un cadre externe de certification commun à l'ensemble des opérateurs, (3) réduire les pressions visant à concéder aux opérateurs régionaux le droit de délivrer des certificats correspondant à ceux de l'enseignement
- D'autres acteurs y voyant cependant une instrumentalisation de la capacité certificatrice de l'EPS ainsi qu'un risque stratégique additionnel risquant de réduire la capacité de l'EPS à attirer des étudiants dans ses formations

Plusieurs tendances de moyen/long terme à l'œuvre mettent en question la durabilité sur le long terme de la certification comme atout distinctif de l'EPS

Tendances	Description	Retours d'acteurs rencontrés
 Développement du CFC	Développement du CFC permettant à chaque opérateur en Belgique francophone de positionner ses certifications (positionnement auquel sont progressivement associés des effets de notoriété mais aussi, de plus en plus, de droit)	 <i>La reconnaissance croissante et la « structuration » des certifications des autres opérateurs pourraient nuire à la force de l'EPS</i>
 Cours du soir organisés par l'ens. supérieur de Plein Exercice	Diminution du caractère « distinctif » de la certification dans le supérieur en horaires décalés au vu de l'organisation croissante de formations en horaires décalés par les établissements de l'enseignement supérieur de PE	 <i>Les Hautes Ecoles se lancent dans les cours en soirée et le samedi alors que cela touche au public de l'EPS</i>
 Pression croissante	Une pression sociétale et politique croissante exercée sur le « monopole » de l'EPS et de l'enseignement concernant les certifications qui lui sont propres, au vu de <ul style="list-style-type: none"> • L'importance croissante de l'enseignement tout au long de la vie associée à l'importance des moyens publics régionaux dédiés à la formation professionnelle, résultant en une demande croissante de mettre en place une reconnaissance mutuelle et un cadre commun de certification entre tous les opérateurs publics, voire de permettre aux opérateurs régionaux de délivrer des certificats équivalents à ceux de l'enseignement • La demande croissante d'opérateurs régionaux de pouvoir organiser des formations positionnées au niveau supérieur dans le cadre francophone de certification 	 <i>Alors que nos partenaires ont bougé, l'EPS n'a pas ou peu évolué, nos formations sont certifiées mais toujours longues... Avec les CCP on va voir une clarification des certifications, et on va perdre cet atout « certifié »</i>
 Développement de la certification alternative	Diminution potentielle de la portée des certifications « officielles », au vu de l' augmentation du nombre de titres alternatifs (p.ex., certificats, badges, micro-certifications) proposés par les entreprises et autres organismes privés certifiant diverses compétences et formations – et au vu de leur reconnaissance croissante ; voire une tendance à l' amenagement de l'importance des diplômes dans le choix des employeurs et des travailleurs	 <i>On voit que les certifications de manière générale sont « sous la menace », comme avec les titres « privés » qui se développent</i> <i>On est aussi dans une société où l'on regarde moins au diplôme</i>

Exemples de titres alternatifs



Le Wagon délivre des diplômes intitulés « Diplôme du Wagon » à la fin de ses formations, qui n'est pas un diplôme d'Etat mais bien reconnu dans l'industrie des technologies



Google propose plusieurs micro-certifications, « Google Career Certificates » pour des compétences spécifiques en ligne qui sont reconnues dans l'industrie



La « Engie University » est un programme de formation et de développement des compétences d'Engie pour ses employés qui délivre des certificats de réussite d'Engie reconnus dans l'industrie

Cependant une enquête menée auprès des employeurs dans le cadre de l'« Etat des lieux transversal de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle » indique que ~2/3 des employeurs estiment que les diplômes/certifications sont un élément important dans leur décision d'embauche

Source: Entretiens individuels Jan/Mars 2023

5. Retours globalement positifs concernant les modalités d'évaluation avec cependant certaines nuances – Rappel des messages clés

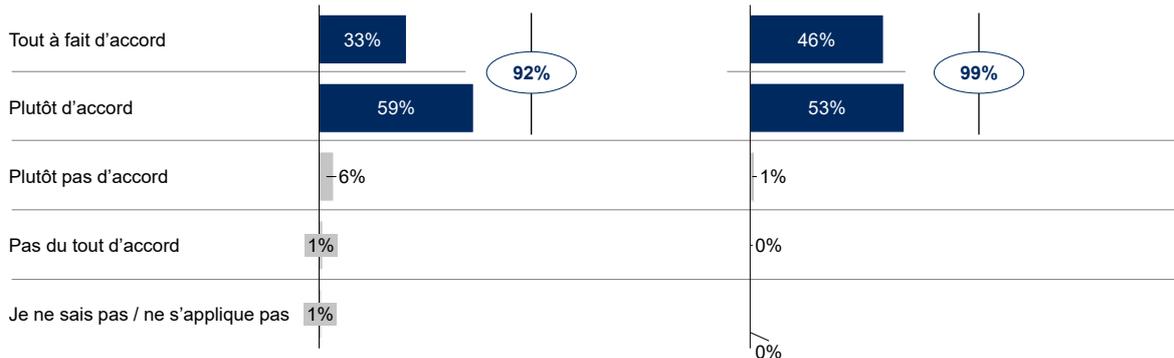
Les **modalités d'évaluation en elles-mêmes** permettant l'accès aux titres et certificats ne sont pas **revenues comme un sujet prioritaire d'amélioration, ni comme une force spécifique de l'EPS** dans le cadre des rencontres avec les acteurs

- **Les rapports de l'AEQUES sont globalement positifs concernant les modalités d'évaluation**, notant notamment la diversité des méthodes d'évaluation qui permet de gérer une diversité de profils d'apprentissage des étudiants. Il ressort néanmoins certains points d'amélioration des audits de l'AEQUES, **tels que l'harmonisation des grilles d'évaluation entre UE et la nécessité de renforcer la compréhension partagée des attendus et des compétences évaluées entre les enseignants et les étudiants**
- Cependant, en l'absence d'évaluation externe systématique des étudiants, conclure sur l'adéquation du niveau attendu (en fonction du contenu du DP, du profil SFMQ et/ou du niveau de positionnement au CFC) et de l'évaluation en place s'avère difficile et fait l'objet de retour contrastés:
 - ◇ **~85% des étudiants** estiment que leurs cours sont « **de qualité, ni trop facile, ni trop dur** », et **~90 et 100% respectivement des enseignants et directions s'estiment satisfaits de la qualité des formations délivrées**
 - ◇ De manière générale, les **partenaires de l'EPS avec ou pour lesquels il organise des formations se déclarent satisfaits** du niveau des élèves certifiés
 - ◇ Cependant, certains acteurs ont un **regard plus critique sur le niveau des évaluations**, notant en particulier une **hétérogénéité importante entre établissements (et au sein des établissements)** tant en termes de qualité des évaluations que de vérification du niveau atteint
 - ◇ Certains étudiants et employeurs/secteurs expriment le point de vue que, dans certains cas, des élèves obtiennent la certification finale au terme d'une section **sans avoir nécessairement fait la preuve de la maîtrise de l'ensemble des compétences nécessaires** pour ce faire, ce qui – selon eux - nuit à la crédibilité des certifications
 - ◇ En particulier, il **ressort de certains rapports de l'AEQUES** que, dans certains établissements, il n'y a pas de mécanismes visant à s'assurer via l'évaluation que **l'ensemble des acquis nécessaires pour atteindre le niveau CFC fixé (6 ou 7)** ont bien été atteints

~90% des enseignant(e)s sont satisfait(e)s de la qualité de la formation qu'ils dispensent et ~100% des directions

Répartition des enseignant(e)s/directions à l'affirmation « Dans l'ensemble, je suis satisfait(e) de la qualité de la formation / enseignement que nous dispensons », % des répondants

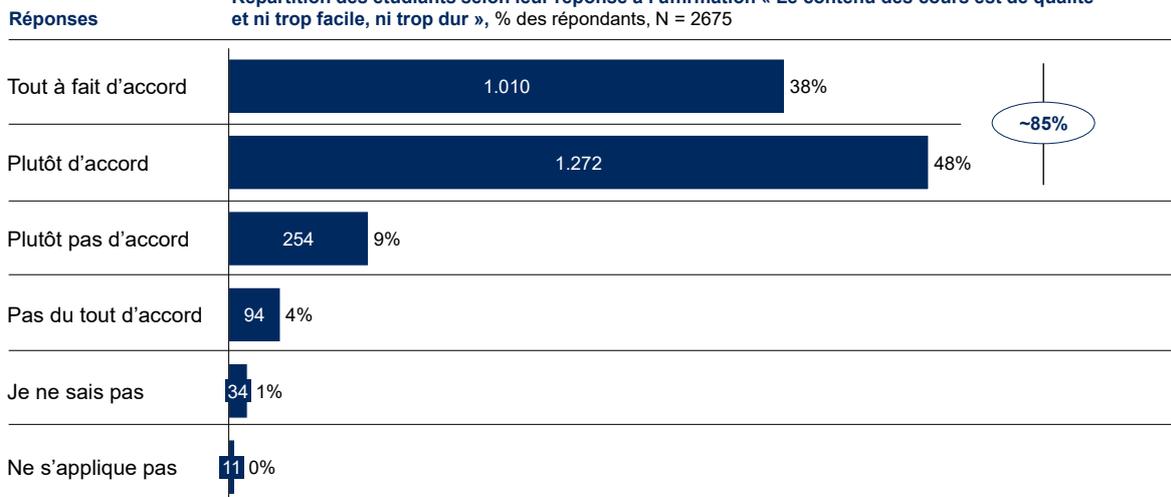
Réponses Selon les enseignant(e)s, % des répondants, N = 742 Selon les directions, % des répondants, N = 140



Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 13/03/2023 pour les directions & 22/03/2023 pour les enseignants

~85 des étudiants estiment que le contenu de leurs cours sont de qualité, ni trop facile, ni trop dur

Répartition des étudiants selon leur réponse à l'affirmation « Le contenu des cours est de qualité et ni trop facile, ni trop dur », % des répondants, N = 2675



Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023

6-7-8. Autres constats relatifs à la certification

6 Attestation de réussite et CCP

- Concernant les attestations de réussite, celles-ci constituent un **outil utile et valorisé pour la flexibilité des parcours et la mobilité entre établissements**
- Cependant, les retours des acteurs semblent indiquer que celles-ci **bénéficient à ce stade d'une notoriété et d'une reconnaissance limitées** tant auprès des autres opérateurs de formation et d'enseignement que sur le marché du travail (à mettre en relation avec le constat suivant)

7 Paysage morcelé de la certification en Belgique francophone

- De manière générale, les certifications de l'EPS (comme celles des autres opérateurs de formation qualifiante et d'enseignement pour adultes) **s'inscrivent dans un paysage morcelé et difficilement lisible** nuisant
 - Tant à la **mobilité horizontale et verticale des étudiants** entre opérateurs et niveau d'enseignement / formation
 - Qu'à la **reconnaissance des dites certifications** sur le marché du travail
- Cette situation est **perçue par de nombreux acteurs comme de plus en plus problématique** au regard :
 - De la volonté de **développer l'apprentissage tout au long de la vie** et l'**upskilling progressif** de la population en cours de carrière
 - Du morcellement du paysage d'opérateurs en Belgique francophone qui, associé au morcellement et à la non reconnaissance automatique des certifications, limite la capacité à **développer des parcours flexibles de formation** pour les apprenants et à **favoriser la reprise/poursuite de formation**
- Face à cet état des faits, des **demandes croissantes se font entendre pour simplifier le paysage des certifications** et assurer une reconnaissance automatique des acquis d'apprentissage entre opérateurs de formation dans le cadre d'un principe de confiance entre opérateurs publics
- En ce qui concerne la formation pour adultes, **un projet de certification commun (CCP) est en cours de développement** mais fait, toutefois, des retours contrastés de la part des acteurs de l'EPS

8 Validation des Compétences, vu comme un élément globalement positif, avec un potentiel manque de ressources pérennes suffisantes pour assurer le dispositif et le développer au-delà de son échelle actuelle

Les attestations de réussite favorisent la flexibilité des parcours et la mobilité entre établissements ; avec cependant à ce stade une notoriété et une reconnaissance limitées auprès des autres opérateurs et sur le marché du travail

Rappel – Les attestations de réussite permettent la flexibilité dans les parcours et la mobilité inter-établissement



Flexibilité dans le parcours

Les attestations de réussite permettent de garder une « preuve » de la réussite d'une UE, utilisable notamment en cas de pause dans le parcours



Mobilité inter-établissement

Les attestations garantissent la mobilité des étudiants d'un établissement d'EPS à l'autre, celles-ci étant reconnues dans l'ensemble du réseau

Cependant, les retours des acteurs semblent indiquer que celles-ci bénéficient à ce stade d'une notoriété et d'une reconnaissance limitées tant auprès des autres opérateurs de formation et d'enseignement que sur le marché du travail (à mettre en relation avec le constat suivant)

- Les attestations de réussite permettent aux étudiants n'ayant pas terminé un cursus de « **prouver** » la **maîtrise de certaines compétences** (p.ex., auprès des employeurs, d'autres organismes de formation)
 - U19** Or les attestations de réussite délivrées par l'enseignement de promotion sociale, qui attestent la réussite de parcours partiels, permettent une insertion aux personnes n'ayant pas finalisé leur parcours...
- Cependant**, les attestations de réussite **ne sont à ce stade que peu reconnues par** :
 - Les employeurs
 - Les autres opérateurs de formation
 - Les autres acteurs de l'enseignement
 - U19** ... mais demeurent mal connues

Cela s'explique notamment par la fragmentation importante des certifications en Belgique francophone, limitant la visibilité du paysage des certifications

Voir détail page suivante

Rappel – Le paysage de certifications reste morcelé – nuisant à la mobilité verticale et horizontale des apprenants en Belgique francophone

Certificats d'enseignement Certificats professionnels **NON EXHAUSTIF**

Opérateur	Certificats terminaux visés (ou autres, à défaut)	Opérateur (suite)	Certificats terminaux visés (ou autres, à défaut)
Enseignement technique de qualification (plein exercice et alternance)	<ul style="list-style-type: none"> CQ CESS Certificat relatif aux connaissances de gestion de base (CGB) Attestation de réinsertion dans l'enseignement ordinaire¹ 	Bruxelles-Formation / Forem	<ul style="list-style-type: none"> Certificat de compétences acquises en formation (CeCAF) Titre de compétences (via la RAF) Attestation
Enseignement professionnel (plein exercice et alternance)	<ul style="list-style-type: none"> CQ CE6P CESS Certificat relatif aux connaissances de gestion de base (CGB) 	ISP	<ul style="list-style-type: none"> Attestation symbolique Titre de compétence dans quelques cas
Enseignement de promotion sociale	<ul style="list-style-type: none"> 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) Brevet d'Enseignement Supérieur (BES) 	CVDC	<ul style="list-style-type: none"> Titre de compétence
IFP / SFPME / IFAPME	<ul style="list-style-type: none"> 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 	Opérateurs privés sectoriels	<ul style="list-style-type: none"> Certificats sectoriels (p.ex. Electropass)

Une liste complète des certifications inclurait aussi les formations suivantes et/ou organes certificateurs suivantes :

- Le 4^{ème} 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 (agrées 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 2^{ème} 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 a aussi une attestation de compétences professionnelles

Sources: Thomas LEMAIGRE, Etude prospective et stratégique relative au développement du droit à l'égalité de 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

Afin de pallier la fragmentation des certifications en FWB, une certification commune (CCP) est en cours de développement par certains opérateurs de formation avec, toutefois, des retours contrastés de la part des acteurs de l'EPS

Qui est concerné par le CCP ?

5 Autorités compétentes

- 4 Organismes Publics de Formation professionnelle: Bruxelles Formation, Le Forem, IFAPME, Sfpme
- Consortium de validation de compétences dont l'EPS fait partie

De quoi s'agit-il ?

Titre commun pour les organismes de formation professionnelle, composé d'UC modulaires et capitalisables :

- Constitué d'un dossier commun à tous les organismes (Certificat de compétence professionnelle - CCP) constitué d'une ou plusieurs unités de compétences (UC), couvrant tout ou une partie d'un profil métier
- Organisé en UAA, similairement à une UE (ensemble d'acquis d'apprentissage pouvant être évalué ou validé et formant une UC)
- Prenant la forme d'un portfolio d'UC modulaires et capitalisables qui s'ajoutent au CCP pour chaque UC validée par l'étudiant

Bien qu'il y ait une mutualisation des prérogatives des autorités compétentes, opérant conjointement pour plusieurs étapes, le CCP s'appuie également sur leur autonomie et leur liberté d'initiative (p.ex., gestion propre de leur politique de certification et leur assurance de la qualité)

Avantages mis en avant à l'issue du premier projet pilote

Le CCP a été mis en place avec pour objectif la simplification et la transparence au bénéfice des usagers

Avantages pour les différentes parties prenantes
Non-exhaustif

Porteurs de certification

- Titres plus simples, plus lisibles et intelligibles
- Sécurisation des transitions entre opérateurs

Monde du travail

- Augmentation de la lisibilité par les employeurs (et donc de la qualité des certifications)
- Simplification et renforcement de la coopération entre interlocuteurs sociaux et secteurs

Autorités compétentes

- Approfondissement des réflexions des démarches référentielles
- Sécurisation de la fluidité des parcours de leurs publics
- Renforcement de la concertation et la collaboration entre les autorités
- Allègement des opérations administratives

Questionnements de la part des acteurs de l'EPS

De manière générale, le CCP est considéré comme un risque pour l'avantage distinctif de la certification pour l'EPS

Confusion entre le CCP et le CQ

- Recouvrement d'un CQ par un CCP (ou portfolio de CCP) alors qu'effets de droit différents
- Découpages des UAA et UC différents malgré le désir d'une couverture équivalente

Confusion entre parcours complétés réussis et parcours incomplets (problèmes de lisibilité)

- Titres délivrés similaires malgré un stade d'achèvement différent dans la formation dans le cadre du CCP

Manque d'implication de l'enseignement obligatoire et supérieur dans le projet, alors que p.ex., recouvrement des métiers communs définis par le SFMQ

Manque d'opportunité pour les personnes n'ayant pas finalisé leur parcours de faire visibiliser leurs acquis (comme les attestations de réussite)

CCP ne traitant pas les principaux obstacles aux partenariats entre opérateurs de formation et d'enseignement, avec p.ex., l'absence de moyens pour la gestion des partenariats, le problème de comptabilisation des étudiants dans le cadre des conventions de partenariat...

Source: Rapport final du Second projet-pilote – Certificat de compétence professionnelle (CCP)

Validation des Compétences, vu comme un élément globalement positif, avec un potentiel manque de ressources pérennes suffisantes pour assurer le dispositif et le développer au-delà de son échelle actuelle



Les CVDC permettent de certifier une expérience professionnelle



Un dispositif de validation des compétences a été mis en place par les trois gouvernements (RW, COCOF, Communauté Française)



Il est organisé par 5 opérateurs, pour permettre aux gens d'obtenir un titre de compétences sur base de **leur expérience professionnelle**

L'épreuve de validation des compétences consiste en une **mise en situation professionnelle** d'une demi-journée – **identique dans tous les centres** mais **spécifique à la profession** et ses compétences requises – et concerne plus de 50 métiers

Cela permet :

- **L'accès à la profession**, dans certains cas
- La **mobilité dans les parcours professionnels**
- La **reprise facilitée d'études/de formation professionnelle**
- Le **renforcement de l'estime de soi**

Sources: Portail Enseignement.be ; Portail Validation des Compétences

L'EPS est partie prenante du système de Validation des Compétences...

L'EPS est un acteur très dynamique dans le dispositif et constitue ~ **16% des CVDC**

- **8 établissements sont des centres de validation des compétences** (~5% des établissements de l'EPS)

... avec cependant, d'après les acteurs consultés, des moyens insuffisants pour la mise à l'échelle du dispositif et non pérennes



Financement limité, en enveloppe fermée de 566.000€ non indexée de la FWB, auxquels viennent s'ajouter ~500k d'enveloppes non-pérennes, limitant la mise à l'échelle du dispositif

Le modèle opérationnel actuel atteint parfois ses limites, étant soutenable uniquement quand le nombre d'épreuves est limité et peut être organisé avec les ressources existantes



Non-pérennes, dépendant d'enveloppes « ad hoc » (p.ex., FSE, plan de relance) à 50% impliquant une gestion centrée sur le court terme et des difficultés à se projeter (p.ex., tous des CDD)

Section 3a.

Missions

Etat des lieux - Rappel du cadre d'analyse

3. Système, structure & ressources



Focus du document

(a) Mission et Pilotage

- Missions et objectifs sociétaux
- Positionnement de l'offre de formation EPS par rapport aux autres opérateurs
- Instances de gouvernance et modalités du pilotage du système, au niveau central et local : participation des différents acteurs de l'écosystème
- Outils et données disponibles pour le pilotage
- Qualité et assurance qualité

(b) Organisation de l'écosystème et de l'EPS

- Structure de l'écosystème : différents types d'acteurs de l'écosystème en interaction avec l'EPS (rôles, organisation, relations avec l'EPS)
- Types d'établissements : nombre, implantations, gestion
- Règles relatives à la gouvernance et au fonctionnement interne des établissements

(c) Offre de formation

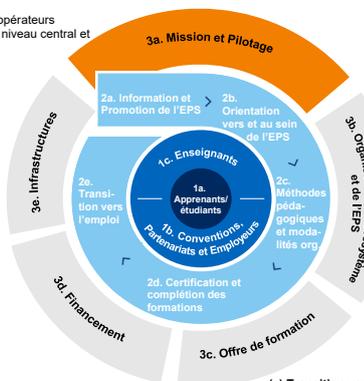
- Types d'offres et de parcours existants, caractéristiques (finalités de formation, durée, niveaux, géographie, etc.) et leur formats
- Procédures et règles de création de nouvelles formations et de définition des contenus de formations (DP, etc.)
- Règles de programmation de l'offre (ouverture/fermeture) et mécanismes assurant la correspondance avec les besoins sociétaux
- Possibilité de co-organisation de l'offre avec d'autres opérateurs

(d) Financement

- Montant et mécanismes de financement (règles, sources, répartition) de la dotation organique et des autres sources de financement
- Possibilité de financement par les secteurs

(e) Infrastructures

- Règles de financement, acquisition et maintien des infrastructures et équipements



1. Acteurs

(a) Apprenants/étudiants

- Types d'apprenants et motivations
- Evolution du nombre d'apprenants et facteurs explicatifs
- Accompagnement des apprenants pendant leur formation (modalités, sujets) et mesures de lutte contre l'abandon
- Incitants (financiers & non-financiers) et implications en termes de statut sociaux

(e) Transition vers l'emploi et / ou d'autres formations

- Structuration de et coopération sur le parcours d'apprentissage avec autres opérateurs de formation
- Accompagnement post-formation et mise en correspondance avec employeurs

(b) Conventions, partenariats et employeurs

- Accords de coopération avec les employeurs et secteurs (co-organisation de formations, contribution financière, accords d'employabilité post-parcours)
- Implication des partenaires dans la formation (alternance, stage, mise à disposition de ressources, formateurs, etc.)
- Accords de coopération avec les autres opérateurs de formation, agences de l'emploi, agences de réinsertion, ...

(c) Enseignants

- Types/catégories de personnel et organisation du travail
- Règles relatives au statut de chaque type de personnel et d'évolution de carrière (opportunités de formation et de développement)
- Titres pédagogiques et mise à jour des compétences disciplinaires

2. Parcours de l'apprenant



(a) Information et Promotion de l'EPS

- Promotion et accès à l'information sur les formations pour les étudiants, employeurs, autres acteurs d'orientation (budgets dédiés et règles, canaux de promotion, potentiels contrats avec offices de l'emploi)

(b) Orientation vers et au sein de l'EPS

- Canaux d'orientation vers l'EPS (informations publiques, autres acteurs, enseignants)
- Aide et accompagnement au choix de formation le plus adéquat
- Inscription de l'EPS dans le parcours des apprenants (avant et après)
- Conditions d'accès et règles d'inscription à l'EPS, prérequis et mécanismes de sélection (motivation, évaluation)

(c) Méthodes pédagogiques et modalités organisationnelles

- Canaux de formation (présentiel, en ligne, ...), outils pédagogiques et modalités d'organisation (durée, rythme, méthodes pédagogiques, ...)
- Stages et modalités d'apprentissage en milieu de travail
- Structuration et flexibilité des parcours et des modules
- Intégration des compétences transversales et savoir-être
- Valorisation des acquis

(d) Certification et complétion des formations

- Règles d'évaluation et validation des acquis d'apprentissage
- Certifications accessibles pour tous types de formation
- Reconnaissance des certifications sur le marché du travail et par les apprenants
- Taux de participation aux certifications et facteurs explicatifs



Messages clés : Constats spécifiques aux missions de l'EPS

Constat principal

A Dualité des missions au sein de l'EPS

- (i) Le décret fondateur organisant l'Enseignement de Promotion Sociale (1991) attribue une double mission à l'EPS : épanouissement individuel et réponse aux besoins des employeurs (même si la définition de ces deux missions n'est pas dénuée d'ambiguïté)

(ii) Cette dualité de mission fait l'objet de retours contrastés des acteurs : certains acteurs questionnent la pertinence du financement public de formations consacrées uniquement à l'épanouissement personnel ... alors que d'autres acteurs considèrent cette mission comme essentielle et comme faisant partie à part entière du rôle que l'EPS doit jouer en tant qu'acteur d'enseignement public

(iii) Les analyses de données indiquent des résultats contrastés sur la part de l'épanouissement personnel dans le volume total de formations : l'analyse de l'offre indique que « seul » ~1% de l'offre de formation correspond à une finalité « unique » d'épanouissement personnel alors que l'enquête par questionnaire révèle que ~15% (~30%) des étudiants suivent leur formation avec pour objectif unique (parmi d'autres) le développement d'une passion ou l'intérêt personnel

(iv) La comparaison internationale indique également des résultats contrastés : dans certains pays, les opérateurs « analogues » à l'EPS sont focalisés soit sur la mission d'insertion socio-professionnelle, soit d'épanouissement individuel ; dans d'autres pays, les deux missions sont également associées au sein des mêmes opérateurs même s'il semble exister une tendance des autorités publiques à faire un choix visant à resserrer leur positionnement

B Diversité des missions et de l'offre et absence de positionnement stratégique clair

(i) Au sein même de ses deux missions, l'EPS est caractérisé par une grande diversité de son offre... répondant à des besoins sociétaux divers, sous des formats eux-mêmes multiples

(ii) La diversité et la multiplicité de l'offre et des missions de l'EPS sont vues par une partie des acteurs comme une force... mais se traduisent par un manque de positionnement stratégique clair, qui constitue pour certains une des causes racines des défis rencontrés par l'EPS

(iii) La comparaison internationale révèle une tendance des opérateurs de formation à adopter un positionnement stratégique clair : (i) pour les systèmes d'enseignement/formation publics, il semble qu'il y ait une tendance à recentrer les missions sur un nombre limité de priorités différenciées entre opérateurs, et (ii) pour les opérateurs de formation non-publics, les exemples internationaux indiquent une tendance à se positionner de manière claire, à la fois sur les finalités et les modalités d'organisation

C Concurrence avec d'autres opérateurs sur la majorité du périmètre des formations de l'EPS (constats nuancés)

(i) En lien avec la diversité de son offre et de ses missions, l'EPS se trouve « en concurrence » avec d'autres opérateurs publics et privés de formation et d'enseignement sur la grande majorité de son offre de formation (tant en termes de finalités que de formats et de modalités d'organisation)

(ii) Cette concurrence de périmètre est vue par certains acteurs comme une des principales causes racines de la diminution du nombre d'apprenants ainsi que de plusieurs autres faiblesses de l'écosystème de formation et d'enseignement pour adultes en FWB

(iii) Les retours des acteurs indiquent un accroissement de cette concurrence ces dernières années, au fur et à mesure que les autres opérateurs et l'EPS lui-même développent des formations qui « rentrent » sur le périmètre historique des autres opérateurs (en lien notamment avec la difficulté croissante à « attirer » suffisamment d'apprenants)

(iv) Cette concurrence de périmètre est cependant à nuancer (voir à reconsidérer) selon certains acteurs qui soulignent que l'EPS possède des spécificités propres, notamment en termes de publics pris en charge, de modalités de formation que de certification, lesquelles réduisent de facto l'étendue réelle de la concurrence entre opérateurs (laquelle est plutôt vue comme une complémentarité par certains). À l'exception (pour l'instant) de la certification, force est cependant de constater que ces différences tendent à s'atténuer.

(v) De manière plus générale, la question de la concurrence des (types d')opérateurs appelle également à une analyse nuancée en termes de politique publique

Messages clés : Constats spécifiques aux missions de l'EPS

 Constat principal

A. Dualité des missions au sein de l'EPS

- i** Le décret fondateur organisant l'Enseignement de Promotion Sociale (1991) attribue une double mission à l'EPS: épanouissement individuel et réponse aux besoins des employeurs (même si la définition de ces deux missions n'est pas dénuée d'ambiguïté)
- ii** Cette dualité de mission fait l'objet de retours contrastés des acteurs: certains acteurs questionnent la pertinence du financement public de formations consacrées uniquement à l'épanouissement personnel ... alors que d'autres acteurs considèrent cette mission comme essentielle et comme faisant partie à part entière du rôle que l'EPS doit jouer en tant qu'acteur d'enseignement public
- iii** Les analyses de données indiquent des résultats contrastés sur la part de l'épanouissement personnel dans le volume total de formations: l'analyse de l'offre indique que « seul » ~1% de l'offre de formation correspond à une finalité « unique » d'épanouissement personnel alors que l'enquête par questionnaire révèle que ~15% (~30%) des étudiants suivent leur formation avec pour objectif unique (parmi d'autres) le développement d'une passion ou l'intérêt personnel
- iv** La comparaison internationale indique également des résultats contrastés: dans certains pays, les opérateurs « analogues » à l'EPS sont focalisés soit sur la mission d'insertion socio-professionnelle, soit d'épanouissement individuel; dans d'autres pays, les deux missions sont également associées au sein des mêmes opérateurs même s'il semble exister une tendance des autorités publiques à faire un choix visant à resserrer leur positionnement

Zoom dans les pages suivantes

B. Diversité des missions et de l'offre et absence de positionnement stratégique clair

- i** Au sein même de ses deux missions, l'EPS est caractérisé par une grande diversité de son offre... répondant à des besoins sociétaux divers, sous des formats eux-mêmes multiples
- ii** La diversité et la multiplicité de l'offre et des missions de l'EPS sont vues par une partie des acteurs comme une force... mais se traduisent par un manque de positionnement stratégique clair, qui constitue pour certains une des causes racines des défis rencontrés par l'EPS
- iii** La comparaison internationale révèle une tendance des opérateurs de formation à adopter un positionnement stratégique clair: (i) pour les systèmes d'enseignement/formation publics, il semble qu'il y ait une tendance à recentrer les missions sur un nombre limité de priorités différenciées entre opérateurs, et (ii) pour les opérateurs de formation non-publics, les exemples internationaux indiquent une tendance à se positionner de manière claire, à la fois sur les finalités et les modalités d'organisation

C. Concurrence avec d'autres opérateurs sur la majorité du périmètre des formations de l'EPS (constats nuancés)

- i** En lien avec la diversité de son offre et de ses missions, l'EPS se trouve « en concurrence » avec d'autres opérateurs publics et privés de formation et d'enseignement sur la grande majorité de son offre de formation (tant en termes de finalités que de formats et de modalités d'organisation)
- ii** Cette concurrence de périmètre est vue par certains acteurs comme une des principales causes racines de la diminution du nombre d'apprenants ainsi que de plusieurs autres faiblesses de l'écosystème de formation et d'enseignement pour adultes en FWB
- iii** Les retours des acteurs indiquent un accroissement de cette concurrence ces dernières années, au fur et à mesure que les autres opérateurs et l'EPS lui-même développent des formations qui « rentrent » sur le périmètre historique des autres opérateurs (en lien notamment avec la difficulté croissante à « attirer » suffisamment d'apprenants)
- iv** Cette concurrence de périmètre est cependant à nuancer (voir à reconsidérer) selon certains acteurs qui soulignent que l'EPS possède des spécificités propres, notamment en termes de publics pris en charge, de modalités de formation que de certification, lesquelles réduisent de facto l'étendue réelle de la concurrence entre opérateurs (laquelle est plutôt vue comme une complémentarité par certains). À l'exception (pour l'instant) de la certification, force est cependant de constater que ces différences tendent à s'amenuiser.
- v** De manière plus générale, la question de la concurrence des (types d')opérateurs appelle également à une analyse nuancée en termes de politique publique

A. Il y a actuellement un questionnement sur la mission de l'EPS relative aux formations dites d'« épanouissement personnel »

Pour rappel – Décret organisant l'Enseignement de Promotion Sociale (1991)

Article 7. - Les principales finalités de l'Enseignement de Promotion Sociale sont de

1. Concourir à l'épanouissement individuel en promouvant une meilleure insertion professionnelle, sociale, culturelle et scolaire
2. Répondre aux besoins et demandes en formation émanant des entreprises, des administrations, de l'enseignement et d'une manière générale des milieux socioéconomiques et culturels

Certains acteurs questionnent la pertinence du financement public de formations consacrées uniquement à l'épanouissement personnel ...

Questionnements sur la pertinence de l'usage de fonds publics pour répondre à des besoins privés

- « Il ne me semble pas être du ressort d'un opérateur de formation public de proposer des formations de type occupationnel »
- « Il est dur de justifier de financer des formations d'œnologie financées par l'Etat pour des publics globalement favorisés »
- « Certains (p.ex., des personnes retraitées) se réinscrivent plusieurs années de suite à la même UE pour s'occuper et ne pas rester seuls »

Argument offert à ceux qui souhaitent remettre en cause l'EPS

- « L'EPS n'a pas toujours bonne presse auprès du monde politique car on nous reproche d'utiliser nos fonds publics pour remplir nos formations d'étudiants qui sont là pour de l'occupationnel; au final, cela nous nuit car nous offrons nous-même l'argument pour remettre en cause la pertinence de l'EPS »

Part significative des moyens consacrés à la mission d'épanouissement personnel

L'enquête par questionnaire révèle que de 10% à 28% des étudiants suivent leur formation avec pour objectif le développement d'une passion ou l'intérêt personnel

« Brouillage » du positionnement stratégique de l'EPS - voir point suivant

... d'autres acteurs considèrent cette mission comme essentielle et comme faisant partie à part entière du rôle que l'EPS doit jouer en tant qu'acteur d'enseignement public

Pertinence de l'épanouissement personnel comme service public

- « Il est faux d'affirmer que les formations « occupationnelles » n'ont pas à être financées par l'Etat: contribuer à l'épanouissement personnel des citoyens est aussi une mission de service public »
- « Offrir aux personnes à bas revenu un accès démocratique à des loisirs éducatifs est aussi une avancée sociale qu'il faut préserver »

Importance des finalités d'épanouissement personnel pour le financement des établissements

- « Nous avons besoin des formations à visée d'épanouissement personnel qui attirent beaucoup de monde pour réaliser les autres formations: c'est parce que ces formations existent que nous pouvons nous permettre de financer des formations pour des métiers en pénurie qui, elles, n'attirent que peu d'apprenants »

Faible part des formations visant purement à un épanouissement personnel

L'analyse de l'offre indique que de 1% à 9% de l'offre de formation correspond à une finalité « unique » d'épanouissement personnel (néanmoins de nombreuses autres formations – notamment à vocation qualifiante ou de langue – sont aussi suivies par une partie du public à des fins d'épanouissement personnel) - voir pages suivantes

Opérateurs internationaux analogues

- La comparaison internationale amène des résultats contrastés
- Dans certains pays, les opérateurs « analogues » à l'EPS sont focalisés sur la mission d'insertion socio-professionnelle ou d'épanouissement personnel
 - Dans d'autres pays, les deux missions sont également associées

Source: Entretiens réalisés entre janvier et mars 2023

A. Explication – Méthodologie développée pour classer les motivations et objectifs principaux des étudiants se formant à l'EPS

Contexte

Une enquête a été lancée auprès des étudiants afin de comprendre, de manière spécifique, les motivations et les objectifs pour lesquels ils se sont inscrits en EPS

Il y a eu 2.019 réponses à la question :

« Le(s)quel(s) des énoncés suivants décrit(vent) le mieux l'objectif de votre formation ? »

La question se présentait sous forme de choix multiples et une classification a été nécessaire afin de définir les motivations principales lorsqu'un étudiant avait sélectionné plusieurs réponses

Une classification a été nécessaire afin de définir les motivations principales des étudiants sur base de l'enquête « Etudiants »

Si l'étudiant a choisi ... Les règles sont triées par ordre prioritaire

... Je nourris un intérêt personnel ou développe une passion	... J'apprends une langue	... J'apprends un métier	... Je renforce, développe ou mets à jours mes compétences professionnelles	... Je renforce mes compétences « de base »
✓				
✓	✓			
✓			Autres choix	
	Autres choix	✓	Autres choix	
	✓		Autres choix	
			✓	Autre choix
				✓

La réponse de l'étudiant a été classifiée comme...

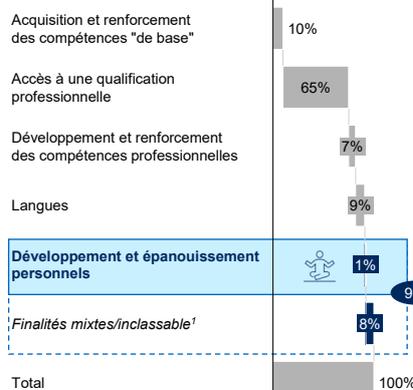
- ... Je nourris un intérêt personnel ou développe une passion
- ... J'apprends une langue pour mon intérêt personnel
- ... Je me forme à des finalités multiples – incl. développement de mon intérêt personnel/une passion
- ... J'apprends un métier
- ... J'apprends une langue (hors développement personnel)
- ... Je renforce, développe ou mets à jours mes compétences professionnelles
- ... Je renforce mes compétences de base (p.ex., apprendre à lire)

A. Les données indiquent des résultats contrastés sur la part de l'épanouissement personnel dans le volume total de formation

EXTRACTION DES DONNÉES DE L'ENQUÊTE « ETUDIANTS » LE 13.03.2023

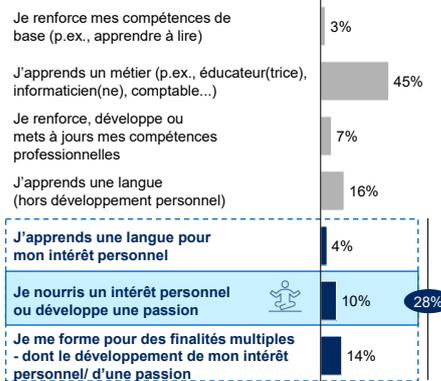
L'analyse de l'offre indique que de 1% à 9% de l'offre de formation correspond à une finalité principale d'épanouissement personnel

Répartition du total des occurrences d'UE en fonction de la finalité, %, 2021/2022



Cependant, l'enquête par questionnaire révèle que de 10% à 28% des étudiants suivent leur formation avec pour objectif (unique ou pas selon le cas) le développement d'une passion ou l'intérêt personnel

Le(s)quel(s) des énoncés suivants décrit(vent) le mieux l'objectif de votre formation ?, % des répondants, N = 2019



Implications

La participation aux formations d'EPS pour des raisons d'épanouissement personnel ne semble être « capturée » que de manière partielle par les Unités d'Enseignement ayant spécifiquement une telle finalité

La majorité des étudiants concernés sont en fait inscrits dans des Unités d'Enseignement ayant au premier titre une finalité d'insertion socio-professionnelle mais auxquels ils participent à des fins d'épanouissement personnel (p.ex., apprentissage d'une langue ou d'une compétence d'artisanat pour un usage privé ou de loisir)

Dans l'hypothèse où il serait décidé de recentrer l'EPS sur sa mission d'insertion socio-professionnelle, ceci ne pourrait donc pas se faire uniquement par une adaptation de l'offre... mais exigerait aussi des mécanismes de sélection des étudiants sur base de leurs finalités de formation...

1. 8% pour les UE à finalité multiple, UE pouvant être qualifiées d'épanouissement personnel et de développement professionnel/apprentissage métier

Sources: Base des données de la FWB pour l'année 2016/2017 et 2021/2022 ; Enquête auprès des étudiants de l'EPS (N = 2.019) réalisée entre janvier et mars 2023 – extrait de données le 13.03.2023

A. Dualité des missions - La comparaison internationale indique des réalités contrastées

NON-EXHAUSTIF

Mission adressée spécifiquement
 Mission adressée seulement partiellement, ou de manière incomplète / indirecte
 Mission non-adressée

Opérateurs de formation issus de systèmes éducatifs analogues

	CVO	GRETA ²	CNAM ³	Ecoles-Club Migros	Volkshochschulen
Missions de l'EPS					
Éducation permanente avec comme objectif l'épanouissement individuel					
	Ensemble de formations dédiées à l'épanouissement individuel, p.ex., de la photographie, couture, cuisine...			Thématiques principales des cours sur les langues, la culture et la créativité (p.ex., musique), le bien-être (cad., sport et santé)...	Large variété de formations non-qualifiantes, dont les langues, la culture générale et les compétences de base, avec un focus important sur l'intégration des étrangers
Formations qualifiantes répondant aux besoins des milieux socio-économiques et culturels					
		Focus sur les formations qualifiantes de durée courte à moyenne, ou sur des modules généraux de durée courte (p.ex., langue, bureautique)	Parcours professionnalisants de niveau supérieur dans les domaines des sciences exactes, techniques et tertiaires	Offre de formations qualifiantes pour certaines fonctions (notamment la formation des formateurs), ou de manière ponctuelle	

La comparaison internationale amène des **résultats contrastés**

Dans certains pays, les opérateurs « analogues » à l'EPS sont **focalisés** soit sur la **mission d'insertion socio-professionnelle**, soit sur la **mission d'épanouissement personnel**

Dans d'autres pays, les deux missions sont également associées au sein des mêmes opérateurs (parfois de manière partielle ou de manière ponctuelle)

A noter cependant : une **tendance des autorités publiques** encadrant ces opérateurs à faire un choix visant à **resserrer leur positionnement au cours des dernières années** – voir pages suivantes

1. Initialement, un système complètement équivalent à l'EPS existait en Flandre
2. Groupements d'Établissements
3. Centre National des Arts et Métiers

Sources: Site internet Migros Ecole Club ; Rapport annuel 2021 ; site internet DVV, rapport annuel 2021 Volkshochschule ; Ministère de l'Éducation Nationale ; « La Mise en œuvre de la réforme des GRETA depuis 3 ans », 2016 ; Onderwijs.vlaanderen.be

Messages clés : Constats spécifiques aux missions de l'EPS

Constat principal

A Dualité des missions au sein de l'EPS

- Le décret fondateur organisant l'Enseignement de Promotion Sociale (1991) attribue une double mission à l'EPS: épanouissement individuel et réponse aux besoins des employeurs** (même si la définition de ces deux missions n'est pas dénuée d'ambiguïté)
- Cette dualité de mission fait l'objet de retours contrastés des acteurs**: certains acteurs questionnent la pertinence du financement public de formations consacrées uniquement à l'épanouissement personnel ... alors que d'autres acteurs considèrent cette mission comme essentielle et comme faisant partie à part entière du rôle que l'EPS doit jouer en tant qu'acteur d'enseignement public
- Les analyses de données indiquent des résultats contrastés sur la part de l'épanouissement personnel dans le volume total de formations**: l'analyse de l'offre indique que « seul » ~1% de l'offre de formation correspond à une finalité « unique » d'épanouissement personnel alors que l'enquête par questionnaire révèle que ~15% (~30%) des étudiants suivent leur formation avec pour objectif unique (parmi d'autres) le développement d'une passion ou l'intérêt personnel
- La comparaison internationale indique également des résultats contrastés**: dans certains pays, les opérateurs « analogues » à l'EPS sont focalisés soit sur la mission d'insertion socio-professionnelle, soit d'épanouissement individuel ; dans d'autres pays, les deux missions sont également associées au sein des mêmes opérateurs même s'il semble exister une tendance des autorités publiques à faire un choix visant à resserrer leur positionnement

B Diversité des missions et de l'offre et absence de positionnement stratégique clair

Zoom dans les pages suivantes

- Au sein même de ses deux missions, l'EPS est caractérisé par une grande diversité de son offre... répondant à des besoins sociétaux divers, sous des formats eux-mêmes multiples
- La diversité et la multiplicité de l'offre et des missions de l'EPS sont vues par une partie des acteurs comme une force...** mais se traduisent par un **manque de positionnement stratégique clair**, qui constitue pour certains une des causes racines des défis rencontrés par l'EPS
- La comparaison internationale révèle une **tendance des opérateurs de formation à adopter un positionnement stratégique clair**: (i) pour les systèmes d'enseignement/formation publics, il semble qu'il y ait une tendance à recentrer les missions sur un nombre limité de priorités différenciées entre opérateurs, et (ii) pour les opérateurs de formation non-publics, les exemples internationaux indiquent une tendance à se positionner de manière claire, à la fois sur les finalités et les modalités d'organisation

C Concurrence avec d'autres opérateurs sur la majorité du périmètre des formations de l'EPS (constats nuancés)

- En lien avec la diversité de son offre et de ses missions, l'EPS se trouve « en concurrence » avec d'autres opérateurs publics et privés de formation et d'enseignement sur la **grande majorité de son offre de formation** (tant en termes de finalités que de formats et de modalités d'organisation)
- Cette concurrence de périmètre est vue par certains acteurs comme une des principales **causes racines de la diminution du nombre d'apprenants** ainsi que de plusieurs **autres faiblesses de l'écosystème de formation et d'enseignement** pour adultes en FWB
- Les retours des acteurs indiquent un **accroissement de cette concurrence ces dernières années**, au fur et à mesure que les autres opérateurs et l'EPS lui-même développent des formations qui « rentrent » sur le périmètre historique des autres opérateurs (en lien notamment avec la difficulté croissante à « attirer » suffisamment d'apprenants)
- Cette concurrence de périmètre est cependant à nuancer (voir à reconsidérer) selon certains acteurs qui soulignent que **l'EPS possède des spécificités propres**, notamment en termes de publics pris en charge, de modalités de formation que de certification, lesquelles réduisent de facto l'étendue réelle de la concurrence entre opérateurs (laquelle est plutôt vue comme une complémentarité par certains). À l'exception (pour l'instant) de la certification, force est cependant de constater que ces différences tendent à s'amenuiser.
- De manière plus générale, la question de la **concurrence des (types d')opérateurs appelle également à une analyse nuancée** en termes de politique publique

B. Au sein même de la dualité de ses missions, l'EPS est caractérisé par une grande diversité de son offre... répondant à des besoins sociétaux divers, sous des formats eux-mêmes multiples

Rappel - L'EPS peut organiser une offre de formation répondant à une multitude de finalités de formation grâce à

- i. Sa **dualité de missions** lui permettant de couvrir de nombreux besoins de formation
- ii. Sa **flexibilité d'organisation de formation** en termes de
 - Niveaux d'enseignement des formations (enseignement secondaire inférieur et supérieur, enseignement supérieur de type court, long)
 - Formats et modalités d'organisation des formations (moment de formation, p.ex., en cours du soir, longueur et intensité des formations variables, ...)

Finalités



Acquisition /
renforcement des
compétences
« de base »

Acquisition /
renforcement de
compétences
spécifiques



Accès à une
qualification
professionnelle

Poursuite /
reprise du parcours
scolaire certifiant

Technique

Lié à des études
supérieures



Développement /
renforcement de
compétences
professionnelles

Compétences
techniques

Compétences
transversales



Développement et
épanouissement personnels



Langues

Type de formations organisées

UE portant sur des compétences de base

Section relative à des parcours scolaires certifiants (p.ex., CEB, CE2D, CESS, Certification de connaissance de gestion de base)

Section certifiante du secondaire menant à une qualification professionnelle

Section certifiante du supérieur menant à une qualification professionnelle

UE relative aux compétences techniques à des fins professionnelles

UE portant sur les compétences transférables à travers différentes professions et situations

UE relative au développement et à l'épanouissement personnels

UE et section consacrées à l'apprentissage des langues

Exemples

Alphabétisation en 6 mois en cours du jour/soir, à raison de 6 périodes/semaine

CESS en deux ans en cours du jour (ou trois ans en cours du soir) à raison de 8 demi-journées/semaine

CQ maçon en deux ans en cours du soir, à raison de 3 soirées/semaine

Bachelier en comptabilité en 3 ans en cours du jour, soir ou horaires décalés à raison de 7 demi-journées/semaine

Soudure à l'électrode et à la semi-automatique en 1 an en cours du soir, à raison de 2 soirées/semaine

Gestion des conflits en 2 mois en cours du soir, à raison d'une soirée/semaine

Rhums et whiskies en 1 an en cours du soir, à raison d'une soirée/semaine

Anglais – élémentaire en 2 ans en cours du jour/soir, à raison de 6 périodes/semaine

Sources: Base de données des UE organisées en EPS ; Entretiens réalisés entre janvier et mars 2023

B. La diversité et la multiplicité de l'offre et des missions de l'EPS sont vues par une partie des acteurs comme une force



Réponse aux besoins d'un grand nombre d'apprenants

L'offre vaste et diversifiée de l'EPS lui permet de toucher un public large à travers un réseau d'établissements couvrant le territoire



C'est parce qu'on a cette grande diversité de formations qu'on arrive à attirer suffisamment d'étudiants pour maintenir une offre d'établissements de proximité ; si on était spécialisé, on n'aurait pas assez d'étudiants pour maintenir une présence locale



Différentiateur de l'EPS

L'EPS ne se limite pas à l'enseignement ou à la formation, mais touche de nombreuses finalités à différents niveaux, la différenciant des autres opérateurs



... public très diversifié par rapport aux autres opérateurs... public avec des personnes infra-scolarisées, des personnes qui ne veulent pas de certifications mais des compétences, ...



Continuité d'apprentissage

L'offre large et diversifiée permet à un étudiant de poursuivre un long parcours académique et/ou professionnel au sein de l'EPS (p.ex., dans l'enseignement secondaire et supérieur)



La spécificité de l'EPS est de pouvoir offrir de tout à tout niveau, c'est un élément différenciateur par rapport aux autres opérateurs



35%

Directions sélectionnant la double mission de l'EPS dans les 3 plus grandes « forces » de l'EPS¹

Cependant, cette diversité constitue pour certains acteurs une des causes racines des défis rencontrés par l'EPS



Manque de clarté dans le positionnement stratégique

L'offre large et variée de l'EPS conduit à un manque d'identité claire qui ne permet pas un positionnement stratégique fort de l'EPS sur le marché par rapport aux autres opérateurs (limitant sa capacité à attirer des étudiants)



Difficulté à mettre en œuvre des initiatives stratégiques communes d'amélioration

Le manque de positionnement clair inhibe le développement de l'EPS par la définition de priorités claires, partagées par tous les acteurs leur permettant d'avancer ensemble vers des objectifs communs



Complexité de gestion

La diversité des niveaux d'enseignement, des types de public, et des contenus rend complexe la gestion administrative de l'ensemble et ne permet pas toujours des règles adaptées



Concurrence de périmètre

L'élargissement de l'offre de l'EPS (p.ex., des cours du soir) et l'élargissement de l'offre des autres opérateurs ont amené une concurrence grandissante

1. Enquête auprès des directions de l'EPS (N = 145) : Quelles sont selon vous les plus grandes "forces" de l'EPS (dans l'absolu ou par rapport aux autres opérateurs d'enseignement et formation pour adultes)?

Sources: Enquête auprès des directions de l'EPS (N = 145) réalisée entre janvier et mars 2023 ; Entretiens réalisés entre janvier et mars 2023

B. La comparaison internationale révèle une tendance croissante des acteurs de la formation à adopter un positionnement stratégique clair



Systèmes d'enseignement/ formation (para)-publics

Tendance à recentrer les missions sur un nombre limité de priorités différenciées entre opérateurs

Globalement, aucun des 4 systèmes étudiés¹ ne semble adresser une mission aussi large que l'EPS (à l'exception des CVO qui ont également une dualité des missions limitée). Les offres de chacun articulent alternativement dimension qualifiante, « occupationnelle » ou compétences de base et niveaux secondaire ou supérieur

À l'inverse, il semblerait que les systèmes qui ont bénéficié d'une offre aussi large que l'EPS a un moment aient souvent fini par faire un choix visant à resserrer leur positionnement, p.ex. via

- (en Flandre – CVO) Un « découpage » progressif de l'enseignement de promotion sociale flamand par niveau : les CVO ne couvrent aujourd'hui que le niveau secondaire supérieur
- (en Flandre – enseignement qualifiant) La mise en place d'incitants à la spécialisation de l'offre au sein des établissements
- (en Allemagne – Volkshochschulen) Un focus fort sur l'intégration des migrants, via l'organisation de « Cours d'intégration » (dispositif public de cours d'Allemand Langue Etrangère et de cours d'orientation)
- (en France – GRETA) Un focus historique sur la formation qualifiante et le développement des compétences générales, et la formation des adultes pour le niveau supérieur est assurée par le CNAM²



Opérateurs de formation non-publics

Tendance à se positionner de manière claire, à la fois sur les finalités et les modalités d'organisation



Positionnement sur un seul (ou un nombre limité de) domaine(s) d'étude(s)

Tendance à la rationalisation de la variété de l'offre : les acteurs étudiés se déploient sur un sujet (p.ex., 1 formation spécifique) ou sur un domaine d'études (p.ex., les métiers du numérique), voire ont même tendance à se verticaliser

Exemple : Portefeuille de 57 écoles, toutes spécialisées sur un (ou quelques) domaine d'enseignement en particulier (p.ex., Ateliers de Sèvres en art, Cours Florent en théâtre, Atelier Chardon Savard en mode, Eva santé en santé, Elije en droit et intelligence juridique, ...)



Positionnement sur une seule (ou un nombre limité de) modalité(s) d'organisation

Positionnement sur plusieurs domaines d'études souvent associé à une homogénéité dans les modalités de formation (p.ex., 100% digital)

Exemple : Positionnement sur une large variété de thématiques de cours (p.ex., langues, gestion, médecine, informatique...) mais 100% en ligne



1. Flandre: CVO, Suisse: Ecoles-Club Migros, Allemagne: Volkshochschulen, France: GRETA

2. Conservatoire National des Arts et Métiers

Sources: Sites internet des entreprises ; Site internet Migros Ecole Club ; Rapport annuel 2021 ; site internet DVV, rapport annuel 2021 Volkshochschule ; Ministère de l'Éducation Nationale ; « La Mise en œuvre de la réforme des GRETA depuis 3 ans », 2016 ; Onderwijs.vlaanderen.be

Messages clés : Constats spécifiques aux missions de l'EPS



Constat principal

A Dualité des missions au sein de l'EPS

- (i) Le décret fondateur organisant l'Enseignement de Promotion Sociale (1991) attribue une double mission à l'EPS: épanouissement individuel et réponse aux besoins des employeurs (même si la définition de ces deux missions n'est pas dénuée d'ambiguïté)
- (ii) Cette dualité de mission fait l'objet de retours contrastés des acteurs: certains acteurs questionnent la pertinence du financement public de formations consacrées uniquement à l'épanouissement personnel ... alors que d'autres acteurs considèrent cette mission comme essentielle et comme faisant partie à part entière du rôle que l'EPS doit jouer en tant qu'acteur d'enseignement public
- (iii) Les analyses de données indiquent des résultats contrastés sur la part de l'épanouissement personnel dans le volume total de formations : l'analyse de l'offre indique que « seul » ~1% de l'offre de formation correspond à une finalité « unique » d'épanouissement personnel alors que l'enquête par questionnaire révèle que ~15% (~30%) des étudiants suivent leur formation avec pour objectif unique (parmi d'autres) le développement d'une passion ou l'intérêt personnel
- (iv) La comparaison internationale indique également des résultats contrastés : dans certains pays, les opérateurs « analogues » à l'EPS sont focalisés soit sur la mission d'insertion socio-professionnelle, soit d'épanouissement individuel ; dans d'autres pays, les deux missions sont également associées au sein des mêmes opérateurs même s'il semble exister une tendance des autorités publiques à faire un choix visant à resserrer leur positionnement

B Diversité des missions et de l'offre et absence de positionnement stratégique clair

- (i) Au sein même de ses deux missions, l'EPS est caractérisé par une grande diversité de son offre... répondant à des besoins sociétaux divers, sous des formats eux-mêmes multiples
- (ii) La diversité et la multiplicité de l'offre et des missions de l'EPS sont vues par une partie des acteurs comme une force... mais se traduisent par un manque de positionnement stratégique clair, qui constitue pour certains une des causes racines des défis rencontrés par l'EPS
- (iii) La comparaison internationale révèle une tendance des opérateurs de formation à adopter un positionnement stratégique clair : (i) pour les systèmes d'enseignement/formation publics, il semble qu'il y ait une tendance à recentrer les missions sur un nombre limité de priorités différenciées entre opérateurs, et (ii) pour les opérateurs de formation non-publics, les exemples internationaux indiquent une tendance à se positionner de manière claire, à la fois sur les finalités et les modalités d'organisation

C Concurrence avec d'autres opérateurs sur la majorité du périmètre des formations de l'EPS (constats nuancés)

- (i) En lien avec la diversité de son offre et de ses missions, l'EPS se trouve « en concurrence » avec d'autres opérateurs publics et privés de formation et d'enseignement sur la grande majorité de son offre de formation (tant en termes de finalités que de formats et de modalités d'organisation)
- (ii) Cette concurrence de périmètre est vue par certains acteurs comme une des principales causes racines de la diminution du nombre d'apprenants ainsi que de plusieurs autres faiblesses de l'écosystème de formation et d'enseignement pour adultes en FWB
- (iii) Les retours des acteurs indiquent un accroissement de cette concurrence ces dernières années, au fur et à mesure que les autres opérateurs et l'EPS lui-même développent des formations qui « rentrent » sur le périmètre historique des autres opérateurs (en lien notamment avec la difficulté croissante à « attirer » suffisamment d'apprenants)
- (iv) Cette concurrence de périmètre est cependant à nuancer (voir à reconsidérer) selon certains acteurs qui soulignent que l'EPS possède des spécificités propres, notamment en termes de publics pris en charge, de modalités de formation que de certification, lesquelles réduisent de facto l'étendue réelle de la concurrence entre opérateurs (laquelle est plutôt vue comme une complémentarité par certains). À l'exception (pour l'instant) de la certification, force est cependant de constater que ces différences tendent à s'amenuiser.
- (v) De manière plus générale, la question de la concurrence des (types d')opérateurs appelle également à une analyse nuancée en termes de politique publique

Zoom dans les pages suivantes



C. Concurrence entre opérateurs d'enseignement / de formation – Une première analyse de la « concurrence de périmètre » avec les autres opérateurs a été réalisée



Objectifs

Obtenir une **première compréhension** du périmètre de l'EPS et de celui des autres opérateurs

Mettre en regard l'offre de l'EPS avec celle des autres opérateurs, et documenter la potentielle concurrence de périmètre entre eux



Méthodologie

- 1 Répartition de l'offre de l'EPS en différentes **finalités** et **sous-finalités** – voir point précédent
- 2 **Identification** des autres opérateurs d'enseignement et de formation et de leur offre
- 3 Complétion et ajustement des résultats préliminaires au cours de **premiers entretiens**



Résultats

Première cartographie du degré de similitude / « concurrence de périmètre » avec l'EPS pour chaque opérateur, sur chaque finalité

- Non organisé par l'opérateur
- Similitude faible ou moyenne
- Forte similitude

C. Détail de la cartographie – 1^{ère} analyse

Finalités	Enseignement de Promotion Sociale		Comparaison avec les autres opérateurs						
	Type de formations organisées	Exemples	Enseignement obligatoire	Formation prof. (Forem/IFAPME/EFP)	CISP/ OISP	Enseignement supérieur	Autres (p.ex., secteur non-marchand/privé)	E-learning/jury central	
I Acquisition / renforcement des compétences "de base"	A Acquisition/renforcement de compétences spécifiques	UE portant sur des compétences de base	Alphabétisation en 6 mois en cours du jour/soir, à raison de 6 périodes/semaine		Français Langue Etrangère organisé par le Forem, mais pas d'offre sur toutes les compétences	Apprentissage des compétences de base comme une des missions principales	Français Langue Etrangère (pour étudiants étrangers)	P.ex., ASBL d'alphabétisation	
	B Poursuite/reprise du parcours scolaire certifiant	Section relative à des parcours scolaires certifiants (p.ex., CEB, CEC2, CESS, Certification de connaissance de gestion de base)	CESS en deux ans en cours du jour (ou trois ans en cours du soir) à raison de 6 demi-journées/semaine	Modalités d'organisation non couvertes par l'obligatoire	Formation CESS IFAPME, pour élèves disposant d'un CQ	Formations telles que CEB au FUNOC – en convention avec EPS		Ecole privée préparant aux jurys (p.ex., Saavutus) – avec un public cible différent	Cours préparant au jury central via plateforme en ligne – ou visant à la remédiation
II Accès à une qualification professionnelle	A Technique	Section certifiante du secondaire menant à une qualification professionnelle	CQ maçon en deux ans en cours du soir, à raison de 3 soirées/semaine	Modalités d'organisation non couvertes par l'obligatoire	Formations courtes et longues à l'IFAPME/EFP/FOREM	Formation professionnalisante – parfois en convention avec EPS			
	B Lié à des études supérieures	Section certifiante du supérieur menant à une qualification professionnelle	Bachelier en comptabilité en 3 ans en cours du jour, soir ou horaires décalés à raison de 7 demi-journées/semaine				Cours du soir et du jour disponibles		
III Développement / renforcement de compétences professionnelles	A Compétences techniques	UE relative aux compétences techniques à des fins professionnelles	Soudure à l'électrode et à la semi-automatique en 1 an en cours du soir, à raison de 2 soirées/semaine		Formations courtes et longues à l'IFAPME/EFP/FOREM			P.ex., Cefortec ASBL – Formation pratique à la soudure TIG	
	B Compétences transversales	UE portant sur les compétences transférables à travers différentes professions et situations	Gestion des conflits en 2 mois en cours du soir, à raison d'une soirée/semaine		IFAPME (gestion du stress...) Forem (assertivité...)	Gestion du stress, atelier d'estime de soi, traitement de texte – sur un public spécifique uniquement (NEET2)	Uniquement à l'ULB formation continue – gestion du stress et du temps, développer assertivité	Opérateurs privés, p.ex., Olypis formation – assertivité, gestion du stress et des émotions	
IV Développement et épanouissement personnels		UE relative au développement et à l'épanouissement personnels	Rhums et whiskies en 1 an en cours du soir, à raison d'une soirée/semaine					Associations et opérateurs à but lucratif divers	
V Langues		UE et section consacrées à l'apprentissage des langues	Anglais – élémentaire en 2 ans en cours du jour/soir, à raison de 6 périodes/semaine		Cours du soir langues IFAPME, Walongues, Forem		Liège ISL.V. cours et tables de conversation langues étrangères	Associations et opérateurs à but lucratif divers (CLL, Duoling, GLTT)	

! Cette analyse ne prend que partiellement les différentes modalités et types de publics en compte et des nuances sont à apporter concernant la similitude de l'offre des opérateurs

Sources: Base de données des UE organisées en EPS ; Portail officiel des différents opérateurs de formation/enseignement ; Entretiens réalisés entre janvier et mars 2023

C. Principal enseignement (pour discussion) - Il semble exister une concurrence des périmètres importante avec d'autres opérateurs d'enseignement / de formation

Finalités		Similitude de l'offre des autres opérateurs
I Acquisition / renforcement des compétences « de base »	A Acquisition / renforcement de compétences spécifiques	Via CISP et autres ASBL
	B Poursuite / reprise du parcours scolaire certifiant	Couverture partielle, et certificat uniquement délivré par EPS, ens. obligatoire et jury central
II Accès à une qualification professionnelle	A Technique	Via Formation professionnelle Complémentarité avec CISP
	B Lié à des études supérieures	Cours du soir et du jour dans le supérieur
III Développement / renforcement de compétences professionnelles	A Compétences techniques	Via Formation professionnelle
	B Compétences transversales	Via Formation professionnelle et opérateurs privés
IV Développement et épanouissement personnels		Via associations et opérateurs à but lucratif divers
V Langues		Via Formation professionnelle et opérateurs privés / ASBL

- **Similitude faible ou moyenne** : Formations organisées mais ne couvrant que faiblement les contenus organisés par l'EPS et/ou à destination de publics différents et/ou avec des modalités différentes
- **Forte similitude** : Formations organisées couvrant la majorité des contenus organisés par l'EPS, au moins partiellement à destination d'un public similaire, et avec des modalités différentes au moins partiellement similaires

À l'exception des formations pour adultes menant à des certifications de l'enseignement obligatoire, d'autres opérateurs (para-)publics sont également actifs avec des formations visant le même type de finalité que l'EPS sur l'ensemble des principales finalités de formation de l'EPS

Ce constat de concurrence doit cependant – selon certains – être nuancé car d'autres dimensions différenciantes caractériseraient les programmes d'EPS - voir pages suivantes

« 11 » *Bien que les contenus et finalités de certaines formations soient similaires, les modalités et l'approche pédagogique de l'EPS (adaptées à des publics différents pour lesquels l'enseignement supérieur de plein exercice ne convient pas) permettrait d'accueillir des publics de facto différents*

Sources: Base de données des UE organisées en EPS ; Portail officiel des différents opérateurs de formation/enseignement

C. Les retours des acteurs indiquent un accroissement de cette concurrence au cours des dernières années

Opérateur d'enseignement/ de formation	Accroissement de la concurrence
Enseignement de Promotion Sociale	Alors qu'historiquement positionné sur les cours du soir, l'EPS – à partir des années 80 - a développé des formations qualifiantes de jour à destination des demandeurs d'emploi (en concurrence avec les opérateurs régionaux actifs sur ce segment)
Hautes Ecoles et universités	Tant les Hautes Écoles que les universités développent (a) des formations à horaires décalés et (b) des formations « continuées » en cours de carrière, qui rentrent en conflit avec le cœur de métier historique de l'EPS
Opérateurs de formations régionaux	Les opérateurs régionaux de formation (p.ex., Forem, Bruxelles Formation, l'EFP et l'IFAPME, les centres de compétences...) développent de plus en plus de formations de longue durée, de niveau supérieur ou formant aux compétences de base
Opérateurs d'insertion socio-professionnelle	Les organismes d'insertion socio-professionnelle (càd., OISP et CISP) sont progressivement sortis de leur strict rôle d'accompagnement pour développer des formations de base et des formations (pré-)qualifiantes



Sources: Portail officiel des différents opérateurs de formation/enseignement ; Entretiens réalisés entre janvier et mars 2023 ; Etat des lieux de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle (en particulier l'alternance), 2023

C. La multiplicité des opérateurs et la concurrence de périmètre ont été évoquées comme points de douleur pour plusieurs raisons

La concurrence des périmètres est évoquée comme la principale raison de la diminution du nombre d'apprenants en EPS...

- ii) Si on perd des apprenants aujourd'hui, c'est aussi parce qu'on opère tous sur le même périmètre et que chaque opérateur essaie d'attirer les apprenants à lui
- ii) Le Forem en particulier ne joue que partiellement son rôle d'orientation des apprenants en envoyant systématiquement les apprenants vers leurs formations
- ii) Tous les opérateurs se battent pour attirer les étudiants dans leurs formations : il y a une réelle « guerre » entre opérateurs pour récupérer un maximum d'apprenants
- ii) De manière générale, Actiris n'envoie des apprenants à l'EPS que pour des formations visées par la convention (p. ex., pour l'apprentissage des langues); pour le reste, il les envoie chez Bruxelles Formation

... et a pour conséquence des freins à la coopération et de nombreuses sources de confusion, complexité et inefficacité/inefficience

Rappel des constats de l'État des lieux de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle (en particulier l'alternance)



Source de confusion et de complexité

- ii) 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

- ii) 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
- ii) 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

- ii) 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
- ii) 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

! Cette concurrence croissante est à mettre en relation avec la diminution du taux de chômage à Bruxelles et en Wallonie au cours des 20 dernières années qui, de facto, « prive » les opérateurs d'une partie de leur public historique des 30 dernières années

Sources: Entretiens réalisés entre janvier et mars 2023 ; Différents rapports de l'AEQES : Etat des lieux de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle (en particulier l'alternance), 2023

C. Au-delà des finalités de l'offre, certains acteurs soulignent que l'EPS possède des spécificités propres réduisant de facto l'étendue réelle de la concurrence entre opérateurs



i Spécificité du public et méthodes pédagogiques adaptées

Selon certains acteurs, l'EPS développe un positionnement et une approche lui permettant d'accueillir des publics qui ne sont pas/plus en mesure ou ne souhaitent pas étudier dans l'ens. de plein exercice :

1. Méthodes pédagogiques (andragogie) adaptées au public adulte (disposant déjà d'un bagage de compétences et de connaissances) v. méthodes pédagogiques de formation initiale pour public jeune et inexpérimenté
2. Méthodes pédagogiques et positionnement adaptés aux publics ayant rencontré des difficultés scolaires et une relation difficile avec les établissements scolaires de plein exercice
3. Organisation des horaires et modularité adaptées aux étudiants ne pouvant plus pour des raisons familiales, professionnelles ou financières étudier dans le plein exercice (p.ex., étudiant ayant besoin d'un revenu à temps plein)



ii Certification

Par rapport aux opérateurs de formation régionaux, l'EPS est le seul à pouvoir délivrer des titres correspondant à l'enseignement de plein exercice tant en termes d'effets de droit (p.ex., accès aux études, impact barémique, accès aux professions réglementées...) que de notoriété

Cet élément est revenu comme la 1^{ère} raison pour laquelle les acteurs régionaux réalisent actuellement des partenariats avec l'EPS

L'argument de différenciation des publics fait cependant l'objet de retours contrastés. En particulier, l'enseignement supérieur de plein exercice (en particulier les HE):

- Développe de manière croissante des formations à horaires décalés
- Certains acteurs reconnaissent que ces formations accueillent de manière croissante un public similaire à l'EPS
- Certaines Hautes Écoles concernées affirment par ailleurs avoir adapté leurs méthodes aux besoins de ces publics
- Certaines Hautes Écoles affirment en outre que leur « image de marque » par rapport à l'EPS constitue un facteur d'attractivité pour ces publics



iii Développement des capacités réflexives et transférables, vision citoyenne

Bien que l'employabilité est un des aspects visés par l'EPS, l'EPS est un opérateur d'enseignement et non de formation professionnelle, visant ainsi à développer des compétences durables et transposables chez les étudiants (v. des compétences spécifiques visant l'employabilité à court terme) ainsi qu'un développement plus global de la citoyenneté



iv Formation à un métier, pas à un poste

Contrairement à certains opérateurs de formation qui se focalisent sur des formations de très courte durée visant à former à « un poste » donné (avec un risque d'obsolescence des compétences et de retour au non-emploi en cas de disparition du poste), l'EPS se donne pour objectif de fournir une formation solide à un « métier » permettant de donner des perspectives de carrière et présentant un moins grand risque d'obsolescence

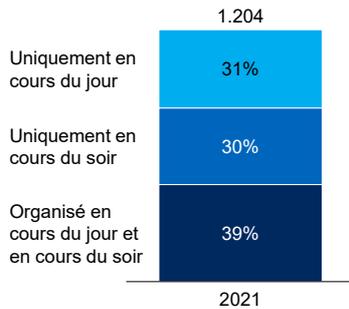
Ce caractère différenciant de l'EPS est cependant vu par certains comme une source croissante de difficulté pour l'EPS dans la mesure où il est de plus en plus difficile d'attirer et de maintenir des étudiants adultes dans des formations de longue durée – Voir Section « Méthodes pédagogiques et organisationnelles »

Sources: Décret de la Communauté française relatif à l'enseignement de promotion sociale, du 16 avril 1991 ; Entretiens réalisés entre janvier et mars 2023 ; Différents rapports de l'AEQES

C. Par ailleurs, l'EPS a également développé des formations du jour qui réduisent sa différenciation avec d'autres opérateurs

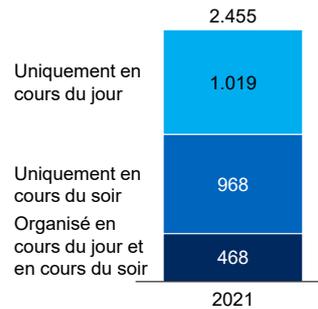
Répartition des UE organisables en cours du jour vs. en cours du soir (dans les différents établissements), # UE, MàJ. en 2021

UE d'enseignement secondaire et supérieur ensemble

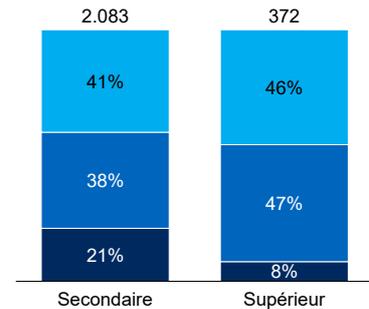


Répartition des occurrences d'UE organisées en cours du jour vs. en cours du soir, # UE, MàJ. en 2021

UE d'enseignement secondaire et supérieur ensemble



Séparation entre les UE d'enseignement secondaire et supérieur



L'analyse a été effectuée sur la base des informations disponibles ; seulement ~ 10% des UE et des sections organisables disposent d'informations sur le type de calendrier avec lequel elles sont organisées

Source: Base de données du catalogue de formation de l'EPS sur Enseignement.be

C. Rappel des constats de l'enseignement et de la formation qualifiante – La question de la concurrence des (types d')opérateurs appelle à une analyse nuancée en termes de politique publique

Rappel - Points de douleur liés à la concurrence des périmètres



Source de confusion et de complexité



Source de concurrence négative et freins à la coopération



Source d'inefficacité de l'offre et d'inefficacité dans l'utilisation des moyens publics



Constats sur la concurrence de l'état des lieux transversal de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle mené en 2022



Rappel des constats de l'Etat des lieux de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle (en particulier l'alternance)

Comparaison internationale

La comparaison internationale indique que la situation en FWB n'est pas une exception au niveau international

- Dans la plupart des pays européens, une **multiplicité d'opérateurs** d'enseignement et 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
- 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 observé dans les pays européens étudiés** dans le cadre de l'étude

Contre-arguments

Émulation 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 les 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-opérateurs

Source: Etat des lieux de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle (en particulier l'alternance), 2023

Chapitre 3a.

Pilotage

Etat des lieux - Rappel du cadre d'analyse

3. Système, structure & ressources



Focus du document

(a) Mission et Pilotage

- Missions et objectifs sociétaux
- Positionnement de l'offre de formation EPS par rapport aux autres opérateurs
- Instances de gouvernance et modalités du pilotage du système, au niveau central et local : participation des différents acteurs de l'écosystème
- Outils et données disponibles pour le pilotage
- Qualité et assurance qualité

(b) Organisation de l'écosystème et de l'EPS

- Structure de l'écosystème : différents types d'acteurs de l'écosystème en interaction avec l'EPS (rôles, organisation, relations avec l'EPS)
- Types d'établissements : nombre, implantations, gestion
- Règles relatives à la gouvernance et au fonctionnement interne des établissements

(c) Offre de formation

- Types d'offres et de parcours existants, caractéristiques (finalités de formation, durée, niveaux, géographie, etc.)
- Règles de structuration des parcours (modularisation, etc) et leur formats
- Procédures et règles de création de nouvelles formations et de définition des contenus de formations (DP, etc.)
- Règles de programmation de l'offre (ouverture/fermeture) et mécanismes assurant la correspondance avec les besoins sociétaux
- Possibilité de co-organisation de l'offre avec d'autres opérateurs

(d) Financement

- Montant et mécanismes de financement (règles, sources, répartition) de la dotation organique et des autres sources de financement
- Possibilité de financement par les secteurs

(e) Infrastructures

- Règles de financement, acquisition et maintien des infrastructures et équipements



1. Acteurs

(a) Apprenants/étudiants

- Types d'apprenants et motivations
- Evolution du nombre d'apprenants et facteurs explicatifs
- Accompagnement des apprenants pendant leur formation (modalités, sujets) et mesures de lutte contre l'abandon
- Incitants (financiers & non-financiers) et implications en termes de statut sociaux

(e) Transition vers l'emploi et / ou d'autres formations

- Structuration de et coopération sur le parcours d'apprentissage avec autres opérateurs de formation
- Accompagnement post-formation et mise en correspondance avec employeurs

(b) Conventions, partenariats et employeurs

- Accords de coopération avec les employeurs et secteurs (co-organisation de formations, contribution financière, accords d'employabilité post-parcours)
- Implication des partenaires dans la formation (alternance, stage, mise à disposition de ressources, formateurs, etc.)
- Accords de coopération avec les autres opérateurs de formation, agences de l'emploi, agences de réinsertion, ...

(c) Enseignants

- Types/catégories de personnel et organisation du travail
- Règles relatives au statut de chaque type de personnel et d'évolution de carrière (opportunités de formation et de développement)
- Titres pédagogiques et mise à jour des compétences disciplinaires

2. Parcours de l'apprenant



(a) Information et Promotion de l'EPS

- Promotion et accès à l'information sur les formations pour les étudiants, employeurs, autres acteurs d'orientation (budgets dédiés et règles, canaux de promotion, potentiels contrats avec offices de l'emploi)

(b) Orientation vers et au sein de l'EPS

- Canaux d'orientation vers l'EPS (informations publiques, autres acteurs, enseignants)
- Aide et accompagnement au choix de formation le plus adéquat
- Inscription de l'EPS dans le parcours des apprenants (avant et après)
- Conditions d'accès et règles d'inscription à l'EPS, prérequis et mécanismes de sélection (motivation, évaluation)

(c) Méthodes pédagogiques et modalités organisationnelles

- Canaux de formation (présentiel, en ligne, ...), outils pédagogiques et modalités d'organisation (durée, rythme, méthodes pédagogiques, ...)
- Stages et modalités d'apprentissage en milieu de travail
- Structuration et flexibilité des parcours et des modules
- Intégration des compétences transversales et savoir-être
- Valorisation des acquis

(d) Certification et complétion des formations

- Règles d'évaluation et validation des acquis d'apprentissage
- Certifications accessibles pour tous types de formation
- Reconnaissance des certifications sur le marché du travail et par les apprenants
- Taux de participation aux certifications et facteurs explicatifs



Messages clés : Constats spécifiques au pilotage de l'EPS (1/2)

Constat principal

1 Point généraux sur le pilotage de l'EPS au sein de l'écosystème de gouvernance de l'enseignement et de la formation en FWB

- Plusieurs éléments positifs relatifs au pilotage systémique de l'Enseignement de Promotion Sociale sont à souligner : **une gouvernance stable et cohérente, un système où les acteurs ne manquent pas d'idées et de projets d'innovation, une collaboration globalement harmonieuse entre réseaux d'enseignement, l'implication de partenaires sociaux dans la définition d'une partie de l'offre** via les conventions
- Le **décret fondateur de 1991** a constitué un moment particulièrement innovant, en intégrant plusieurs mécanismes qui étaient alors novateurs (not. la modularité et la valorisation des acquis) ; cependant, plusieurs acteurs soulignent que depuis 1991, **peu d'innovations majeures** ont été mises en place (malgré l'existence de nombreuses idées), l'EPS semble avoir du mal à adopter de nouvelles réformes d'ampleur (à quelques exceptions près mais qui viennent en partie d'initiatives extérieures comme la validation des compétences, les innovations récentes en matière d'hybridation, la réforme de Bologne et le décret paysage...)
- Comme pour les autres dimensions étudiées, **le pilotage de l'EPS s'inscrit dans un écosystème où les compétences d'analyse et de pilotage sont morcelées** entre de nombreuses institutions : Le pilotage de l'EPS se fait à différents niveaux au sein d'instances propres à l'EPS et à travers la représentation de l'EPS au sein d'instances transversales (hors ou intra FWB)

2 Instances de pilotage systémiques propres à l'EPS

- Instances de pilotage focalisées principalement sur la « gestion opérationnelle »** – Les instances responsables du pilotage systémique de l'EPS (notamment le CG) dédient la majorité de leur temps aux tâches opérationnelles de gestion « quotidienne » de l'EPS (p.ex., définition des dossiers pédagogique), avec un temps limité disponible pour les réflexions stratégiques à moyen / court terme (p.ex., définition périodique de « plans » ou « priorités » stratégiques)
- Ressources limitées consacrées au pilotage et à l'analyse systémiques** – A l'inverse d'autres types d'enseignement (cf. DG Pilotage de l'AGE en ce qui concerne l'enseignement obligatoire), un nombre limité de ressources est consacré à l'analyse (notamment l'analyse de données) et au pilotage stratégique au sein des instances de pilotage centrales (8 ressources au sein du secrétariat permanent du Conseil Général mais ces ressources semblent majoritairement consacrées aux tâches opérationnelles – notamment la gestion des DP). Peu de recherches et de publications sont dès lors consacrées à l'EPS et sont disponibles de manière publique (la principale exception étant les rapports de l'AEQES mais ceux-ci n'ont pas une portée systémique)
- Pilotage en « vase clos »** – Une participation limitée de certaines catégories d'acteurs de l'écosystème aux instances de pilotage (représentés ou non au sein des instances – notamment les acteurs des milieux économiques et les étudiants dans le cas du Conseil Général)
- Superposition des rôles des instances dans le processus décisionnel** – Les mêmes acteurs étant représentés au sein de différentes instances (CG, cellule de pilotage, GT Cabinet, ...), certaines décisions sont prises à différents niveaux en fonction des oppositions (malgré les rôles bien définis des différentes instances) – ce qui est perçu négativement par certains acteurs
- Hétérogénéité de fonctionnement des CSR** – Selon certains acteurs, les CSR fonctionnent de manière hétérogène en fonction de la zone d0 à (i) la concurrence entre établissements au sein de la zone, (ii) le dynamisme des directions des établissements de la zone, et (iii) la sur-représentation et sous-représentation de certains réseaux au sein de la zone
- Attention consacrée par les instances politiques jugée trop souvent insuffisante** – La compétence politique de gestion de l'EPS étant généralement confiée à un/une Ministre dont ce n'est pas le principal poste de compétence, les acteurs expriment le sentiment d'une prise en considération et d'une attention insuffisantes consacrées à l'EPS (À noter : ceci ne s'applique pas à la législature en cours)

Messages clés : Constats spécifiques au pilotage de l'EPS (2/2)

Constat principal

- 3 Instances de pilotage transversales (avec d'autres opérateurs, par ex., ARES, AEQES, SFMQ, IBEFE...)**
- i) Capacité de l'EPS de parler d'« une seule voix » dans ces instances reconnue comme une force
 - ii) **Participation aux instances** jugée parfois comme **lourde et chronophage**
 - iii) **Sous-représentation de l'EPS en comparaison des autres formes d'enseignement** et un manque de considération de l'EPS caractérisent en partie les interactions de l'EPS au sein des instances de pilotage hors EPS
- 4 Gestion de la qualité au sein de l'EPS**
- i) De manière générale, il existe déjà **plusieurs mécanismes d'assurance qualité développés ces dernières années** et dont le retour des acteurs souligne l'impact positif sur la qualité
 - ii) Le **morcellement et les multitudes de mécanismes de gestion de la qualité externe** sont vus comme une complexité et une lourdeur supplémentaires par les acteurs de terrain
 - iii) L'**AEQES est une avancée majeure dans la gestion de la qualité au sein de l'EPS**, malgré certains **retours contrastés** sur son modèle de fonctionnement (les acteurs s'accordant sur la lourdeur des analyses programmatiques répétant une partie des mêmes constats transversaux à l'établissement - note: projet d'évolution en cours à l'AEQES sur ce point). En outre, les évaluations ne s'appliquant qu'à l'enseignement supérieur, les établissements organisant principalement de l'enseignement secondaire (~50% des établissements) ne possèdent pas de dispositifs d'évaluation externe similaires.
 - iv) La **nouvelle mission d'audit du service d'inspection est un développement positif** dans l'instauration d'une gestion effective de la qualité en EPS, mais (a) apparaît comme non aboutie à ce stade vu l'absence de mécanismes réglementaires permettant d'en assurer un suivi de la mise en œuvre, (b) la question se pose de l'articulation de ces mécanismes avec les évaluations institutionnelles de l'AEQES
 - v) A l'inverse de ce qui a été mis en place dans l'enseignement obligatoire avec les Plans de Pilotage / contrats d'objectifs, il n'existe **pas de mécanismes généralisés de « courroie de transmission » permettant de transmettre (dans le respect de l'autonomie des établissements) les priorités d'amélioration** et les objectifs du pouvoir régulateur, permettant d'**assurer une démarche d'amélioration continue** au sein de chaque établissement/PO
 - vi) Les acteurs soulignent une **hétérogénéité dans la maturité des processus de gestion interne de la qualité**, en lien notamment avec la taille des établissements ainsi que le **manque de ressources**
- 5 Disponibilité, utilisation et pilotage des / par les données**
- i) L'**exploitation du plein potentiel des données** présente **3 opportunités pour améliorer la qualité des formations qualifiantes** : i) utilisation du potentiel des données au niveau individuel, ii) utilisation des données au service du pilotage systémique (dans son ensemble ou au niveau local) et iii) utilisation des données de chaque établissement et chaque formation
 - ii) Le niveau de **développement dans la production et l'utilisation des données est aujourd'hui très limité** (même si certaines initiatives sont en cours):
 - **Collecte et disponibilité des données : de nombreuses données importantes ne sont pas encore disponibles au niveau central (not. sur les étudiants)**. Ce manque de données actuel sera **en partie solutionné par la mise en place de SIEL**, mais des défis majeurs subsisteront, notamment concernant les données liées au financement
 - Concernant le pilotage, des **analyses irrégulières et partielles du système sont réalisées sans permettre un pilotage effectif** par les données au niveau central, ni au niveau des établissements
 - **Utilisation des données à des fins opérationnelles**: Au niveau des POs et établissements, une **utilisation hétérogène mais globalement limitée des données à des fins d'amélioration** de l'efficacité opérationnelle et de la qualité de l'enseignement

Messages clés : Constats spécifiques au pilotage de l'EPS

Constat principal

- 1 Point généraux sur le pilotage de l'EPS au sein de l'écosystème de gouvernance de l'enseignement et de la formation en FWB**
- Zoom dans les pages suivantes*
- i) Plusieurs éléments positifs relatifs au pilotage systémique de l'Enseignement de Promotion Sociale sont à souligner : **une gouvernance stable et cohérente, un système où les acteurs ne manquent pas d'idées et de projets d'innovation, une collaboration globalement harmonieuse entre réseaux d'enseignement, l'implication de partenaires sociaux dans la définition d'une partie de l'offre** via les conventions
 - ii) Le **décret fondateur de 1991** a constitué un moment particulièrement innovant, en intégrant plusieurs mécanismes qui étaient alors novateurs (not. la modularité et la valorisation des acquis) ; cependant, plusieurs acteurs soulignent que depuis 1991, **peu d'innovations majeures** ont été mises en place (malgré l'existence de nombreuses idées), l'EPS semble avoir du mal à adopter de nouvelles réformes d'ampleur (à quelques exceptions près mais qui viennent en partie d'initiatives extérieures comme la validation des compétences, les innovations récentes en matière d'hybridation, la réforme de Bologne et le décret paysage...)
 - iii) Comme pour les autres dimensions étudiées, **le pilotage de l'EPS s'inscrit dans un écosystème où les compétences d'analyse et de pilotage sont morcelées** entre de nombreuses institutions : Le pilotage de l'EPS se fait à différents niveaux au sein d'instances propres à l'EPS et à travers la représentation de l'EPS au sein d'instances transversales (hors ou intra FWB)
- 2 Instances de pilotage systémiques propres à l'EPS**
- i) **Instances de pilotage focalisées principalement sur la « gestion opérationnelle »** – Les instances responsables du pilotage systémique de l'EPS (notamment le CG) dédient la majorité de leur temps aux tâches opérationnelles de gestion « quotidienne » de l'EPS (p.ex., définition des dossiers pédagogique), avec un temps limité disponible pour les réflexions stratégiques à moyen / court terme (p.ex., définition périodique de « plans » ou « priorités » stratégiques)
 - ii) **Ressources limitées consacrées au pilotage et à l'analyse systémiques** – A l'inverse d'autres types d'enseignement (cf. DG Pilotage de l'AGE en ce qui concerne l'enseignement obligatoire), un nombre limité de ressources est consacré à l'analyse (notamment l'analyse de données) et au pilotage stratégique au sein des instances de pilotage centrales (8 ressources au sein du secrétariat permanent du Conseil Général mais ces ressources semblent majoritairement consacrées aux tâches opérationnelles – notamment la gestion des DP). Peu de recherches et de publications sont dès lors consacrées à l'EPS et sont disponibles de manière publique (la principale exception étant les rapports de l'AEQES mais ceux-ci n'ont pas une portée systémique)
 - iii) **Pilotage en « vase clos »** – Une participation limitée de certaines catégories d'acteurs de l'écosystème aux instances de pilotage (représentés ou non au sein des instances – notamment les acteurs des milieux économiques et les étudiants dans le cas du Conseil Général)
 - iv) **Superposition des rôles des instances dans le processus décisionnel** – Les mêmes acteurs étant représentés au sein de différentes instances (CG, cellule de pilotage, GT Cabinet, ...), certaines décisions sont prises à différents niveaux en fonction des oppositions (malgré les rôles bien définis des différentes instances) – ce qui est perçu négativement par certains acteurs
 - v) **Hétérogénéité de fonctionnement des CSR** – Selon certains acteurs, les CSR fonctionnent de manière hétérogène en fonction de la zone d0 à (i) la concurrence entre établissements au sein de la zone, (ii) le dynamisme des directions des établissements de la zone, et (iii) la sur-représentation et sous-représentation de certains réseaux au sein de la zone
 - vi) **Attention consacrée par les instances politiques jugée trop souvent insuffisante** – La compétence politique de gestion de l'EPS étant généralement confiée à un/ une Ministre dont ce n'est pas le principal poste de compétence, les acteurs expriment le sentiment d'une prise en considération et d'une attention insuffisantes consacrées à l'EPS (À noter : ceci ne s'applique pas à la législature en cours)

Plusieurs éléments positifs relatifs au pilotage de l'Enseignement de Promotion Sociale

EXEMPLES NON-EXHAUSTIFS

Gouvernance stable et cohérente	Un système où les acteurs ne manquent pas d'idées et d'initiatives nouvelles	Collaboration harmonieuse entre réseaux de l'enseignement	Implication de partenaires sociaux (via les conventions)
<p>Pour la majorité des acteurs rencontrés, le pilotage de l'EPS est jugé stable et cohérent dans son ensemble, avec une bonne articulation entre les différents niveaux et instances de pilotage (CG et cellule de pilotage, CSR, POs et établissements)</p> <p>Cette stabilité est en partie expliquée par la stabilité des cadres légaux de l'EPS instaurant les différentes instances de pilotage, qui ont évolué sans changement profond depuis le décret de 1991</p>	<p>Les acteurs de l'EPS possèdent une multitude de pistes, opinions, points de vue, positions afin d'améliorer l'EPS dans son ensemble et d'établir une gouvernance et un pilotage de l'écosystème qui produisent des résultats pour l'ensemble des étudiants de l'EPS</p>	<p>De l'avis général, les réseaux de l'enseignement semblent collaborer de manière globalement harmonieuse au sein de l'EPS</p> <p>Cette collaboration est vue comme un élément positif en termes de capacité de décision collective, de prise de position dans les instances externes ainsi que de développement d'initiatives communes (notamment en matière de formation continue des enseignants, de co-organisation de formations inter-réseaux, ...)</p>	<p>Il existe certains mécanismes propres à l'EPS permettant la participation active de partenaires externes au pilotage d'une partie de l'offre de formation, notamment au travers des organes de concertation dans le cadre des conventions cadre. Cette implication permet de mieux prendre en compte les besoins socio-économiques</p>

Sources: Entretiens réalisés entre janvier et mars 2023 ; Rapports de l'AEQES

Le décret fondateur de 1991 a constitué un moment particulièrement innovant ; cependant, plusieurs acteurs soulignent que depuis 1991, peu d'innovations majeures ont été mises en place (à quelques exceptions près, notamment la validation des compétences)

Le décret de 1991 a positionné l'EPS comme un opérateur d'enseignement innovant et pionnier dans son domaine

Public large	Reconnaissance des acquis de l'expérience	Place centrale de l'étudiant	Approche par compétence	Modularité des apprentissages
<p>Accès à l'EPS pour toutes les personnes qui souhaitent suivre une formation, sans condition d'âge, de diplôme ou de statut social. Cela a permis à des personnes qui n'avaient pas eu l'opportunité de suivre une formation initiale de se former et d'acquérir de nouvelles compétences</p>	<p>Reconnaissance des acquis de l'expérience (via la VA) comme une voie d'accès à l'EPS. Les étudiants peuvent ainsi faire valoir leur expérience professionnelle pour accéder à une formation de l'EPS</p>	<p>Etudiant au centre du processus d'apprentissage, en proposant des formations adaptées aux besoins individuels et en favorisant une approche personnalisée de l'enseignement</p>	<p>Approche par compétence dans la conception et la mise en œuvre des programmes de formation : les compétences sont définies en fonction des activités professionnelles concrètes et sont évaluées à partir de situations réelles de travail</p>	<p>Introduction du principe de modularité dans l'EPS, ce qui permet aux étudiants de construire leur parcours de formation en choisissant des modules de formation. Cette modularité permet une plus grande flexibilité dans l'organisation des formations, en tenant compte des contraintes et des besoins des étudiants</p>

Sources: Décret de la Communauté française relatif à l'enseignement de promotion sociale, du 16 avril 1991 ; Entretiens réalisés entre janvier et mars 2023

Malgré l'existence de nombreuses idées, l'EPS semble avoir du mal à adopter des réformes majeures

- 

L'EPS est un système pionnier qui n'a pas été soumis à un état des lieux depuis le moment fondateur de 1991
- 

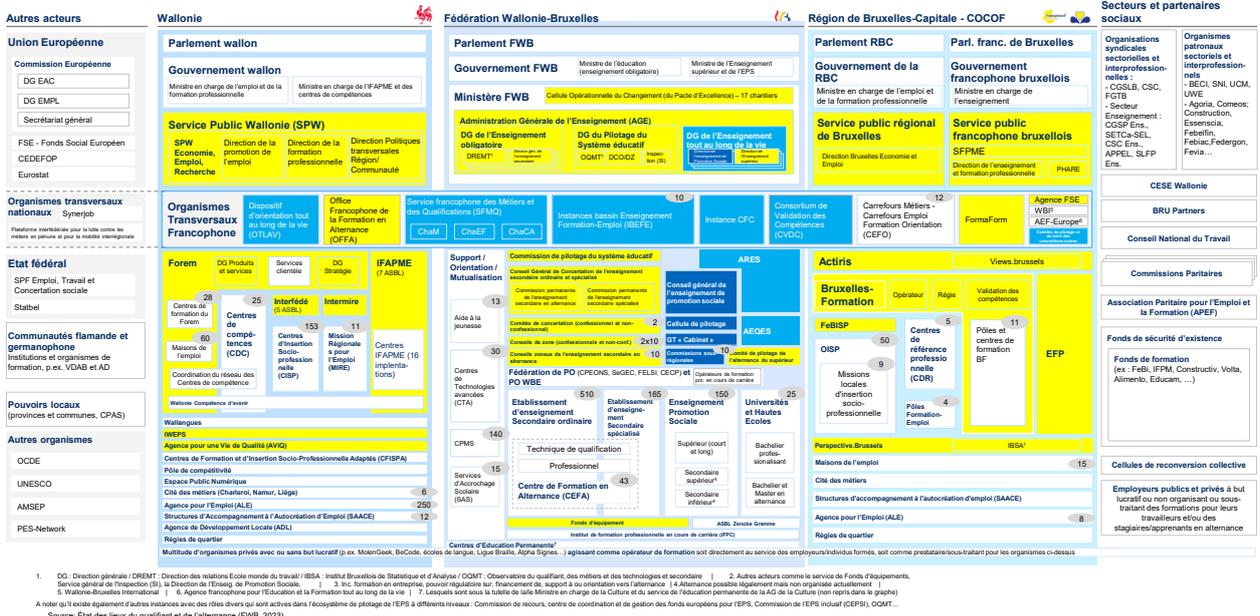
Le côté révolutionnaire et visionnaire de l'EPS n'a jamais été mis en valeur ni par les politiques belges, ni à l'international
- 

L'EPS a été à l'avant-garde avec la possibilité d'avancée sociale pour les publics défavorisés, avec la valorisation des acquis, la modularité, ... et on a l'impression que depuis 1991, l'EPS se repose sur ses acquis
- 

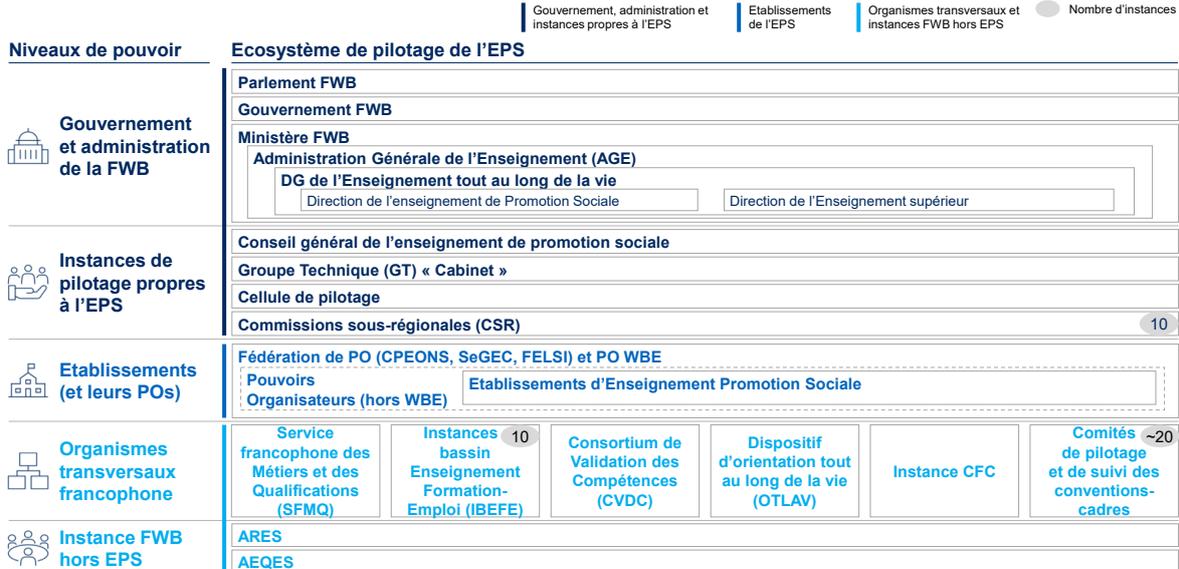
Les politiques n'ont jamais vraiment valorisé l'EPS à sa juste valeur et ne l'ont jamais vraiment incarné depuis 1991
- 

A noter : Quelques exceptions de réformes mais qui viennent en partie d'initiatives extérieures comme la validation des compétences, les innovations récentes en matière d'hybridation, la réforme de Bologne et le décret paysage...

Rappel sur l'écosystème de gouvernance en Wallonie, FWB et RBC (Cocof) – Le pilotage de l'EPS s'inscrit dans un écosystème où les compétences d'analyse et de pilotage sont morcelées entre de nombreuses institutions – Illustration



Le pilotage de l'EPS se fait à différents niveaux au sein d'instances propres à l'EPS et à travers la représentation de l'EPS au sein d'instances transversales (hors ou au sein de la FWB)



Instances de pilotage systémiques propres à l'EPS – 6 constats principaux

Détaillé dans les pages suivantes

Gouvernement, administration et instances propres à l'EPS

Etablissements de l'EPS

Organismes transversaux et instances FWB hors EPS

Nombre d'instances

Ecosystème de pilotage de l'EPS



Constats sur le fonctionnement des instances de pilotage propres à l'EPS

- i** **Instances de pilotage focalisées principalement sur la « gestion opérationnelle »**
Les instances responsables du pilotage systémique de l'EPS (notamment le CG) dédient la majorité de leur temps aux tâches opérationnelles de gestion « quotidienne » de l'EPS (p.ex., définition des dossiers pédagogiques), avec un temps limité disponible pour les réflexions stratégiques à moyen / court terme (p.ex., définition périodique de « plans » ou « priorités » stratégiques)
- ii** **Ressources limitées consacrées au pilotage et à l'analyse**
A l'inverse d'autres types d'enseignement (cf. DG Pilotage de l'AGE en ce qui concerne l'enseignement obligatoire), un nombre limité de ressources est consacré à l'analyse (notamment analyse de données) et au pilotage stratégique au sein des instances de pilotage centrales (8 ressources au sein du secrétariat permanent du Conseil Général mais ces ressources semblent majoritairement consacrées aux tâches opérationnelles – notamment la gestion des DP). Peu de recherches et de publications sont dès lors consacrées à l'EPS et sont disponibles de manière publique (la principale exception étant les rapports de l'AEQES mais ceux-ci n'ont pas une portée systémique)
- iii** **Pilotage en « vase clos »**
Une participation limitée de certaines catégories d'acteurs de l'écosystème aux instances de pilotage (représentés ou non au sein des instances – notamment les acteurs des milieux économiques et les étudiants dans le cas du Conseil Général)
- iv** **Superposition des rôles des instances dans le processus décisionnel**
Les mêmes acteurs étant représentés au sein de différentes instances (CG, cellule de pilotage, GT Cabinet, ...), certaines décisions sont prises à différents niveaux en fonction des oppositions (malgré les rôles bien définis des différentes instances) – ce qui est perçu négativement par certains acteurs
- v** **Hétérogénéité de fonctionnement des CSR**
Selon certains acteurs, les CSR fonctionnent de manière hétérogène en fonction de la zone d' (i) la concurrence entre établissements au sein de la zone, (ii) le dynamisme des directions des établissements de la zone, et (iii) la sur-représentation et sous-représentation de certains réseaux au sein de la zone
- vi** **Attention consacrée par les instances politiques jugée trop souvent insuffisante**
La compétence politique de gestion de l'EPS étant généralement confiée à un/une Ministre dont ce n'est pas le principal poste de compétence, les acteurs expriment le sentiment d'une prise en considération et d'une attention insuffisantes consacrées à l'EPS
À noter : ceci ne s'applique pas à la législature en cours

Sources: Portails officiels des différents organismes/ instances ; Entretiens réalisés entre janvier et mars 2023 ; Portail officiel de la Haute Ecole Condorcet

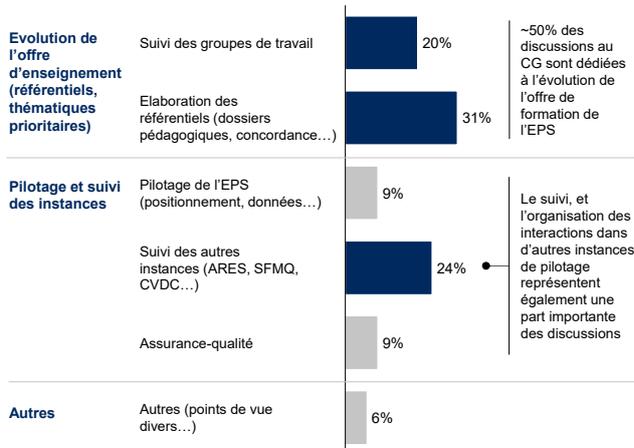
i. (Pour discussion – à vérifier en séance) Les travaux du CG sont principalement liés à des sujets relevant de l'évolution de l'offre d'enseignement et au suivi des autres instances et de manière limitée au pilotage stratégique de l'EPS

■ Top 3 des activités du CG

Pour rappel, les missions du CG sont de

- Suivre et faciliter le pilotage, l'amélioration, le développement et la promotion de l'EPS (et de remettre un avis au Gouvernement sur la question)
- Définir les thématiques prioritaires de l'EPS (sur base de proposition de la cellule de pilotage)
- Promouvoir l'évolution de l'offre d'enseignement et élaborer les référentiels (dossier pédagogique, part d'autonomie, certifications, ...)

Comparaison des tâches effectuées au Conseil Général, % du nombre de pages de PV, 2022



Les instances responsables du pilotage systémique de l'EPS (notamment le CG) dédient la majorité de leur temps aux tâches opérationnelles de gestion « quotidienne » de l'EPS (p.ex., définition des dossiers pédagogiques), avec un temps limité disponible pour les réflexions stratégiques à moyen / court terme (p.ex., définition périodique de « plans » ou « priorités » stratégiques)

- Temps nécessaire pour traiter certains dossiers dû à leur lenteur (p.ex., certains dossiers pédagogiques), ce qui encombre l'ordre du jour
- Posture « attentiste » de certains acteurs avec un « manque de proactivité et de réflexion » sur les questions de pilotage

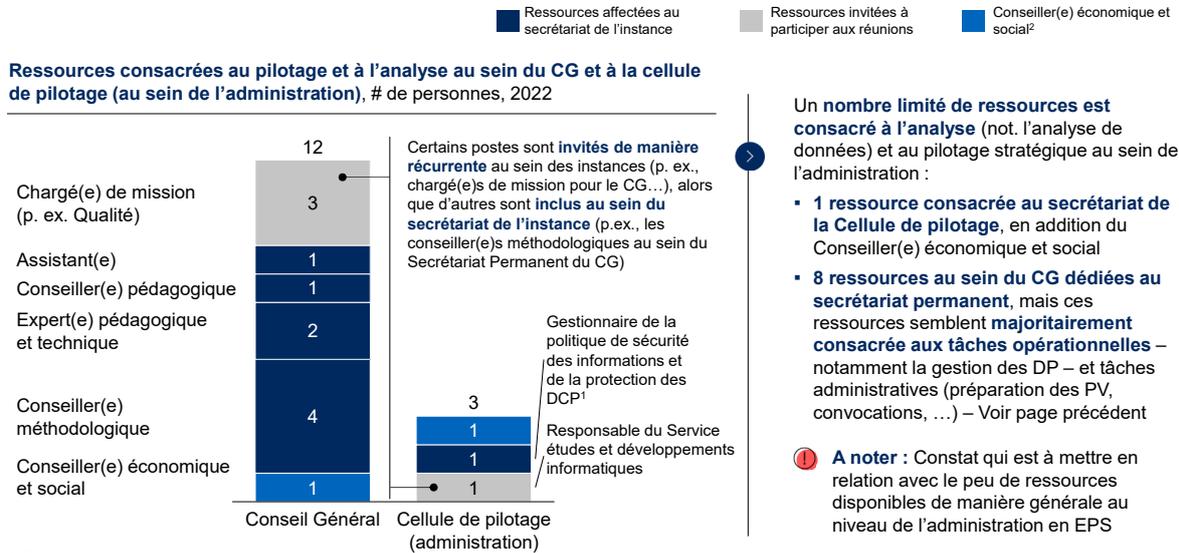
Il convient cependant de nuancer ce constat : le CG a tout de même traité des sujets de pilotage essentiels et importants pour l'EPS (notamment la place de l'alternance au sein de l'EPS)

11 Le Conseil Général passe la majorité de son temps à traiter de sujets « administratifs » comme l'élaboration des dossiers pédagogiques, plutôt que sur des aspects de pilotage systémique de l'EPS

Méthodologie et limitations : Le nombre de pages dédiées à certaines tâches du CG sont déterminées sur base d'une appréciation du contenu traité dans les PV du CG. Il est important de noter que le nombre de pages peut ne pas être représentatif du temps passé en Conseil à discuter des différents sujets

Source: PV des différentes réunions du CG en 2022

ii. Des ressources limitées semblent être consacrées au pilotage et à l'analyse au sein de l'administration



Un nombre limité de ressources est consacré à l'analyse (not. l'analyse de données) et au pilotage stratégique au sein de l'administration :

- 1 ressource consacrée au secrétariat de la Cellule de pilotage, en addition du Conseiller(e) économique et social
- 8 ressources au sein du CG dédiées au secrétariat permanent, mais ces ressources semblent majoritairement consacrées aux tâches opérationnelles – notamment la gestion des DP – et tâches administratives (préparation des PV, convocations, ...) – Voir page précédent

! A noter : Constat qui est à mettre en relation avec le peu de ressources disponibles de manière générale au niveau de l'administration en EPS

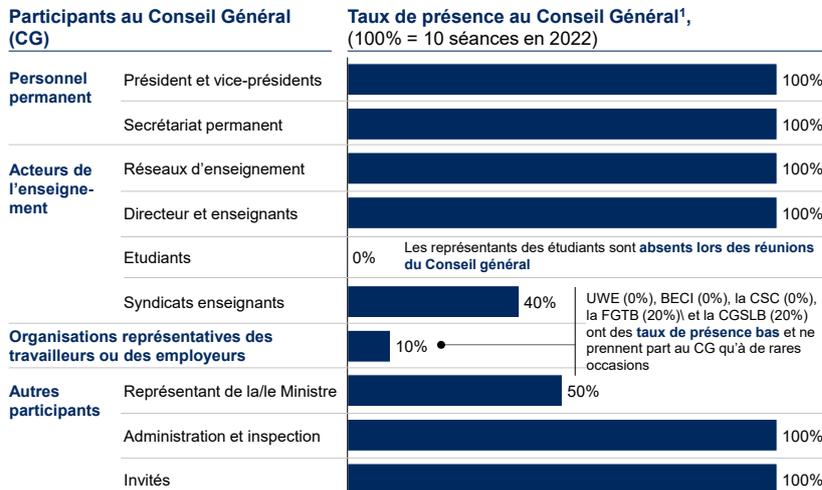
1. Données à caractère personnel
 2. Le conseiller(e) économique et social est désigné par le/la Ministre, sur proposition de la Cellule de pilotage. Celle-ci établit le profil de fonction et de recrutement après avis du Conseil général. Elle procède au processus de recrutement
 Sources: PV des différentes réunions du CG en 2022 ; PV des différentes réunions de la Cellule de pilotage en 2022 ; Portail officiel de l'administration de la FWB (annuaire) ; Décret organisant l'enseignement de promotion sociale (16/04/1991)

iii. Certains acteurs indiquent une participation des acteurs de l'enseignement et des services de l'administration « en vase clos » sans l'inclusion systématique des partenaires sociaux (hors enseignement) et des étudiants

Instances de gouvernance	Acteurs de l'enseignement				Milieux économiques et sociaux	Représentant du Gouvernement	Administration et inspection	Nombre de membres effectif
	Réseaux d'enseignement	Directeurs et enseignants	Syndicats enseignants	Etudiants				
Conseil Général (CG) Détails sur la page suivante	✓	✓	✓	⊘ <i>Les étudiants ne participent pas aux réunions du Conseil Général</i>	⊘ <i>Les organisations représentatives des travailleurs et employeurs sont invitées mais ne sont présentes que peu fréquemment</i>	✓	✓	33
Cellule de pilotage	✓	×	×	×	×	✓	⊘ <i>Notamment 4 membres désignés par l'Administration</i>	11
Groupe Technique Cabinet	✓	×	×	×	×	✓	⊘ <i>Inclus de manière sporadique dans les discussions</i>	<i>Dépendant des réunions (inclusion ou non de l'administration et de l'inspection)</i>
Commissions sous-régionales	×	⊘ <i>Un représentant par établissement dont le siège ou une implantation est situé dans la zone</i>	⊘ <i>Un représentant de chaque organisation syndicale</i>	×	×	×	×	<i>Dépendant du nombre d'établissements dans le bassin</i>

Sources: Décret organisant l'enseignement de promotion sociale (16/04/1991) ; Circulaire N 2816 (13/07/2009)

iii. Les partenaires sociaux (hors enseignement), sont peu impliqués dans le pilotage de l'EPS au niveau central car absents des discussions au Conseil Général (malgré leur convocation)



Les organisations représentatives des travailleurs ou des employeurs **ne participent pas au Conseil Général**

Selon les acteurs cette situation est due à différents facteurs

- Manque de notoriété de l'EPS au sein de diverses organisations (voir Section « Information & Promotion »)
- Participation jugée lourde et chronophage aux instances de pilotage de l'EPS
- Résultats parfois mitigés lors de participation par le passé (p.ex., temps considérable passé sur les dossiers pédagogiques)
- Collaboration plus efficace auprès d'autres opérateurs de formation

« Sans dire que nous ignorons l'existence [de l'EPS], nous ne prenons pas le temps de travailler avec eux – représentant d'une organisation issue du monde économique (membre du CG) »

A noter : Certaines organisations représentatives des travailleurs ou des employeurs sont incluses dans des instances de pilotage hors EPS (p. ex., ARES, SFMQ...)

1. A noter : Certains acteurs sont parfois excusés lors des réunions pour absence sur base de raisons extérieures (p.ex., maladie...)
Sources: PV des différentes réunions du CG en 2022 ; Entretien réalisés entre janvier et mars 2023

iii. Cette représentation limitée des milieux économiques et sociaux au sein des instances de pilotage n'est pas spécifique à l'EPS : le même phénomène est observé au sein de l'enseignement qualifiant

- ✓ Milieux économiques et sociaux représentés au sein des instances de pilotage en charge de la fonction
- Milieux économiques et sociaux partiellement représentés au sein des instances de pilotage en charge de la fonction
- ✗ Milieux économiques et sociaux non-représentés au sein des instances de pilotage en charge de la fonction

Fonction de pilotage	Allemagne	Enseignement qualifiant (FWB)	Formation professionnelle (Wallonie, RBC, COCOF)
Contribution au pilotage transversal	✓	✗	○
Identification des besoins	✓	○	○
Définition de l'offre	✓	○	○
Planification de l'offre	✓	✗	○
Evaluation des compétences	✓	○	○
Participation à l'assurance qualité	✓	✗	✗

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) même s'ils ne jouent pas systématiquement un rôle décisionnel (v. consultatif)

Source: État des lieux du qualifiant et de l'alternance (FWB, 2023)

iv. Le processus décisionnel est considéré par certains comme peu transparent car certaines décisions sont prises à différents niveaux en fonction des oppositions, notamment entre le CG et la Cellule de pilotage

Instances de pilotage propres à l'EPS



Conseil Général

Des rôles et des missions clairement définis « sur papier »...

- Suivre et faciliter le **pilotage, l'amélioration, le développement et la promotion** de l'EPS (et de remettre un avis au Gouvernement sur la question)
- Définir les **thématiques prioritaires de l'EPS**
- Promouvoir l'**évolution de l'offre de l'enseignement et élaborer les référentiels** (p.ex., dossiers pédagogiques, part d'autonomie, certifications)



Cellule de pilotage

- Proposer des **indicateurs, réaliser des analyses de données** et servir de source d'information
- Assurer un **rôle de veille** quant à l'évolution des besoins de formation et à la recherche et les études publiées (ainsi que de réaliser ou de faire réaliser des études)
- Mettre en œuvre des dispositions, promouvoir et faire connaître toute initiative dont l'objectif est **d'améliorer la réussite dans l'EPS**



Groupe Technique « Cabinet »

- **Permettre aux différents réseaux** de l'enseignement, l'administration et l'inspection d'avoir un **canal de communication direct avec la/le Ministre et son cabinet**

Le Groupe Technique « Cabinet » est une instance informelle constituée de la/le Ministre, des représentants des (F)PO, de l'administration et de l'inspection



Commissions Sous-Régionales (CSR)

- Examiner l'**adéquation de l'offre d'enseignement aux réalités socioéconomiques**
- Assurer le **lien avec les structures réunissant les acteurs socio-économiques**

... mais un processus décisionnel qui, selon certains acteurs, varie de façon difficilement compréhensible

Selon certains acteurs, le processus décisionnel au sein de l'EPS varie en fonction des sujets, et **certaines dossiers ne font pas l'objet d'une décision consociative au sein du Conseil Général**, mais sont tranchés lors de réunions de la Cellule de pilotage ou du Groupe Technique Cabinet

2 raisons sont citées par les acteurs :

- Superposition des rôles du Conseil Général et de la Cellule de pilotage** : Bien que définis de manière claire et précise sans redondance visible, les rôles du CG et de la Cellule de pilotage semblent se superposer dans les faits – les acteurs représentés dans ces instances les utilisant pour traiter des sujets similaires
- Représentation d'un nombre plus restreint de (mêmes) parties au sein de la Cellule de pilotage** : Seuls certains acteurs sont représentés au sein de la Cellule de pilotage, permettant à certains acteurs d'approuver certaines décisions lors de réunions de la Cellule de pilotage, sans l'accord préalable de l'ensemble des parties siégeant au Conseil Général

⚠ A noter : L'ensemble des points ci-dessus sont valables pour le Groupe Technique Cabinet (qui n'a par contre comme seule fonction de créer un canal de discussion avec la/le Ministre)

Sources : Portail officiel de la FWB ; Entretiens réalisés entre janvier et mars 2023

vi. Selon certains acteurs, les commissions sous-régionales (CSR) fonctionnent de manière hétérogène en fonction de la zone bassin concernée

Pour rappel, les missions des CSR sont :

- Examiner l'**adéquation de l'offre d'enseignement aux réalités socioéconomiques**
- Assurer le **lien avec les structures réunissant les acteurs socio-économiques**

Elles sont au **nombre de 10** (nombre de bassins) et sont composées de

- Un **représentant par établissement** dont le siège ou une implantation est situé dans la zone
- Un **représentant de chaque organisation syndicale**

Le nombre de **membres effectifs dépend du nombre d'établissements** dans le bassin

Principales causes de fonctionnement hétérogène des CSR entre zones



Dynamisme des directions des établissements participant

La **participation active des directions** des établissements de la zone du bassin représente un facteur clé pour le bon fonctionnement des CSR (qui selon certains acteurs semble être problématique dans certains bassins où les directions participent moins)

⚠ L'animation des CSR se fait au niveau local et est fortement dépendante de l'implication des différentes équipes de direction de la zone



Sur-représentation de certains réseaux d'enseignement

La **dynamique de certaines instances semble être affectée** par la sur-représentation (et dès lors sous-représentation de certains réseaux), notamment sur les **questions de programmation d'offre de formation**

⚠ Certaines CSR sont « dominées » par certains réseaux, ce qui a pour effet de diminuer la collaboration de manière générale



Concurrence entre établissements

La concurrence entre établissements affecte la collaboration au sein de certaines CSR en **limitant la collaboration effective possible** entre différentes équipes de direction d'une même zone

⚠ La concurrence entre établissements reste un point déterminant dans le bon fonctionnement des instances au niveau local

Messages clés : Constats spécifiques au pilotage de l'EPS

Constat principal

Zoom dans les pages suivantes



3 Instances de pilotage transversales (avec d'autres opérateurs, par ex., ARES, AEQES, SFMQ, IBEFE...)

- i Capacité de l'EPS de parler d'« une seule voix » dans ces instances reconnue comme une force
- ii Participation aux instances jugée parfois comme lourde et chronophage
- iii Sous-représentation de l'EPS en comparaison des autres formes d'enseignement et un manque de considération de l'EPS caractérisent en partie les interactions de l'EPS au sein des instances de pilotage hors EPS

4 Gestion de la qualité au sein de l'EPS

- i De manière générale, il existe déjà **plusieurs mécanismes d'assurance qualité développés ces dernières années** et dont le retour des acteurs souligne l'impact positif sur la qualité
- ii Le **morcellement et les multitudes de mécanismes de gestion de la qualité externe** sont vus comme une complexité et une lourdeur supplémentaires par les acteurs de terrain
- iii L'**AEQES est une avancée majeure dans la gestion de la qualité au sein de l'EPS**, malgré certains **retours contrastés** sur son modèle de fonctionnement (les acteurs s'accordant sur la lourdeur des analyses programmatiques répétant une partie des mêmes constats transversaux à l'établissement - note: projet d'évolution en cours à l'AEQES sur ce point). En outre, les évaluations ne s'appliquant qu'à l'enseignement supérieur, les établissements organisant principalement de l'enseignement secondaire (~50% des établissements) ne possèdent pas de dispositifs d'évaluation externe similaires.
- iv La **nouvelle mission d'audit du service d'inspection est un développement positif** dans l'instauration d'une gestion effective de la qualité en EPS, mais (a) apparaît comme non aboutie à ce stade vu l'absence de mécanismes réglementaires permettant d'en assurer un suivi de la mise en œuvre, (b) la question se pose de l'articulation de ces mécanismes avec les évaluations institutionnelles de l'AEQES
- v A l'inverse de ce qui a été mis en place dans l'enseignement obligatoire avec les Plans de Pilotage / contrats d'objectifs, il n'existe **pas de mécanismes généralisés de « courroie de transmission » permettant de transmettre (dans le respect de l'autonomie des établissements) les priorités d'amélioration** et les objectifs du pouvoir régulateur, permettant d'**assurer une démarche d'amélioration continue** au sein de chaque établissement/PO
- vi Les acteurs soulignent une **hétérogénéité dans la maturité des processus de gestion interne de la qualité**, en lien notamment avec la taille des établissements ainsi que le **manque de ressources**

5 Disponibilité, utilisation et pilotage des / par les données

- i L'**exploitation du plein potentiel des données** présente **3 opportunités pour améliorer la qualité des formations qualifiantes** : i) utilisation du potentiel des données au niveau individuel, ii) utilisation des données au service du pilotage systémique (dans son ensemble ou au niveau local) et iii) utilisation des données de chaque établissement et chaque formation
- ii Le niveau de **développement dans la production et l'utilisation des données est aujourd'hui très limité** (même si certaines initiatives sont en cours):
 - **Collecte et disponibilité des données : de nombreuses données importantes ne sont pas encore disponibles au niveau central (not. sur les étudiants)**. Ce manque de données actuel sera en partie solutionné par la mise en place de SIEL, mais des défis majeurs subsisteront, notamment concernant les données liées au financement
 - Concernant le pilotage, des **analyses irrégulières et partielles du système sont réalisées sans permettre un pilotage effectif** par les données au niveau central, ni au niveau des établissements
 - **Utilisation des données à des fins opérationnelles**: Au niveau des POs et établissements, une **utilisation hétérogène mais globalement limitée des données à des fins d'amélioration** de l'efficacité opérationnelle et de la qualité de l'enseignement

Instances de pilotage hors EPS - La représentation de l'EPS au sein des instances de pilotage « hors EPS » se fait d'« une seule voix » malgré une représentation jugée parfois insuffisante et chronophage

Gouvernement, administration et instances propres à l'EPS | Etablissements de l'EPS | Organismes transversaux et instances FWB hors EPS | Nombre d'instances

Ecosystème de pilotage de l'EPS



Constats sur la représentation de l'EPS au sein d'organismes transversaux et inter-FWB



Représentation d'« une seule voix » menant à une meilleure reconnaissance de l'EPS

Selon certains acteurs, l'EPS serait **représenté de manière efficace** au sein des instances de pilotage « hors EPS » dû à (i) un **dépassement des différences entre réseaux** au bénéfice du bien commun de l'EPS lors des réunions, et (ii) une **préparation et un suivi en amont et aval des réunions** dans les autres instances (notamment lors du Conseil Général)



Sous-représentation de l'EPS en comparaison des autres formes d'enseignement

Selon certains acteurs, le nombre de représentants de l'EPS au sein des différentes instances semble être en **décalage d'autres formes d'enseignement et de formation** (au regard de la taille de l'EPS en comparaison d'autres types d'enseignement/de formation)



Participation aux instances jugée parfois comme lourde et chronophage

La représentation de l'EPS au sein des **différents organismes nécessite un temps jugé excessif** par certains acteurs, notamment au regard du fait qu'une bonne partie du temps consacré l'est sur des sujets qui ne concernent pas l'EPS



Manque de considération de l'EPS

Il existe un ressenti de nombreux acteurs que (a) l'EPS est **encore parfois considéré comme un « enseignement de seconde zone »** par les autres acteurs au sein de certaines instances (en particulier du supérieur) (b) qu'un **niveau d'exigence et de contrôle plus important est imposé à l'EPS** par rapport aux autres types d'ens. dans ces instances (voir notamment la section consacrée à la détermination de l'offre), (c) que les **spécificités de l'EPS ne sont pas toujours prises en compte** (p.ex., lors des discussions sur les rythmes scolaires)

Exemple de la représentation de l'EPS au sein de l'ARES

La représentation de l'EPS au sein de la chambre Hautes Ecoles (HE) et Enseignement de Promotion Sociale (EPS), portant notamment sur les **habilitations, les référentiels de compétences, les dossiers pédagogiques...** semblent avoir **contribué à la reconnaissance de l'EPS au sein de l'écosystème** d'enseignement et de formation en FWB, notamment sur :

- La **vision de l'EPS par les Hautes Ecoles** (considéré comme un enseignement de qualité moindre, « infodé » à l'enseignement obligatoire)
- La **co-organisation et la co-diplomation de certaines UE** en partenariat avec des Hautes écoles

ii) *Il y a encore du chemin à faire, mais notre collaboration au sein de l'ARES nous aide à nous faire reconnaître comme un type d'enseignement (avec ses particularités) à part entière*

Sources: Portails officiels des différents organismes/ instances ; Entretiens réalisés entre janvier et mars 2023 ; Portail officiel de la Haute Ecole Condorcet

Messages clés : Constats spécifiques au pilotage de l'EPS

 Constat principal

3 Instances de pilotage transversales (avec d'autres opérateurs, par ex., ARES, AEQES, SFMQ, IBEFE...)

- i) Capacité de l'EPS de parler d'« une seule voix » dans ces instances reconnue comme une force
- ii) **Participation aux instances** jugée parfois comme **lourde et chronophage**
- iii) **Sous-représentation de l'EPS en comparaison des autres formes d'enseignement** et un manque de considération de l'EPS caractérisent en partie les interactions de l'EPS au sein des instances de pilotage hors EPS

4 Gestion de la qualité au sein de l'EPS

- i) De manière générale, il existe déjà **plusieurs mécanismes d'assurance qualité développés ces dernières années** et dont le retour des acteurs souligne l'impact positif sur la qualité
- ii) Le **morcellement et les multitudes de mécanismes de gestion de la qualité externe** sont vus comme une complexité et une lourdeur supplémentaires par les acteurs de terrain
- iii) L'**AEQES est une avancée majeure dans la gestion de la qualité au sein de l'EPS**, malgré certains **retours contrastés** sur son modèle de fonctionnement (les acteurs s'accordant sur la lourdeur des analyses programmatiques répétant une partie des mêmes constats transversaux à l'établissement - note: projet d'évolution en cours à l'AEQES sur ce point). En outre, les évaluations ne s'appliquant qu'à l'enseignement supérieur, les établissements organisant principalement de l'enseignement secondaire (~50% des établissements) ne possèdent pas de dispositifs d'évaluation externe similaires.
- iv) La **nouvelle mission d'audit du service d'inspection est un développement positif** dans l'instauration d'une gestion effective de la qualité en EPS, mais (a) apparaît comme non aboutie à ce stade vu l'absence de mécanismes réglementaires permettant d'en assurer un suivi de la mise en œuvre, (b) la question se pose de l'articulation de ces mécanismes avec les évaluations institutionnelles de l'AEQES
- v) A l'inverse de ce qui a été mis en place dans l'enseignement obligatoire avec les Plans de Pilotage / contrats d'objectifs, il n'existe **pas de mécanismes généralisés de « courroie de transmission »** permettant de transmettre (dans le respect de l'autonomie des établissements) les **priorités d'amélioration** et les objectifs du pouvoir régulateur, permettant d'**assurer une démarche d'amélioration continue** au sein de chaque établissement/PO
- vi) Les acteurs soulignent une **hétérogénéité dans la maturité des processus de gestion interne de la qualité**, en lien notamment avec la taille des établissements ainsi que le **manque de ressources**

Zoom dans les pages suivantes

5 Disponibilité, utilisation et pilotage des / par les données

- i) L'**exploitation du plein potentiel des données** présente **3 opportunités pour améliorer la qualité des formations qualifiantes** : i) utilisation du potentiel des données au niveau individuel, ii) utilisation des données au service du pilotage systémique (dans son ensemble ou au niveau local) et iii) utilisation des données de chaque établissement et chaque formation
- ii) Le niveau de **développement dans la production et l'utilisation des données est aujourd'hui très limité** (même si certaines initiatives sont en cours):
 - **Collecte et disponibilité des données** : de **nombreuses données importantes ne sont pas encore disponibles au niveau central (not. sur les étudiants)**. Ce manque de données actuel sera en **partie solutionné par la mise en place de SIEL**, mais des défis majeurs subsisteront, notamment concernant les données liées au financement
 - Concernant le pilotage, des **analyses irrégulières et partielles du système sont réalisées sans permettre un pilotage effectif** par les données au niveau central, ni au niveau des établissements
 - **Utilisation des données à des fins opérationnelles**: Au niveau des POs et établissements, une **utilisation hétérogène mais globalement limitée des données à des fins d'amélioration** de l'efficacité opérationnelle et de la qualité de l'enseignement

La gestion de la qualité au sein de l'EPS repose sur une multitude d'organes et de dispositifs en charge à différents niveaux

De nombreuses législations encadrent la gestion de la qualité en EPS... (liste non-exhaustive)

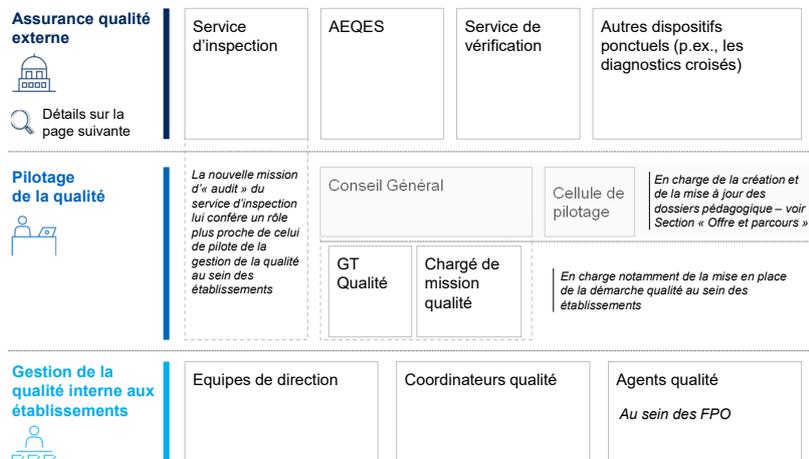
Législation relative à l'organisation des formes et types d'enseignement

- Loi dite « **Pacte scolaire** » du 29 mai 1959
- **Décret organisant l'Enseignement de Promotion Sociale** du 16 avril 1991
- Décret définissant le **paysage de l'enseignement supérieur** et l'organisation académique des études du 7 novembre 2013

Législation spécifique à la gestion de la qualité

- **Missions de l'inspection** : Décret relatif au service général de l'inspection du 8 mars 2007)
- **Evaluation externe de l'enseignement supérieur** : Décret créant l'AEQES du 14 novembre 2002 abrogé en 2008)
- **Cadre Francophone des Certifications¹ (CFC)** – pour la création et la mise à jour des dossiers pédagogiques - Voir Section « Offre et parcours »

... donnant naissance à une multitude d'organes et de dispositifs en charge de la gestion de la qualité à différents niveaux



1. Accord de coopération entre la communauté française, la région wallonne, la commission communautaire française relatif à la création et à la gestion d'un cadre francophone des certifications du 18 mars 2015

Source: Rapport du Conseil Général (L'assurance qualité de l'enseignement de promotion sociale, 2018)

La gestion de la qualité au sein de l'EPS repose sur une multitude d'organes et de dispositifs en charge à différents niveaux

Dispositifs d'évaluation externes

	Rôle et missions	
 AEQES	Est responsable de l' assurance externe de la qualité pour l'enseignement supérieur dans son ensemble. L'AEQES organise 2 types d'évaluation externe <ul style="list-style-type: none"> • Evaluation de programme : concernent les programmes de formation organisés dans l'enseignement supérieur • (Depuis 2019/2020) Evaluation institutionnelle : concerne l'évaluation des établissements dans leur ensemble 	Mise en place d'un accord de coopération² entre l'AEQES et le service d'inspection afin de coordonner les 2 dispositifs (notamment concernant les évaluations institutionnelles et la mission d'audit)  Détails sur la page suivante
 Service d'inspection	<ul style="list-style-type: none"> • Auditer les établissements de l'EPS afin de diagnostiquer au sein de l'établissement les forces, les faiblesses, les risques avérés et les facteurs explicatifs (mission confiée par le CIC¹ – mission d'audit du service d'inspection) • Réaliser une évaluation portant sur la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques ou éducatifs (p.ex., plan d'accompagnement des étudiants, la valorisation des acquis, l'enseignement inclusif, ...) faisant l'objet de rapports transmis au Gouvernement et à la CIC • Réaliser un ensemble de contrôles et d'appréciations sur des sujets spécifiques (contrôle du niveau des études, appréciation de l'aptitude pédagogique d'un membre du personnel de l'équipe éducative...) • Accomplir certaines missions annexes (contrôle des conditions d'octroi des subventions, analyse des dossiers pédagogiques des sections et UE non inter-réseaux, apporter un appui pédagogique et de remettre un avis sur la mise en œuvre d'aménagements raisonnables...) 	
 Service de vérification	<ul style="list-style-type: none"> • Contrôler les populations scolaires pour déterminer les dotations de périodes et calculer les emplois du personnel non chargé de cours • Calculer périodiquement les dotations budgétaires et subventions de fonctionnement aux établissements • Coordonner les missions d'enquête et d'information dans les établissements scolaires 	
 Autres dispositifs (p.ex., diagnostics croisés, CERAQ³...)	<i>Dépendant des dispositifs mis en place</i>	

1. Cellule Intermédiaire de Coordination 2. Accord de coopération SGI/EPS et AEQES (7 juillet 2022) 3. Cadre européen de référence pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement et la formation professionnels

Source: Portail officiel de la FWB ; Entretiens réalisés entre janvier et mars 2023

Zoom sur l'accord de coopération SGI/EPS et AEQES - L'accord de coopération entre l'AEQES et le service d'inspection a pour but d'articuler les 2 organismes, notamment au niveau des évaluations institutionnelles et des audits

Objectifs de l'accord de coopération

 **Optimiser les ressources de la FWB** et des établissements en allégeant les procédures auxquelles ces derniers sont soumis

 **Clarifier le rôle et les responsabilités des deux organismes** en charge des évaluations des établissements d'EPS organisant de l'enseignement supérieur

 **Délimiter le périmètre de la coopération** entre les deux organismes en tenant compte de leurs objectifs, expertise et degré d'autonomie respectifs

 **Concourir au développement de la qualité** de l'enseignement supérieur de promotion sociale en proposant, d'une part, via l'AEQES, une assurance qualité et, d'autre part, via le SGI, un suivi du pilotage de certains établissements

Comparaison entre les évaluations de l'AEQES et les audits du service de l'inspection

	Évaluations institutionnelles AEQES	Audits menés par le service d'inspection
Objectif de l'évaluation / audit	Assurance qualité externe , en lien avec les plans stratégiques de l'établissement d'EPS avec une visée d'amélioration continue	Pilotage macro (au niveau central via indicateurs) et micro (au niveau de l'établissement) sur la base d'une analyse de risques, en regard d'objectifs, d'indicateurs...
Etablissements concernés	Tous les établissements sont évalués, selon un cycle de 6 ans	Sélection de certains établissements par les services d'inspection ou à la demande du PO
Périmètre d'analyse au sein de l'établissement	Intégralité de l'établissement (pour sa mission d'enseignement)	<ul style="list-style-type: none"> • Au niveau central, sur base d'une sélection d'indicateurs • Au niveau des établissements, uniquement sur certains processus qualité définis
Type d'évaluateur	Évaluateurs (experts indépendants, répondant à plusieurs profils)	Auditeurs (inspecteurs formés à l'audit)
Méthodologie	Evaluation interne , évaluation externe et suivi	Sur base de la charte de l'audit en milieu scolaire ¹
Publication	Publication du rapport d'évaluation (en addition d'une éventuelle analyse transversale)	Rapport à destination de l' établissement et du Gouvernement

 L'accord de **coopération entre l'AEQES et les services d'inspection est une évolution récente** : cet accord est une avancée positive vers une articulation des dispositifs en charge de la qualité en EPS

1. Arrêté du Gouvernement de la Communauté française définissant la méthodologie générale de l'audit en milieu scolaire (26 juin 2019)

Source: Présentation de l'accord de coopération au Conseil Général de l'EPS (27.01.2023)

De manière générale, il existe déjà plusieurs mécanismes d'assurance qualité développés ces dernières années et dont le retour des acteurs souligne l'impact positif sur la qualité



Mise en place de nombreux mécanismes de gestion de la qualité

« 19 »

Un nombre important de dispositifs intéressants a été mis en place: un nouvel accord de coopération tente notamment de coordonner l'AEQES et le service d'inspection



Ressources limitées mais évolution positive vers la création de postes dédiés à la qualité

« 19 »

C'est vrai qu'on n'a pas beaucoup de ressources à notre disposition mais on arrive déjà à mettre beaucoup de choses en place pour assurer que les formations soient de qualité



Changement de culture / point de vue par rapport à la qualité

« 19 »

Au début, c'était vu avant tout comme un poids administratif (et ça l'est toujours un peu) mais les démarches « qualité » se sont progressivement installées dans les pratiques quotidiennes



Rôle de l'AEQES pour les établissements organisant de l'enseignement supérieur

« 19 »

Il faut reconnaître que les évaluations de l'AEQES ont joué un rôle important pour élever le niveau de certaines formations qui n'étaient pas au bon niveau en termes de qualité



Importance du rôle de certains réseaux dans la mise en place de démarche qualité au sein des établissements

« 19 »

Certains réseaux ont grandement contribué à l'amélioration de la qualité dans les établissements en restaurant (parfois spontanément) des démarches « qualité » au sein de leurs établissements

Sources: Rapports officiel de l'AEQES (dimensions seulement) ; Entretiens réalisés entre janvier et mars 2023 (dimensions et citations)

Malgré des évolutions positives récentes, les acteurs soulignent 5 points de tension concernant la gestion de la qualité au sein de l'EPS

Assurance qualité externe



i Morcellement et multitude de mécanismes de gestion de la qualité externe



Evolution positive de certains dispositifs afin d'améliorer leur complémentarité et leur collaboration (notamment l'accord de coopération entre l'AEQES et le service de l'inspection)



ii Des retours contrastés sur le modèle de fonctionnement de l'AEQES



Une qualité de rapport globalement reconnue et un projet pilote dans le développement des éval. institutionnelles ayant pour conséquence d'alléger la charge administrative sur les établissements



iii Absence de mécanismes explicites d'assurance qualité externe pour l'enseignement secondaire en EPS



De nouvelles compétences du service de l'inspection compensent en partie ce manque en réalisant un « audit » et un suivi de certains établissements

Transmission d'objectifs d'amélioration et amélioration continue des établissements



iv Absence de courroie de transmission des objectifs systémiques d'amélioration du pouvoir régulateur et de dispositifs permettant d'assurer une démarche d'amélioration continue au sein de chaque établissement/ PO



Evolutions positives

Gestion de la qualité interne aux établissements



v Hétérogénéité dans la maturité des processus de gestion interne de la qualité, en lien notamment avec la taille des établissements ainsi que le manque de ressources

! Une partie essentielle de la gestion de la qualité est réalisée au sein de différentes instances (propres ou hors EPS) lors de la création, la mise à jour et le positionnement des référentiels et dossiers pédagogiques – Voir Section « Offre et parcours »

1. Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur

Sources: Rapports officiels de l'AEQES ; Entretiens réalisés entre janvier et mars 2023

i. Le morcellement et les multitudes de mécanismes de gestion de la qualité externe sont vus comme une complexité et une lourdeur supplémentaires par les acteurs de terrain

Rappel : Principales instances en charge de la gestion de la qualité externe en EPS



AEQES



Service d'inspection



Service de vérification



Autres dispositifs (p.ex., diagnostics croisés)

Le morcellement et les multitudes de mécanismes de gestion de la qualité externe ont pour conséquence d'alourdir et de complexifier les processus selon les acteurs de terrain



Définition complexe des rôles de chaque instance / dispositif aux yeux des acteurs de terrain

C'est très compliqué de différencier les rôles des différents organismes, surtout pour les jeunes directions qui ne sont pas assistées



Lourdeur et répétition des contrôles et vérifications dans les établissements sans réelle coordination

Nous avons des auditeurs, inspecteurs, vérificateurs ... chez nous trop souvent ... Nous n'arrivons pas à nous concentrer sur d'autres aspects de notre travail



Application parcellaire de certains dispositifs (notamment l'AEQES) – Voir page suivante

L'AEQES nous demande de séparer le supérieur du reste dans nos documents et de les cloisonner mais cela ne correspond pas à la réalité du terrain

Pour rappel - Néanmoins, des développements sont mis en place : l'accord de coopération entre l'AEQES et le service d'inspection est vu comme un développement positif



Optimiser les ressources de la FWB et des établissements en allégeant les procédures auxquelles ces derniers sont soumis



Clarifier le rôle et les responsabilités des deux organismes en charge des évaluations des établissements de l'EPS organisant de l'enseignement supérieur



Délimiter le périmètre de la coopération entre les deux organismes en tenant compte de leurs objectifs, expertise et degré d'autonomie respectifs



Concourir au développement de la qualité de l'enseignement supérieur de promotion sociale en proposant, d'une part, via l'AEQES, une assurance qualité et, d'autre part, via le SGI, un suivi du pilotage de certains établissements



L'accord de coopération est un développement positif mais cela ne remet pas en cause de manière fondamentale la multiplicité des mécanismes et la complexité liée au morcellement des dispositifs d'assurance-qualité externe

Sources: Rapports officiels de l'AEQES ; Entretiens réalisés entre janvier et mars 2023 ; Accord de coopération entre le service d'inspection d'EPS et AEQES

ii. L'AEQES est une avancée importante dans la gestion de la qualité au sein de l'EPS, malgré certains retours contrastés sur son modèle de fonctionnement

L'AEQES est vue de manière générale comme un élément positif pour la gestion de la qualité au sein de l'EPS ...



Multitude de rapports qualitatifs informant les acteurs

Un nombre important de rapports publics sont disponibles sur le site de l'AEQES et forment une base importante de connaissances sur la gestion de la qualité au sein de l'EPS



Collaboration positive avec les autres formes d'enseignement

Certains acteurs expriment de manière positive la collaboration existante au sein des groupes de travail de l'AEQES, qui constitue une articulation des différents types d'enseignement supérieur



Qualité des évaluations globalement reconnue

Les évaluations de l'AEQES sont réputées de bonne qualité selon les acteurs de terrain et contribuent grandement à l'instauration d'une gestion de la qualité au sein des établissements de l'EPS

... mais son mode de fonctionnement est parfois questionné par certains acteurs



Application limitée aux UE d'enseignement supérieur de l'EPS

L'AEQES nous demande de séparer le supérieur du reste dans nos documents et de les cloisonner mais ça ne correspond pas à la réalité du terrain

Détails sur la page suivante



Procédure programmatique lourde pour les établissements

Les évaluations programmatiques de l'AEQES sont relativement lourdes pour les établissements, notamment pour ceux ayant un nombre important de cours de niveau supérieur



Prise en compte limitée des spécificités de l'EPS

Les experts sont principalement issus du milieu universitaire, ou proviennent de l'étranger, et ont parfois du mal à comprendre le rôle de l'EPS et à appréhender ses spécificités



Superposition des rôles avec le service de l'inspection (notamment sur les rapports institutionnels) – Voir point précédent



Représentation de l'EPS jugée comme parfois insuffisante au sein du comité de gestion

Nous [l'EPS] ne sommes pas représentés de la même manière que les universités et les Hautes écoles au sein de l'AEQES et souffrons parfois de cette position



Hétérogénéité des recommandations en fonction des experts

Il arrive que 2 groupes d'experts différents jugent la même situation de manière complètement différente en fonction de leur interprétation de la situation



Réflexion et phase pilote en cours au sein de l'AEQES pour déterminer la place des **évaluations institutionnelles** au sein de l'AEQES (p. ex., en complément des évaluations programmatiques, remplaçant les eval. programmatiques, etc.), affectant en partie (mais pas entièrement) certains constats ci-dessus

Sources: Rapports officiels de l'AEQES ; Entretiens réalisés entre janvier et mars 2023

iii. L'AEQES ne s'appliquant qu'à l'enseignement supérieur, les établissements organisant principalement de l'enseignement secondaire (~50% des établissements) ne possèdent pas de dispositifs d'évaluation externe similaires

● Pourcentage des établissements de l'EPS

Dispositifs d'évaluation externes	Etablissements d'EPS organisant...		
	... principalement de l'ens. supérieur	... de l'ens. supérieur et secondaire	... principalement de l'ens. secondaire
AEQES	✓	✓ Application de la gestion de la qualité seulement de manière partielle et hétérogène entre établissements	Absence de dispositifs d'assurance qualité externes
Service d'inspection	✓	✓	✓
Service de vérification	✓	✓	✓
Autres dispositifs (p.ex., diagnostics croisés)	✓	✓	✓
	9%	39%	52%

L'AEQES ne s'applique pas directement aux établissements qui possèdent des UE issues de l'enseignement secondaire

- Pour les établissements avec des UE seulement issues de l'enseignement secondaire (52% des établissements), il n'existe pas de dispositifs / mécanismes qui remplissent un rôle similaire à celui de l'AEQES
- Pour les établissements avec un mixte entre des UE supérieures et secondaires (39% des établissements), les mécanismes de gestion de la qualité sont appliqués de manière partielle et hétérogène entre établissements
 - Une certaine hétérogénéité entre établissements : certains établissements appliquant les mêmes règles pour tous leurs cours alors que d'autres ne les appliquent que pour les UE issues du supérieur
 - Une application parfois seulement partielle au sein du même établissement (en fonction de l'UE, de l'enseignant, ...)

⚠ Les établissements sont désignés comme organisant principalement de l'enseignement secondaire/supérieur lorsque plus de 90% des périodes-élèves organisées tiennent de ce niveau d'enseignement – p.ex., pour qu'un établissement du supérieur organisant des langues soit toujours considéré comme spécialisé dans le supérieur

Sources: Entretiens réalisés entre janvier et mars 2023 ; Portail officiel de l'AEQES, différents rapports de l'AEQES disponibles sur leur plateforme ; Base de données des UE organisées en EPS ; Base de données des populations des établissements d'EPS par UE pour l'année 2021/2022.

iv. Absence de mécanismes jouant le rôle de « courroie de transmission » des objectifs systémiques d'amélioration du pouvoir régulateur et de dispositifs permettant d'assurer une démarche d'amélioration continue au sein de chaque établissement / PO

Dans l'enseignement obligatoire, les Plans de Pilotage / Contrats d'objectifs jouent un rôle double

↔ Transmission d'objectifs entre le pouvoir régulateur et les établissements

Permettre la transmission des établissements des Objectifs d'Amélioration du Système Educatif (AOSE) entre le pouvoir régulateur et les établissements

☑ Mise en place d'une démarche d'amélioration continue

Insuffler dans chaque établissement la mise en place d'une démarche d'amélioration continue via une réflexion menant à la création d'un Plan de Pilotage

Les dispositifs actuels en EPS ne semblent pas pouvoir permettre un pilotage effectif de la gestion de la qualité comme dans l'obligatoire

☑ Projet pédagogique et plan d'accompagnement des étudiants

Au niveau local, chaque PO d'EPS doit définir le projet pédagogique de l'établissement et le plan d'accompagnement des étudiants. Les plans d'accompagnement font l'objet d'une évaluation sous la forme d'un rapport avec des recommandations par le service d'inspection, mais ne correspondent pas, selon les acteurs interrogés, à une démarche qualité analogue aux plans de pilotage en enseignement obligatoire où chaque direction d'école, avec son équipe éducative, élabore son plan de pilotage qui, une fois approuvé, devient contrat d'objectifs pour une durée de six ans.

📄 Nouvelle mission d'audit du service d'inspection

La nouvelle mission d'audit du service d'inspection représente un développement positif vers une centralisation du pilotage de la gestion de la qualité ... mais certains acteurs évoquent cependant de potentielles améliorations à apporter à ce dispositif afin que ce dispositif puisse insuffler la mise en place d'une démarche d'amélioration continue au sein des établissements :

☑ Mise en place de plans stratégiques pour l'ensemble des établissements

☹ Seuls les établissements qui seront audités se verront aider dans la conception de leur plan stratégique

☑ Rapports d'audit rendus public afin de bénéficier des apprentissages

☹ Jusqu'à présent, il est très difficile d'obtenir les rapports réalisés par le service de l'inspection (de part leur statut), alors que les rapports de l'AEQES sont bénéfiques pour l'ensemble des établissements

☑ Données de pilotage disponibles pour l'ensemble des établissements

☹ Si seuls les établissements qui sont audités profitent des données de pilotage disponibles, cela leur donne un avantage compétitif par rapport aux autres, créant un traitement inégalitaire entre établissements

Sources: Entretiens réalisés entre janvier et mars 2023 ; Portail officiel de la FWB (enseignement.be)

v. Les acteurs soulignent une hétérogénéité dans la maturité des processus de gestion interne de la qualité, en lien notamment avec la taille des établissements ainsi que le manque de ressources

Plusieurs développements positifs

- Certains établissements ont intégré des démarches qualité jugées intéressantes et abouties (comme souligné notamment dans les rapports de l'AEQES)
- L'AEQES a suscité une mise en place des processus qualité au sein des établissements
- Des ressources liées à la qualité ont été déployées récemment dans les établissements afin d'assurer une aide structurelle pour la mise en place de la qualité au sein des établissements (voir ci-contre pour contre-argument)

Néanmoins, l'implémentation d'une approche qualité interne demeure hétérogène entre établissements

- Un manque de contrôle de la qualité dans certains établissements (notamment les établissements organisant uniquement du secondaire) – Voir point iii
- Un manque de pilotage et de suivi de la gestion de la qualité au sein des établissements, limitant la mise en place d'une « courroie de transmission » des mécanismes de qualité entre le niveau central et les établissements de l'EPS – Voir point iv

- ⚠ Certains réseaux de l'enseignement ont investi ce rôle de pilote de la qualité (souvent de manière partielle et sans réelle contrainte) en mettant en place des dispositifs et des ressources (p.ex., les agents qualités) afin de soutenir les établissements dans leur démarche qualité

L'hétérogénéité de la maturité des processus de gestion interne de la qualité repose sur 3 raisons principales

Manque de culture de la qualité au sein des établissements

Selon certains acteurs, une partie des établissements d'EPS voit la gestion de la qualité comme une « contrainte » administrative et ne dédie pas les ressources nécessaires pour mettre en place les mécanismes requis



Dispositifs d'aide structurelle incomplets

Certains dispositifs fournissant des périodes afin d'instaurer des fonctions liées à la qualité de manière structurelle dans les établissements sont considérés incomplets au vu de la charge de travail de certains processus (p.ex., 1/8 ETP pour le coordinateur qualité dans le cadre de l'AEQES)

Moyens ponctuels externes insuffisants

Certaines fonctions d'aide ponctuelle, comme les agents qualité au sein des réseaux d'enseignement (jugées intéressantes, notamment dans les rapports de l'AEQES) apportent une aide aux établissements mais sont également jugées insuffisantes par les acteurs de terrain

- ⚠ Ces 2 constats sont intimement liés à la taille des établissements qui limitent les gains d'échelle permettant une mise en place de ressources structurelles suffisantes liées à la qualité au sein des établissements – Voir Section « Organisation de l'écosystème »

Sources: Entretiens réalisés entre janvier et mars 2023 ; Rapports de l'AEQES

Messages clés : Constats spécifiques au pilotage de l'EPS

📄 Constat principal

3 Instances de pilotage transversales (avec d'autres opérateurs, par ex., ARES, AEQES, SFMQ, IBEFE...)

- Capacité de l'EPS de parler d'« une seule voix » dans ces instances reconnue comme une force
- Participation aux instances jugée parfois comme lourde et chronophage
- Sous-représentation de l'EPS en comparaison des autres formes d'enseignement et un manque de considération de l'EPS caractérisent en partie les interactions de l'EPS au sein des instances de pilotage hors EPS

4 Gestion de la qualité au sein de l'EPS

- De manière générale, il existe déjà plusieurs mécanismes d'assurance qualité développés ces dernières années et dont le retour des acteurs souligne l'impact positif sur la qualité
- Le morcellement et les multitudes de mécanismes de gestion de la qualité externe sont vus comme une complexité et une lourdeur supplémentaires par les acteurs de terrain
- L'AEQES est une avancée majeure dans la gestion de la qualité au sein de l'EPS, malgré certains retours contrastés sur son modèle de fonctionnement (les acteurs s'accordant sur la lourdeur des analyses programmatiques répétant une partie des mêmes constats transversaux à l'établissement - note: projet d'évolution en cours à l'AEQES sur ce point). En outre, les évaluations ne s'appliquent qu'à l'enseignement supérieur, les établissements organisant principalement de l'enseignement secondaire (~50% des établissements) ne possèdent pas de dispositifs d'évaluation externe similaires.
- La nouvelle mission d'audit du service d'inspection est un développement positif dans l'instauration d'une gestion effective de la qualité en EPS, mais (a) apparaît comme non aboutie à ce stade vu l'absence de mécanismes réglementaires permettant d'en assurer un suivi de la mise en œuvre, (b) la question se pose de l'articulation de ces mécanismes avec les évaluations institutionnelles de l'AEQES
- A l'inverse de ce qui a été mis en place dans l'enseignement obligatoire avec les Plans de Pilotage / contrats d'objectifs, il n'existe pas de mécanismes généralisés de « courroie de transmission » permettant de transmettre (dans le respect de l'autonomie des établissements) les priorités d'amélioration et les objectifs du pouvoir régulateur, permettant d'assurer une démarche d'amélioration continue au sein de chaque établissement/PO
- Les acteurs soulignent une hétérogénéité dans la maturité des processus de gestion interne de la qualité, en lien notamment avec la taille des établissements ainsi que le manque de ressources

5 Disponibilité, utilisation et pilotage des / par les données

- L'exploitation du plein potentiel des données présente 3 opportunités pour améliorer la qualité des formations qualifiantes : i) utilisation du potentiel des données au niveau individuel, ii) utilisation des données au service du pilotage systémique (dans son ensemble ou au niveau local) et iii) utilisation des données de chaque établissement et chaque formation
- Le niveau de développement dans la production et l'utilisation des données est aujourd'hui très limité (même si certaines initiatives sont en cours):
 - Collecte et disponibilité des données : de nombreuses données importantes ne sont pas encore disponibles au niveau central (not. sur les étudiants). Ce manque de données actuel sera en partie solutionné par la mise en place de SIEL, mais des défis majeurs subsisteront, notamment concernant les données liées au financement
 - Concernant le pilotage, des analyses irrégulières et partielles du système sont réalisées sans permettre un pilotage effectif par les données au niveau central, ni au niveau des établissements
 - Utilisation des données à des fins opérationnelles: Au niveau des POs et établissements, une utilisation hétérogène mais globalement limitée des données à des fins d'amélioration de l'efficacité opérationnelle et de la qualité de l'enseignement

Zoom dans les pages suivantes



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

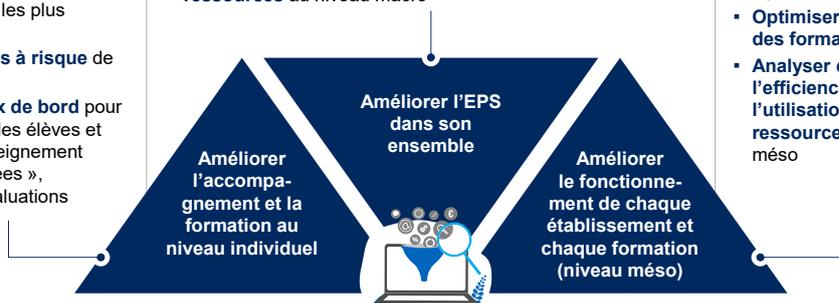
- **Enregistrer numériquement les certifications** au service des apprenants, opérateurs, agences de l'emploi et employeurs
- **Créer des modèles analytiques d'orientation** permettant d'identifier les formations / accompagnements les plus adaptés à chacun
- **Identifier les élèves à risque de décrochage**
- **Créer des tableaux de bord** pour suivre les progrès des élèves et permettre un « enseignement guidé par les données », nécessitant des évaluations digitales

Utilisation des données au service du pilotage systémique (dans son ensemble ou au niveau local)

- **Mieux organiser et planifier l'offre** et les infrastructures
- **Évaluer l'efficacité des politiques publiques de l'EPS** et des dispositifs de formation
- **Mieux comprendre les besoins en formation** des apprenants et des employeurs
- **Analyser et optimiser l'efficacité de l'utilisation des ressources** au niveau macro

Utilisation des données de chaque établissement et chaque formation

- **Améliorer le pilotage** via le suivi d'indicateurs de qualité et de résultats
- **Évaluer les progrès des apprenants**, des taux de diplomation et des parcours
- **Optimiser l'organisation des formations**
- **Analyser et optimiser l'efficacité dans l'utilisation des ressources** au niveau méso



Sources : État des lieux du qualifiant et de l'alternance (FWB, 2023) ; Entretiens réalisés entre janvier et mars 2023

Constats sur l'utilisation des données en EPS

Détaillé dans les pages suivantes



A Collecte et disponibilité des données

Défis des données collectées aujourd'hui

- Pas de données relatives aux **parcours des étudiants** (et not. pas de données permettant de suivre les taux d'insertion post-formation)
- Peu de données concernant la **certification des élèves**
- **Données limitées sur le financement** et sur l'organisation des établissements

Une partie des défis liés à la collecte et à la disponibilité des données seront solutionnés par SIEL¹, mais certains types de données (p.ex., financement) devront faire l'objet de projets futurs pour être disponibles



B Pilotage de l'EPS par des indicateurs

Analyses irrégulières et partielles du système, ne permettant pas un **pilotage effectif par les données au niveau central, ni au niveau des établissements**

- **Suivi limité des indicateurs** permettant l'évaluation de la qualité des formations (p.ex., absence d'indicateurs de résultats)
- Manque de partage d'indicateurs et de données sous forme de **tableau de bord aux établissements** (p.ex., pour juger la qualité de son offre de formation)



C Utilisation des données à des fins opérationnelles

Au niveau des POs et établissements, **une utilisation hétérogène mais globalement limitée** des données à des fins **d'amélioration de l'efficacité opérationnelle et de la qualité** de l'enseignement, p.ex., pour

- Le **suivi individuel des élèves** afin d'augmenter la finalisation des formations
- La **mobilisation des données d'évaluation**
- L'utilisation des **infrastructures et des ressources**

Constats à mettre en lien avec le pilotage hétérogène des établissements

1. Application de gestion des données et des inscriptions des élèves (géré par l'ETHNIC)

Sources : Entretiens réalisés entre janvier et mars 2023 ; Différentes bases de données de l'EPS – voir page suivante

A. Au sein de l'EPS, le manque de données actuel sera en partie solutionné par la mise en place de SIEL

✔ Données disponibles actuellement
 ✔ Données disponibles après l'implémentation de SIEL
 ✘ Données non-disponibles (après l'implémentation de SIEL)

Ensemble de données

 Inscription et suivi des élèves	1	Données d'inscription (p.ex., UE, sections, stages, épreuves intégrées par niveau) et données de population (p.ex., exonérations par réseau, niveau, groupe et secteur)	✔
	2	Caractéristiques des élèves (p.ex., âge, sexe, province d'habitation, établissement)	✔
	3	Suivi du parcours au sein de l'EPS (p.ex., inscriptions année N, N-1)	✔
	4	Complétion des formations et des UE (et attestations de réussite développées)	✘
 Certification	5	Inscriptions aux épreuves intégrées	✔ (Actuellement seulement par section, pas par UE)
	6	Certifications délivrées	✔ (Données non mises-à-jour actuellement)
 Offre d'enseignement	7	Offre de formation de l'EPS complète (base de données des ~4.330 formations, avec p.ex., établissement, format, durée, ...)	✔ (Données non mises-à-jour actuellement)
	8	Modalités d'organisation relatives au e-learning et à l'hybridation	✔
 Enseignants et PNCC	9	Caractéristiques des enseignants (p.ex., statut, ancienneté)	✔
	10	Affectation / attribution aux différents cours et fonctions	✔ (Données dans un format complexe actuellement)
 Organisation (établissements, PO, ...)	11	Nombre d'implantations et d'établissements d'EPS / des POs	✔ (Base de données FASE)
	12	Infrastructures et équipements disponibles dans chaque établissement	✘
	13	Détail des coûts d'inscription par UE / section	✘
	14	Classes et nombre d'élèves par classe par établissement	✘
 Financement	15	Evolution du budget total (avec vue FWB v. autres sources)	✘
	16	Allocation des différents types de subventions (périodes, ...) entre établissements par type de financement (p.ex., frais de fonctionnement, frais de personnel)	✘ (Format complexe et disponibilité limitée)
	17	Comptes annuels et détail à la granularité du poste de dépenses et de l'utilisation par établissement (p.ex., vue enseignants / fonctionnement / bâtiments)	✘ (Collecte des données seulement lancée cette année)
 Autres données	18	Répertoire des conventions par type de conventions, parties impliquées, horizon temporel, ...	✘ (Vue partielle actuellement)

Sources: Entretiens réalisés entre janvier et mars 2023. Différentes base de données de l'EPS – voir ci-dessus

L'implémentation de SIEL va résoudre une partie importante du manque de données actuel de l'EPS, notamment au niveau de :

- Inscription et suivi des élèves
- Certification
- Offre d'enseignement
- Enseignants et PNCC

Les données relatives à l'organisation des établissements, POs ... et au financement ne sont pour le moment pas disponibles (ou de manière parcellaire) au niveau central. Certains projets devraient améliorer la situation actuelle (p.ex., avec le transfert des données HOD/CICS)

B. Les indicateurs de qualité / performance ne sont pas utilisés de manière répandue en EPS au niveau central et local

Sélection des indicateurs

Absence de suivi (et de publication) régulier d'un ensemble d'indicateurs constants dans le temps qui permettraient de (i) mesurer les progrès réalisés (ou non) et (ii) comparer les résultats des différents établissements

Manque de données permettant de mesurer certains indicateurs (voir point précédent)

Objectifs fixés

Utilisation 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 (taux d'insertion dans l'emploi, continuum de formation)

Suivi des indicateurs

Pas de fixation systématique d'objectifs mesurables d'amélioration tant au niveau de l'EPS dans son ensemble qu'au niveau des établissements



A l'inverse de ce qui existe dans l'enseignement secondaire (application pilotage), les établissements ne possèdent pas de tableau de bord pour suivre leur progression au niveau de certains indicateurs et pour pouvoir se comparer à d'autres établissements (ou des moyennes agrégées)

Source: Entretiens réalisés entre janvier et mars 2023

11.9) Le pilotage par les données en EPS a l'air de faire peur à certains acteurs alors que cela peut contribuer grandement à l'amélioration de l'EPS à tout niveau

11.9) Il semble y avoir au niveau central une réticence à partager des indicateurs qui permettraient de comparer les établissements d'EPS entre eux

11.9) Il existe une certaine réticence de la part des acteurs à partager des données sur la réussite des étudiants dû à un taux de décrochage relativement élevé

11.9) Certains indicateurs sont mis à disposition par les réseaux d'enseignement mais c'est très hétérogène

Section 3b.

Organisation de l'écosystème

Etat des lieux - Rappel du cadre d'analyse

3. Système, structure & ressources



Focus du document

(a) Mission et Pilotage

- Missions et objectifs sociétaux
- Positionnement de l'offre de formation EPS par rapport aux autres opérateurs
- Instances de gouvernance et modalités du pilotage du système, au niveau central et local : participation des différents acteurs de l'écosystème
- Outils et données disponibles pour le pilotage
- Qualité et assurance qualité

(b) Organisation de l'écosystème et de l'EPS

- Structure de l'écosystème : différents types d'acteurs de l'écosystème en interaction avec l'EPS (rôles, organisation, relations avec l'EPS)
- Types d'établissements : nombre, implantations, gestion
- Règles relatives à la gouvernance et au fonctionnement interne des établissements

(c) Offre de formation

- Types d'offres et de parcours existants, caractéristiques (finalités de formation, durée, niveaux, géographie, etc.)
- Règles de structuration des parcours (modularisation, etc) et leur formats
- Procédures et règles de création de nouvelles formations et de définition des contenus de formations (DP, etc.)
- Règles de programmation de l'offre (ouverture/fermeture) et mécanismes assurant la correspondance avec les besoins sociétaux
- Possibilité de co-organisation de l'offre avec d'autres opérateurs

(d) Financement

- Montant et mécanismes de financement (règles, sources, répartition) de la dotation organique et des autres sources de financement
- Possibilité de financement par les secteurs

(e) Infrastructures

- Règles de financement, acquisition et maintien des infrastructures et équipements



1. Acteurs

(a) Apprenants/étudiants

- Types d'apprenants et motivations
- Evolution du nombre d'apprenants et facteurs explicatifs
- Accompagnement des apprenants pendant leur formation (modalités, sujets) et mesures de lutte contre l'abandon
- Incitants (financiers & non-financiers) et implications en termes de statut sociaux

(e) Transition vers l'emploi et / ou d'autres formations

- Structuration de et coopération sur le parcours d'apprentissage avec autres opérateurs de formation
- Accompagnement post-formation et mise en correspondance avec employeurs

(b) Conventions, partenariats et employeurs

- Accords de coopération avec les employeurs et secteurs (co-organisation de formations, contribution financière, accords d'employabilité post-parcours)
- Implication des partenaires dans la formation (alternance, stage, mise à disposition de ressources, formateurs, etc.)
- Accords de coopération avec les autres opérateurs de formation, agences de l'emploi, agences de réinsertion,

(c) Enseignants

- Types/catégories de personnel et organisation du travail
- Règles relatives au statut de chaque type de personnel et d'évolution de carrière (opportunités de formation et de développement)
- Titres pédagogiques et mise à jour des compétences disciplinaires

2. Parcours de l'apprenant



(a) Information et Promotion de l'EPS

- Promotion et accès à l'information sur les formations pour les étudiants, employeurs, autres acteurs d'orientation (budgets dédiés et règles, canaux de promotion, potentiels contrats avec offices de l'emploi)

(b) Orientation vers et au sein de l'EPS

- Canaux d'orientation vers l'EPS (informations publiques, autres acteurs, enseignants)
- Aide et accompagnement au choix de formation le plus adéquat
- Inscription de l'EPS dans le parcours des apprenants (avant et après)
- Conditions d'accès et règles d'inscription à l'EPS, prérequis et mécanismes de sélection (motivation, évaluation)

(c) Méthodes pédagogiques et modalités organisationnelles

- Canaux de formation (présentiel, en ligne, ...), outils pédagogiques et modalités d'organisation (durée, rythme, méthodes pédagogiques,...)
- Stages et modalités d'apprentissage en milieu de travail
- Structuration et flexibilité des parcours et des modules
- Intégration des compétences transversales et savoir-être
- Valorisation des acquis

(d) Certification et complétion des formations

- Règles d'évaluation et validation des acquis d'apprentissage
- Certifications accessibles pour tous types de formation
- Reconnaissance des certifications sur le marché du travail et par les apprenants
- Taux de participation aux certifications et facteurs explicatifs



Messages clés : Constats spécifiques à l'organisation de l'écosystème (1/6)

1 Chiffres clés

Nombre d'établissements et d'implantations – L'EPS est aujourd'hui organisé autour de ~150 établissements répartis en 263 implantations en Wallonie et à Bruxelles

Organisation des Pouvoirs Organisateurs (PO) – Ces établissements appartiennent à 69 PO (soit ~7% des 1035 PO de l'enseignement en FWB) : 59 des PO (85% des PO en charge de l'EPS) organisent un seul établissement d'EPS, WBE organise 29 établissements, tandis que 3 PO hors WBE organisent entre 2 et 5 établissements, et 6 PO organisent entre 6 et 20 établissements

2 Constat transversal

Un système en état de marche – De manière générale, sous réserve des éléments ci-dessous, le fonctionnement des établissements n'est pas apparu comme un point douloureux majeur lors des rencontres, focus groupes et enquêtes par questionnaire. Sous réserve des éléments qui suivent, ces différentes sources donnent une image globale d'un ensemble d'établissements qui « tournent » et sont généralement en mesure de réaliser « sans accroc majeurs » leurs missions opérationnelles

Une organisation fonctionnelle – L'organisation de l'EPS en établissements et PO indépendants est généralement perçue comme une force pour l'EPS en termes de capacité d'innovation, d'adaptation aux besoins locaux et de responsabilisation des acteurs ; la coexistence de différents réseaux d'enseignement semble se réaliser « en bonne entente » et « en bonne collaboration » – Voir Section « Pilotage »

3 Hétérogénéité en termes de professionnalisation du pilotage et de la gestion des établissements

Nonobstant le constat qui précède, les retours convergents des acteurs consultés à tous les niveaux **pointent vers une certaine hétérogénéité dans la qualité et le professionnalisme de la gestion et du pilotage** stratégique entre établissements

Cette hétérogénéité se manifeste aux différents niveaux de la gestion, notamment :

- **Pilotage et vision stratégique** : certains établissements / POs développant régulièrement une vision et un pilotage stratégique de l'établissement v. certains établissements/POs se concentrant principalement sur les tâches opérationnelles de gestion courante
- **Dynamisme de l'offre** : certains établissements ajustant régulièrement et proactivement leur offre de formation sur base d'une réévaluation des besoins et de la demande v. certains établissements reproduisant majoritairement la même offre de formation à travers les années
- **Dynamisme dans les partenariats** : établissements développant un écosystème riche de partenariats avec des employeurs, secteurs, autres opérateurs, acteurs locaux de l'accompagnement et de l'insertion des demandeurs d'emploi v. établissements accordant peu ou pas de ressources et d'attention à cette question
- **Qualité de gestion opérationnelle** : établissements ayant mis en place des outils, méthodes et processus de gestion administrative optimisés (notamment sur base d'outils informatiques) v. établissements où la gestion est peu sophistiquée

Cette hétérogénéité se retrouve également dans les **réponses des acteurs qui sont partagées sur l'avenir de leur établissement** : p.ex., **45% des directions se disent plutôt confiantes** ou tout à fait confiantes dans l'avenir de leur établissement d'EPS, **31% plutôt pas confiantes ou pas du tout confiantes**, et 24% ni confiantes ni pas confiantes

Selon les acteurs rencontrés, cette hétérogénéité est :

- Liée étroitement à deux facteurs discutés ci-dessous : (i) la **taille des établissements** et (ii) la **qualité des équipes de direction**
- En partie la **source du « succès » ou de l'« échec » relatif des établissements** au cours des dernières années, notamment en termes d'évolution du nombre d'étudiants (voir Section Etudiants) : les établissements qui se portent bien sont généralement ceux qui ont mis en place une gestion professionnalisée et dynamique

Messages clés : Constats spécifiques à l'organisation de l'écosystème (2/6)

4 Établissements en difficulté

En lien avec les constats précédents, certains acteurs (notamment au niveau des instances de pilotage) font état de la **persistance d'un nombre limité d'établissements souffrant de problèmes importants de gestion** et en situation de **difficulté majeure** (p.ex., **perte d'élèves, problèmes de viabilité financière**) ...

... Pour lesquels les **pouvoirs régulateurs ne disposaient pas**, jusqu'il y a peu, de **leviers d'intervention réglementaires** pour mettre en place, de manière obligatoire, des mesures d'amélioration visant à « redresser la situation »

Le **développement en cours de mécanismes d'« audits » du service d'inspection** constituée à cet égard un **point positif**, même si la mise en place de leviers réglementaires d'actions « obligatoires » reste à achever – Voir Section *Pilotage*

5 Échelle d'organisation des établissements d'EPS

Périmètre du présent constat – Pour analyser la pertinence et l'efficacité de l'organisation actuelle de l'écosystème d'établissements et de POs, il convient de **distinguer l'échelle d'opération** des formations (nombre d'implantations et lieu de formation) de **l'échelle d'organisation et de gouvernance** (taille des PO et établissements)

Echelle d'opération – **L'échelle des établissements d'EPS est fortement hétérogène** avec un nombre élevé d'établissements de petite taille : **~60% des établissements se situent sous la moyenne de ~230.000 périodes élèves** (~200 élèves « équivalents temps-plein ») et on observe une différence de - ~90% de périodes-élèves entre le 1e et 10e décile des établissements (classés par périodes-élèves)

Implications – La part importante d'établissements de « très petite » taille apparaît, pour une partie des acteurs, comme une **source d'inefficience et d'inefficacité sur plusieurs dimensions**, notamment :

- **Pilotage, vision stratégique et partenariats** : de manière générale, en raison des coûts fixes liés à la gestion d'un établissement, les équipes de direction des petits établissements consacrent (de facto) une partie plus importante de leur temps à la gestion journalière et sont, dès lors, moins à même de développer et d'implémenter une vision stratégique, de piloter l'amélioration continue de leur établissement, de nouer des partenariats avec des tiers...
- **Frais de gestion/administration proportionnellement plus élevés** : du fait également des coûts fixes liés à la gestion d'un établissement, les établissements de plus petite taille allouent une part plus importante de leurs ressources au personnel non chargé de cours
- **Qualité et professionnalisation de gestion opérationnelle** : les établissements de petite taille ne disposent généralement pas de l'échelle leur permettant de spécialiser leur personnel non chargé de cours en charge de la gestion administrative et technique, résultant en un niveau d'efficacité et de professionnalisme plus bas
- **Équipement** : difficulté des établissements de petite taille d'acquies et d'utiliser de manière efficiente les équipements de pointe de plus en plus coûteux dans certains métiers/secteurs

Tendance internationale – La **consolidation de l'échelle d'organisation/gouvernance** des opérateurs de formation professionnelle pour **atteindre une masse critique suffisante** est une des tendances lourdes ressortant de la comparaison internationale : p.ex., aux Pays-Bas, la consolidation a réduit le nombre d'établissements de 300 à moins de 100 et a permis la création de « centres d'excellence »

A noter – Il faut également souligner que :

- **Déclaration de Politique Communautaire** – La **fusion / mise à l'échelle des établissements** de petite taille fait partie des **mesures identifiées dans la Déclaration de Politique Communautaire de la FWB en 2019-2024**
- **Manque d'incitants** – Les **règles de financement des établissements** ne contiennent pas à ce stade d'**incitants significatifs à la mise à l'échelle des établissements/POs**
- **Règles d'allocation des PNCC** – De facto, les **règles par pallier décroissant d'attribution du PNCC** incitent, au contraire, au **maintien d'une taille « budgétairement optimale » comparativement basse**, poussant certains POs à scinder administrativement leur gestion en plusieurs établissements de plus petite taille que l'ensemble

Messages clés : Constats spécifiques à l'organisation de l'écosystème (3/6)

6 Mutualisation

Hétérogénéité du niveau de mutualisation – Le présent état des lieux ne portait pas sur un diagnostic spécifique de cette question, mais les **entretiens, visites et focus groupes** semblent confirmer un niveau de **mutualisation hétérogène** (notamment plus élevé dans les « grands » POs de l'officiel) mais globalement en deçà du potentiel réalisable pour **assurer des gains de qualité et d'efficience**

Potentiel de la mutualisation en FWB et à l'international – De manière générale, l'expérience d'autres niveaux d'enseignement en FWB (en particulier l'enseignement obligatoire) et d'autres opérateurs au niveau international (voir p.ex., l'expérience des GRETA et des GIP – Groupement d'Intérêt Public – en France) montre le potentiel d'une mutualisation plus importante des tâches administratives et techniques entre établissements et POs (notamment en termes de gestion RH, comptabilité et finance...)

7 Organisation concomitante d'enseignement secondaire et supérieur au sein de mêmes établissements

Constats :

- L'Enseignement de Promotion Sociale est aujourd'hui **partagé entre l'offre de formation d'enseignement secondaire inférieur** (19% des occurrences d'UE en 2021/2022), **secondaire supérieur** (51%) et **d'enseignement supérieur** (30%)
- Cette offre de formation est **organisée en partie dans des établissements mixtes** (39% sur base du nombre de périodes-élèves en 2021/2022), offrant à la fois de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur
- Pour chaque niveau d'enseignement, **l'EPS est soumis (à des degrés divers) à des règles propres et spécifiques**

Éléments de diagnostic :

- **Aspects positifs** - La grande majorité des acteurs de l'EPS sont **attachés au maintien de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur** au sein des établissements d'EPS et y voient un élément globalement positif, notamment en termes de :
 - **Continuum d'apprentissage**
 - **Image positive de l'enseignement supérieur** et facteur d'attractivité pour les formations de niveau secondaire
 - **Réponse à une demande des apprenants**
 - **Gains d'échelle liés à l'organisation** au sein d'un même établissement des formations concernées (v. cas où cette organisation serait séparée entre différents opérateurs)
 - Réponse de l'EPS à un **besoin croissant de qualification** ou de requalification au niveau supérieur auquel l'enseignement de plein exercice ne peut pas répondre ou ne peut répondre que partiellement, notamment en termes de capacité à **gérer des publics ayant des contraintes organisationnelles spécifiques** ou requérant une approche pédagogique et humaine différente de l'enseignement de plein exercice – voir notamment constat relatif à l'*andragogie dans la section relative aux « Modalités pédagogiques »*
- **Réserves et contre-arguments** – Cependant, d'autres acteurs soulignent que cette cohabitation de deux niveaux d'enseignement n'est pas sans poser problème, notamment en raison de :
 - La **différence (croissante) de réglementation** entre les deux niveaux d'enseignement et la multiplication des exigences réglementaires qui en découle (p.ex., en termes de reporting, de contraintes d'organisation, d'assurance qualité, ...)
 - (Au niveau systémique) Le **poids lié à la participation aux instances de régulation** et de concertation des différents niveaux d'enseignement
 - Les limitations qui résultent de la « soumission » de l'EPS à des réglementations pensées principalement pour des établissements de plein exercice et **ne tenant pas toujours compte des contraintes propres à l'EPS**
 - Les **exigences plus élevées de niveau des études dans l'enseignement supérieur**, que certains établissements organisant principalement du niveau secondaire auraient parfois du mal à atteindre (voir constats relatifs aux niveaux des évaluations dans la section « Certification »)
- **Options d'évolution évoquées par les acteurs** – Face à ces constats, et même si la majorité des acteurs rencontrés privilégient le statu quo à cet égard, certains acteurs expriment la volonté :
 - De **spécialiser davantage les établissements d'EPS** en fonction du niveau d'enseignement
 - De **rattacher** (de manière organisationnelle) l'ensemble de l'**enseignement supérieur aux Hautes Écoles** (dans un département « formation continue »)
 - Ou encore de **soumettre** (de manière plus aboutie) l'**EPS à une régulation qui lui est propre** par rapport aux autres niveaux d'enseignement

Messages clés : Constats spécifiques à l'organisation de l'écosystème (4/6)

8 Degré de spécialisation/ diversification des établissements

Diversification de l'offre de formation – Au-delà du niveau d'enseignement, les établissements d'EPS ont, pour la plupart, un **degré de diversification d'offre de formation important** tant en termes de secteurs (~60% des établissements ont moins de 50% de leurs occurrences d'UE dans un même secteur) que de **finalités de formation** (les finalités professionnelles comptent pour ~70% des occurrences d'UE, et le développement / épanouissement personnel et les UE à finalités multiples comptent pour ~9% des occurrences d'UE) – Voir Section « Offre et parcours »

Forces de la diversité – Cette diversification est vue comme une **force sous certains aspects** car elle permet d'assurer un **continuum de formation au sein du même établissement** pour les étudiants et une **proximité locale de l'offre de formation** (v. une distance plus grande entre le domicile de l'étudiant et l'établissement) ; pour certains établissements/POs, cette diversité est aussi le résultat d'une mise à l'échelle (voir ci-dessus)

Faiblesses de la diversité – Néanmoins, cette diversité est aussi vue par certains comme une **faiblesse** dans la mesure où (1) elle peut **nuire à la qualité des formations** en ne permettant pas de concentrer des équipements de pointe et une expertise spécialisée pour délivrer des formations de haute qualité, (2) elle rend **plus difficile le développement d'une identité propre forte des établissements** autour d'un ensemble restreint de finalités / secteurs de formation

Comparaison internationale – Même s'il ne s'agit pas d'une règle générale, certains autres systèmes éducatifs au niveau international et en FWB ont mis en place des initiatives pour créer des centres de formations d'excellence spécialisés sur certains secteurs/types de formation, p.ex.

- En Flandre, incitants au **redimensionnement des CVO** motivé par une spécialisation accrue des centres axés sur des groupes cibles (de 122 à 32 CVO entre 2007 et 2023)
- Au niveau régional, création de **centres de formations sectoriels et/ou spécialisés** sur certaines compétences (Pôles de Bruxelles Formation, Centres de Compétence, Pôles Emploi-Formation)
- Au niveau international plus globalement, tendance des **opérateurs à se focaliser sur un nombre limité de secteurs et/ou de finalités de formation** – voir Section « Missions »

Il convient d'ailleurs de noter que les **établissements d'EPS qui ont augmenté** leur nombre d'apprenants sont **globalement plus spécialisés** (en termes de secteurs) que la moyenne des autres établissements – voir Section *Etudiants*

9 Intégration des établissements d'EPS dans des POs diversifiés

Organisation de différents enseignements au sein des POs – La majorité des POs (tous issus de l'officiel organisé – WBE – ou subventionné) organisent à la fois des établissements d'EPS, d'enseignement fondamental ou secondaire de PE et d'enseignement supérieur ; Seuls **~30% des POs n'organisent que de l'EPS** tandis que les ~70% restants organisent de l'EPS et au moins un autre type d'enseignement

Éléments positifs – De manière générale, cette intégration est vue comme un élément positif pour plusieurs raisons :

- **Partage des infrastructures** : Mutualisation et utilisation efficiente des infrastructures
- **Partage de fonctions de gestion** : Mutualisation de certaines fonctions de gestion administrative et opérationnelle (particulièrement importante pour l'EPS au regard des dotations/subventions de fonctionnement plus faibles comparativement à d'autres types d'enseignement)
- **Gestion « en commun » de l'offre de formation** : **Coordination et complémentarité** interne de l'offre, réduisant les problèmes de « concurrence de périmètre » (notamment en termes de répartition de l'offre d'enseignement supérieur entre EPS et Hautes Écoles)
- **Collaboration accrue** : Développement d'initiatives de **collaboration positive** (p.ex., remédiations organisées par l'EPS au sein des établissements de plein exercice)

Retours critiques – Néanmoins, la cohabitation des établissements d'EPS au sein de POs diversifiés fait aussi l'objet de certains retours plus critiques :

- **Sentiment d'abandon** : Certains établissements d'EPS font remonter un **sentiment d'« abandon »**, l'EPS n'apparaissant **pas comme une priorité du PO** et ne bénéficiant pas de l'attention et des investissements qu'ils estiment nécessaires de la part des organes de gestion du PO
- **Manque de promotion de l'EPS** : L'intégration dans un **PO plus large** peut également poser problème en termes de **promotion d'une identité propre des établissements d'EPS**, lesquels se trouvent parfois contraints à cet égard par la volonté plus générale d'affirmation de l'identité du PO dans son ensemble
- **Manque de visibilité de l'EPS** : Dans certains POs, l'EPS souffre par ailleurs d'une **mise en visibilité plus limitée que l'enseignement supérieur de plein exercice** (p.ex., Hautes Écoles)
- **Complexité des partages des infrastructures « en journée »** : Au fur et à mesure du **développement de cours du jour par l'EPS**, la **mutualisation des infrastructures** est devenue plus complexe à organiser

Situation similaire en Flandre - La situation en FWB n'est cependant pas singulière à cet égard ; la situation en Flandre apparaît comme similaire, avec des **POs en charge de seulement un/des CVOs, et d'autres en charge de différents types d'enseignement**

Messages clés : Constats spécifiques à l'organisation de l'écosystème (5/6)

10 Équipe de direction

Rôle critique - Plus encore que dans l'enseignement de plein exercice de transition, les **équipes de direction jouent un rôle critique** dans la bonne santé organisationnelle et la **qualité des établissements d'EPS** :

Retours positifs des acteurs - Les retours des enquêtes, entretiens et focus groupes sont **globalement très positifs par rapport aux équipes de directions** :

- **Motivation** : Les retours des directions elles-mêmes indiquent en grande majorité (85%) être **motivées par leurs tâches et être heureuses d'exercer leur fonction**
- **Qualité** - Les retours des autres catégories d'acteurs mentionnent fréquemment la **qualité et la motivation des directions** comme une des principales forces de l'EPS
- **Attachement à la mission de direction** - Les rencontres avec les directions organisées dans le cadre de cet état des lieux et l'enquête par questionnaire confirme que le corps des directions d'EPS est **majoritairement animé d'un profond attachement et d'un « sens du devoir »** ancré par rapport aux missions sociétales de l'EPS

Retours positifs des directions - Les directions indiquent par ailleurs majoritairement :

- **Développement professionnel** - 2/3 des directions (66%) indiquent avoir accès à des **activités de développement professionnel de qualité**
- **Accès à l'information** - La majorité des directions (88%) estiment être suffisamment bien **informées par l'administration des évolutions réglementaires**

Risques et points d'amélioration - Néanmoins, des **risques / domaines d'amélioration importants** sont identifiés :

- **Surcharge de travail** : une partie importante des directions déclare subir une charge de travail qui n'est pas soutenable, en lien en particulier avec l'**importance de la charge administrative**. Ce problème est à mettre en lien avec le constat relatif à la **petite taille d'opération d'une partie des établissements** de l'EPS
- **Difficulté de recrutement** : il apparaît de plus en plus difficile de recruter des directions, les ouvertures de poste ne rencontrant bien souvent que peu de candidats parmi lesquels les POs rencontrés indiquent qu'il n'y a souvent **pas de candidat au niveau de qualité attendu** pour la fonction
- **Leadership stratégique** : en lien avec la surcharge de travail des directions et la taille limitée d'organisation de certains établissements, une majorité de directions indiquent consacrer la plus grande partie de leur temps à la gestion quotidienne de leur établissement et **ne pas disposer de suffisamment de temps pour se consacrer au pilotage stratégique** et à l'amélioration continue de leur établissement - 76% des directeurs/trices ne sont pas capables d'allouer assez de temps pour travailler sur le développement de leur établissement
- **Leadership pédagogique** : pour la même raison, les directions déclarent fréquemment ne pas disposer de suffisamment de temps, et ne pas être suffisamment outillées, pour exercer un leadership pédagogique auprès de l'équipe éducative
- **Formation** : les deux constats qui précèdent sont également à mettre en lien avec la **formation professionnelle des enseignants**. Si les directions se déclarent globalement satisfaites des activités de développement professionnel dont elles bénéficient (voir ci-dessus), certains retours indiquent cependant que les formations actuelles ne développent pas encore suffisamment les qualités de leadership stratégique, humain et pédagogique.
- **Hétérogénéité** : malgré les retours globalement positifs, les acteurs soulignent cependant une **grande hétérogénéité dans la qualité des directions** (et en particulier, dans leur capacité à exercer un leadership pédagogique et stratégique)
- **Dépendance sur un nombre limité de personnes** : au vu de l'importance des directions et des éléments mentionnés ci-dessus, les retours des acteurs indiquent que la bonne santé organisationnelle et la **qualité d'un établissement** dépend généralement d'un **nombre limité de personnes motivées** ... et peut donc **rapidement chuter en cas de départ** de la ou des personnes clés. Ce constat de « fragilité institutionnelle » est à mettre en relation avec les constats précédents sur l'échelle (limitée) d'organisation des établissements et les difficultés de recrutement de direction

Messages clés : Constats spécifiques à l'organisation de l'écosystème (6/6)

11 Contraintes et charge administratives et informatisation

Point de douleur majeur - Les retours des enseignants, PNCC et directions (tant qualitatifs que dans le cadre des enquêtes par questionnaire) font remonter le poids (croissant) de la charge administrative comme un point de douleur majeur pour les acteurs de terrain (lesquels s'estiment par ailleurs excessivement contrôlés et contraints dans leurs actions par rapport à d'autres niveaux/types d'enseignement)

Hétérogénéité entre établissements - Néanmoins, la charge perçue semble varier entre établissements, notamment en lien avec la taille et le professionnalisme de la gestion des établissements ; Les établissements plus larges et plus professionnalisés, capables de mieux spécialiser leurs PNCC, semblent faire l'objet de retours moins négatifs du fait de la plus grande capacité à gérer la charge administrative de manière efficace

Informations complémentaires requises - Les sources et l'étendue de la charge administrative nécessiteraient d'être investiguées plus en profondeur pour

- Objectiver le poids de la charge administrative et quantifier son évolution dans le temps
- Dissocier ce qui relève d'exigences de l'administration de l'enseignement v. d'autres niveaux de pouvoirs réglementaires (p.ex., exigences en termes de sécurité des bâtiments ne relevant pas de l'AGE)
- Dissocier ce qui relève d'ajout d'une charge administrative excessive v. des contrôles légitimement nécessaires pour assurer un contrôle du bon usage des fonds publics
- Evaluer dans quelle mesure la charge perçue est le résultat de la taille d'opération trop limitée de certains établissements avec un niveau de professionnalisme limité
- Evaluer le potentiel de la digitalisation pour alléger la charge administrative (lien avec l'obsolescence des outils digitaux actuels de l'administration)

12 Administration centrale et outils informatiques

Taille de l'administration centrale :

- **Personnes affectées à l'EPS** - À l'heure actuelle, 42 personnes sont affectées à la gestion de l'EPS au niveau de l'administration centrale, un chiffre qui apparaît limité au regard des ~2900 ETP totaux employés par l'Enseignement de Promotion Sociale en 2022

- **Comparaison avec l'enseignement obligatoire** - Si ce chiffre n'apparaît pas de prime abord proportionnellement plus bas que dans l'enseignement obligatoire (que ce soit en termes de ratio administration / enseignant ou de ratio administration / étudiant), il n'en demeure pas moins que :

- **Coûts fixes élevés** : La gestion administrative au niveau central présente des coûts fixes non négligeables (par ex., en termes de création/maintien d'outils, de connaissance et développement de la réglementation, ...) qui pourraient justifier un ratio plus élevé
- **Risques liés aux changements de poste** : Au regard de la diversité des missions devant être réalisées (attribution des moyens de financement, gestion des conventions, création des DP, contrôle des inscriptions, ...), les responsabilités sont bien souvent gérées par une seule personne... faisant courir le risque de perte de savoirs lors de chaque changement de poste
- **Séparation des responsabilités entre temps partiels** : Les différentes tâches sont bien souvent gérées à temps partiel, avec pour implication que la maîtrise du sujet et de la réglementation est parfois imparfaite
- **Manque de ressources dédiées au pilotage** : Les tâches stratégiques ne bénéficient que d'un nombre très limité de ressources (souvent réalisées en parallèle par des personnes dont la tâche principale est autre) - Voir Section Pilotage

Outils informatiques - Les applications métiers actuellement utilisées sont pour la plupart obsolètes (datant de plusieurs décennies) ce qui :

- **Limitations techniques** : Limite ce qui peut être réalisé à ce stade (par ex., en termes de collection ou d'extraction de données à des fins de pilotage)
- **Manque d'évaluation** : Contraint les possibilités d'évaluation réglementaires (dans la mesure où la capacité des outils existants est limitée et leur modification est dans tous les cas complexe)
- **Risque opérationnel** : Pose un risque opérationnel dans la mesure où seul un nombre limité de personnes maîtrisent encore le type de code utilisé
- **Non-transparence** : Pose problème en termes de transparence dans la mesure où le fonctionnement interne de certains outils ne semblent plus complètement compris (par ex., l'outil de calcul des moyens de financement)

Messages clés : Constats spécifiques à l'organisation de l'écosystème (1/6)

1 Chiffres clés

Nombre d'établissements et d'implantations - L'EPS est aujourd'hui organisé autour de ~150 établissements répartis en 263 implantations en Wallonie et à Bruxelles

Organisation des Pouvoirs Organisateurs (PO) - Ces établissements appartiennent à 69 PO (soit ~7% des 1035 PO de l'enseignement en FWB) : 59 des PO (85% des PO en charge de l'EPS) organisent un seul établissement d'EPS, WBE organise 29 établissements, tandis que 3 PO hors WBE organisent entre 2 et 5 établissements, et 6 PO organisent entre 6 et 20 établissements

2 Constat transversal

Un système en état de marche - De manière générale, sous réserve des éléments ci-dessous, le fonctionnement des établissements n'est pas apparu comme un point douloureux majeur lors des rencontres, focus groupes et enquêtes par questionnaire. Sous réserve des éléments qui suivent, ces différentes sources donnent une image globale d'un ensemble d'établissements qui « tournent » et sont généralement en mesure de réaliser « sans accroc majeurs » leurs missions opérationnelles

Une organisation fonctionnelle - L'organisation de l'EPS en établissements et PO indépendants est généralement perçue comme une force pour l'EPS en termes de capacité d'innovation, d'adaptation aux besoins locaux et de responsabilisation des acteurs ; la coexistence de différents réseaux d'enseignement semble se réaliser « en bonne entente » et « en bonne collaboration » - Voir Section « Pilotage »

3 Hétérogénéité en termes de professionnalisation du pilotage et de la gestion des établissements

Nonobstant le constat qui précède, les retours convergents des acteurs consultés à tous les niveaux **pointent vers une certaine hétérogénéité dans la qualité et le professionnalisme de la gestion et du pilotage** stratégique entre établissements

Cette hétérogénéité se manifeste aux différents niveaux de la gestion, notamment :

- **Pilotage et vision stratégique** : certains établissements / POs développant régulièrement une vision et un pilotage stratégique de l'établissement v. certains établissements/POs se concentrant principalement sur les tâches opérationnelles de gestion courante
- **Dynamisme de l'offre** : certains établissements ajustant régulièrement et proactivement leur offre de formation sur base d'une réévaluation des besoins et de la demande v. certains établissements reproduisant majoritairement la même offre de formation à travers les années
- **Dynamisme dans les partenariats** : établissements développant un écosystème riche de partenariats avec des employeurs, secteurs, autres opérateurs, acteurs locaux de l'accompagnement et de l'insertion des demandeurs d'emploi v. établissements accordant peu ou pas de ressources et d'attention à cette question
- **Qualité de gestion opérationnelle** : établissements ayant mis en place des outils, méthodes et processus de gestion administrative optimisés (notamment sur base d'outils informatiques) v. établissements où la gestion est peu sophistiquée

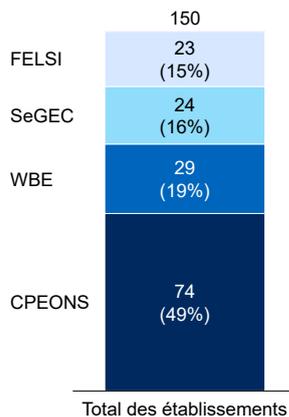
Cette hétérogénéité se retrouve également dans les **réponses des acteurs qui sont partagées sur l'avenir de leur établissement** : p.ex., **45% des directions se disent plutôt confiantes** ou tout à fait confiantes dans l'avenir de leur établissement d'EPS, **31% plutôt pas confiantes ou pas du tout confiantes**, et 24% ni confiantes ni pas confiantes

Selon les acteurs rencontrés, cette hétérogénéité est :

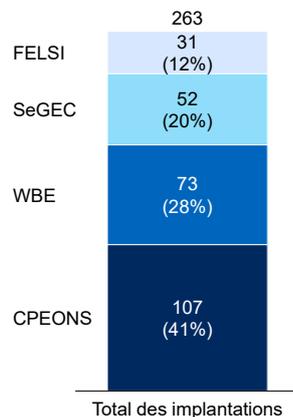
- Liée étroitement à deux facteurs discutés ci-dessous : (i) la **taille des établissements** et (ii) la **qualité des équipes de direction**
- En partie la **source du « succès » ou de l'« échec » relatif des établissements** au cours des dernières années, notamment en termes d'évolution du nombre d'étudiants (voir Section Etudiants) : les établissements qui se portent bien sont généralement ceux qui ont mis en place une gestion professionnalisée et dynamique

L'offre de formation est organisée par ~150 établissements, dans 263 implantations, répartis en 4 réseaux d'enseignement et entre provinces

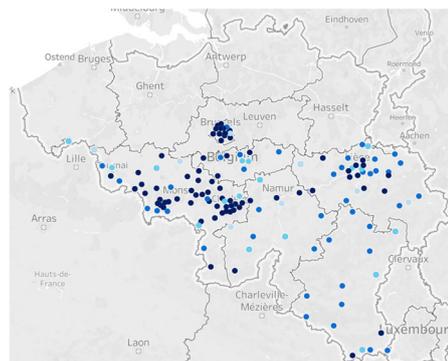
Répartition des établissements d'EPS dans les différents réseaux d'enseignement, # établissements, 2022/2023



Répartition des implantations d'EPS dans les différents réseaux d'enseignement, # implantations, 2022/2023



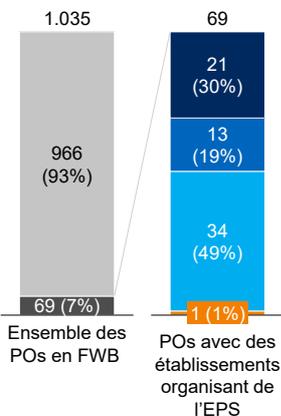
Répartition du nombre d'implantations de l'EPS en Belgique par réseau, 2022/2023



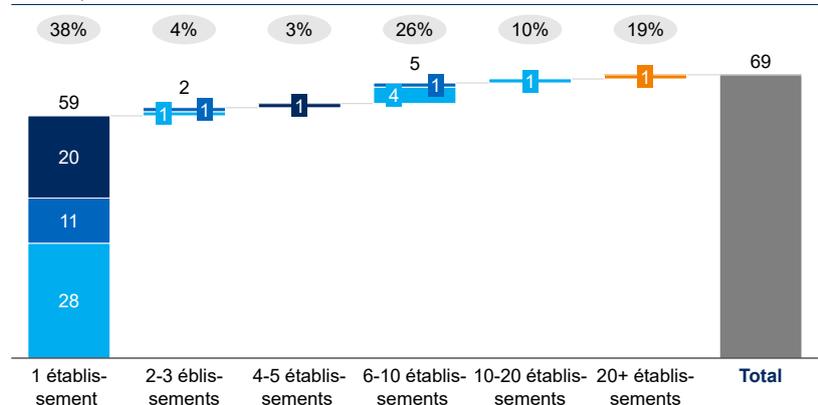
Source: Enseignement.be

59 POs organisent un seul établissement d'EPS, alors que WBE organise 29 établissements, 3 PO hors WBE organisent entre 2 et 5 établissements, et 6 PO organisent entre 6 et 20 établissements

Pouvoirs Organisateurs en charge d'établissements d'EPS, # de PO, 2022



Nombre d'établissements d'EPS par PO, # de PO, 2022



Source: Fichier signalétique des établissements d'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FASE) – dernière modification le 27/10/2022

Messages clés : Constats spécifiques à l'organisation de l'écosystème (1/6)

1 Chiffres clés

Nombre d'établissements et d'implantations – L'EPS est aujourd'hui organisé autour de ~150 établissements répartis en 263 implantations en Wallonie et à Bruxelles
Organisation des Pouvoirs Organisateurs (PO) – Ces établissements appartiennent à 69 PO (soit ~7% des 1035 PO de l'enseignement en FWB) : 59 des PO (85% des PO en charge de l'EPS) organisent un seul établissement d'EPS, WBE organise 29 établissements, tandis que 3 PO hors WBE organisent entre 2 et 5 établissements, et 6 PO organisent entre 6 et 20 établissements

2 Constat transversal

Un système en état de marche – De manière générale, sous réserve des éléments ci-dessous, le fonctionnement des établissements n'est pas apparu comme un point douloureux majeur lors des rencontres, focus groupes et enquêtes par questionnaire. Sous réserve des éléments qui suivent, ces différentes sources donnent une image globale d'un ensemble d'établissements qui « tournent » et sont généralement en mesure de réaliser « sans accrocs majeurs » leurs missions opérationnelles
Une organisation fonctionnelle – L'organisation de l'EPS en établissements et PO indépendants est généralement perçue comme une force pour l'EPS en termes de capacité d'innovation, d'adaptation aux besoins locaux et de responsabilisation des acteurs ; la coexistence de différents réseaux d'enseignement semble se réaliser « en bonne entente » et « en bonne collaboration » – Voir Section « Pilotage »

3 Hétérogénéité en termes de professionnalisation du pilotage et de la gestion des établissements

Nonobstant le constat qui précède, les retours convergents des acteurs consultés à tous les niveaux **pointent vers une certaine hétérogénéité dans la qualité et le professionnalisme de la gestion et du pilotage** stratégique entre établissements

Cette **hétérogénéité se manifeste aux différents niveaux de la gestion**, notamment :

- **Pilotage et vision stratégique** : certains établissements / POs développant régulièrement une vision et un pilotage stratégique de l'établissement v. certains établissements/POs se concentrant principalement sur les tâches opérationnelles de gestion courante
- **Dynamisme de l'offre** : certains établissements ajustant régulièrement et proactivement leur offre de formation sur base d'une réévaluation des besoins et de la demande v. certains établissements reproduisant majoritairement la même offre de formation à travers les années
- **Dynamisme dans les partenariats** : établissements développant un écosystème riche de partenariats avec des employeurs, secteurs, autres opérateurs, acteurs locaux de l'accompagnement et de l'insertion des demandeurs d'emploi v. établissements accordant peu ou pas de ressources et d'attention à cette question
- **Qualité de gestion opérationnelle** : établissements ayant mis en place des outils, méthodes et processus de gestion administrative optimisés (notamment sur base d'outils informatiques) v. établissements où la gestion est peu sophistiquée

Cette hétérogénéité se retrouve également dans les **réponses des acteurs qui sont partagées sur l'avenir de leur établissement** : p. ex., **45% des directions se disent plutôt confiantes** ou tout à fait confiantes dans l'avenir de leur établissement d'EPS, **31% plutôt pas confiantes ou pas du tout confiantes**, et 24% ni confiantes ni pas confiantes

Selon les acteurs rencontrés, cette hétérogénéité est :

- Liée étroitement à deux facteurs discutés ci-dessous : (i) la **taille des établissements** et (ii) la **qualité des équipes de direction**
- En partie la **source du « succès » ou de l'« échec » relatif des établissements** au cours des dernières années, notamment en termes d'évolution du nombre d'étudiants (voir Section Etudiants) : les établissements qui se portent bien sont généralement ceux qui ont mis en place une gestion professionnalisée et dynamique

Les retours convergents des acteurs consultés à tous les niveaux pointent vers une hétérogénéité importante dans la qualité et le professionnalisme de la gestion entre établissements

L'hétérogénéité de la qualité et le professionnalisme de la gestion entre établissements se manifeste aux différents niveaux de la gestion des établissements...



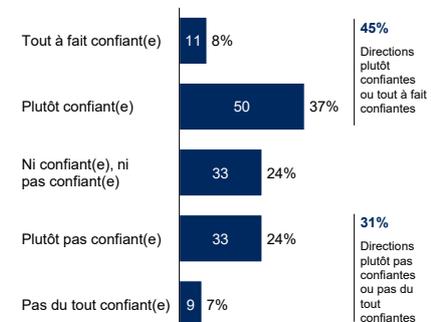
Exemples d'établissements sur base des retours d'acteurs

	Etablissements ayant une gestion exemplaire	Etablissements éprouvant des difficultés de gestion
Pilotage et vision stratégique	Etablissements/POs développant régulièrement une vision et un pilotage stratégique de l'établissement	Etablissements/PO se concentrant principalement sur les tâches opérationnelles de gestion courante
Dynamisme de l'offre	Etablissements ajustant régulièrement et proactivement leur offre de formation sur base d'une réévaluation des besoins et de la demande	Etablissements reproduisant majoritairement la même offre de formation à travers les années
Dynamisme dans les partenariats	Etablissements développant un écosystème riche de partenariats avec des employeurs, secteurs, autres opérateurs, ...	Etablissements accordant peu ou pas de ressources et d'attention au développement de partenariats
Qualité de gestion opérationnelle	Etablissements ayant mis en place des outils, méthodes et processus de gestion administrative optimisés (notamment sur base d'outils informatiques)	Etablissements où la gestion opérationnelle est jugée comme peu sophistiquée, peu automatisée et chronophage pour les équipes de direction

... Et se retrouve également dans les réponses des acteurs qui sont partagées sur l'avenir de leur établissement



Enquête « Directions » : A quel point êtes-vous confiant(e) dans l'avenir de votre établissement d'Enseignement de Promotion Sociale?, N = 136



Sources: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 13/03/2023 ; Entretiens réalisés entre janvier et mars 2023

Messages clés : Constats spécifiques à l'organisation de l'écosystème (2/6)

4 Établissements en difficulté

En lien avec les constats précédents, certains acteurs (notamment au niveau des instances de pilotage) font état de la **persistance d'un nombre limité d'établissements souffrant de problèmes importants de gestion** et en situation de **difficulté majeure** (p.ex., **perte d'élèves, problèmes de viabilité financière**) ...

... Pour lesquels les **pouvoirs régulateurs ne disposaient pas**, jusqu'il y a peu, de **leviers d'intervention réglementaires** pour mettre en place, de manière obligatoire, des mesures d'amélioration visant à « redresser la situation »

Le **développement en cours de mécanismes d'« audits » du service d'inspection** constituée à cet égard un **point positif**, même si la mise en place de leviers réglementaires d'actions « obligatoires » reste à achever – Voir Section Pilotage

5 Échelle d'organisation des établissements d'EPS

Périmètre du présent constat – Pour analyser la pertinence et l'efficacité de l'organisation actuelle de l'écosystème d'établissements et de POs, il convient de **distinguer l'échelle d'opération** des formations (nombre d'implantations et lieu de formation) de **l'échelle d'organisation et de gouvernance** (taille des PO et établissements)

Echelle d'opération – **L'échelle des établissements d'EPS est fortement hétérogène** avec un nombre élevé d'établissements de petite taille : **~60% des établissements se situent sous la moyenne de ~230.000 périodes élèves** (~200 élèves « équivalents temps-plein ») et on observe une différence de ~90% de périodes-élèves entre le 1e et 10e décile des établissements (classés par périodes-élèves)

Implications – La part importante d'établissements de « très petite » taille apparaît, pour une partie des acteurs, comme une **source d'inefficience et d'inefficacité sur plusieurs dimensions**, notamment :

- **Pilotage, vision stratégique et partenariats** : de manière générale, en raison des coûts fixes liés à la gestion d'un établissement, les équipes de direction des petits établissements consacrent (de facto) une partie plus importante de leur temps à la gestion journalière et sont, dès lors, moins à même de développer et d'implémenter une vision stratégique, de piloter l'amélioration continue de leur établissement, de nouer des partenariats avec des tiers...
- **Frais de gestion/administration proportionnellement plus élevés** : du fait également des coûts fixes liés à la gestion d'un établissement, les établissements de plus petite taille allouent une part plus importante de leurs ressources au personnel non chargé de cours
- **Qualité et professionnalisation de gestion opérationnelle** : les établissements de petite taille ne disposent généralement pas de l'échelle leur permettant de spécialiser leur personnel non chargé de cours en charge de la gestion administrative et technique, résultant en un niveau d'efficacité et de professionnalisme plus bas
- **Équipement** : difficulté des établissements de petite taille d'acquies et d'utiliser de manière efficiente les équipements de pointe de plus en plus coûteux dans certains métiers/secteurs

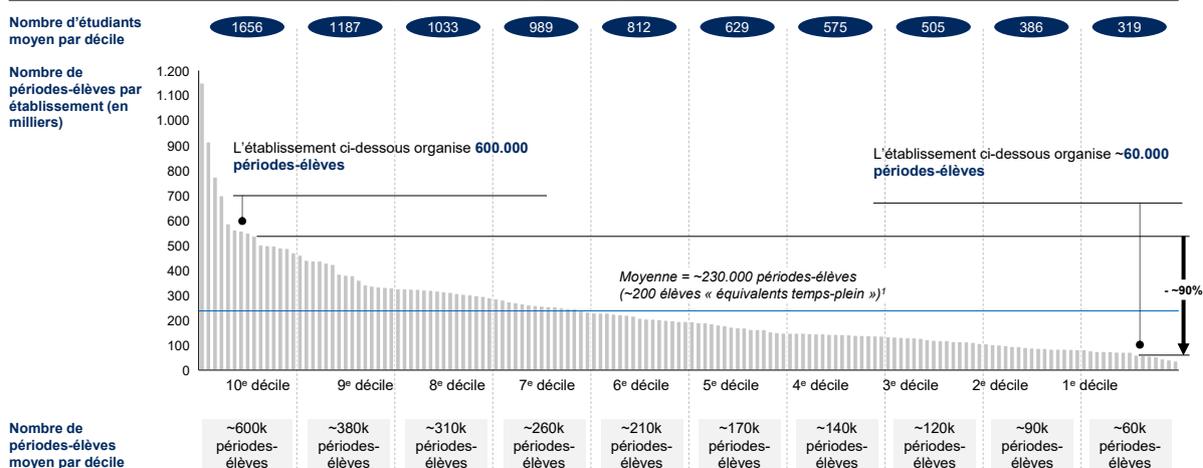
Tendance internationale – La **consolidation de l'échelle d'organisation/gouvernance** des opérateurs de formation professionnelle pour **atteindre une masse critique suffisante** est une des tendances lourdes ressortant de la comparaison internationale : p.ex., aux Pays-Bas, la consolidation a réduit le nombre d'établissements de 300 à moins de 100 et a permis la création de « centres d'excellence »

A noter – Il faut également souligner que :

- **Déclaration de Politique Communautaire** – La **fusion / mise à l'échelle des établissements** de petite taille fait partie des **mesures identifiées dans la Déclaration de Politique Communautaire de la FWB en 2019-2024**
- **Manque d'incitants** – Les **règles de financement des établissements** ne contiennent pas à ce stade d'**incitants significatifs à la mise à l'échelle des établissements/POs**
- **Règles d'allocation des PNCC** – De facto, les **règles par palier décroissant d'attribution du PNCC** incitent, au contraire, au **maintien d'une taille « budgétairement optimale » comparativement basse**, poussant certains POs à scinder administrativement leur gestion en plusieurs établissements de plus petite taille que l'ensemble

La taille des établissements d'EPS varie de manière importante (- ~90% de périodes-élèves entre le 1e et 10e décile) et ~60% des établissements se situent sous la moyenne de ~230.000 périodes élèves (~200 élèves « équivalents temps-plein »)

Taille des établissements d'EPS, milliers de périodes-élèves (par décile), 2021/2022



1. Afin de pouvoir comparer les étudiants de l'EPS et les élèves de l'enseignement qualifiant « temps plein », le nombre de périodes-élèves a été divisé par (a) le nombre de semaines de cours par an (37 semaines) d'un élève dans l'enseignement ordinaire et (b) le nombre de périodes par semaine (31 périodes) d'un élève dans l'enseignement ordinaire
Source: Base de données des populations des établissements d'EPS par UE pour l'année 2021/2022

La présence significative d'établissements de « très petite » taille est considérée, par une partie des acteurs concernés, comme une source d'inefficience et d'inefficacité sur plusieurs dimensions

Pilotage, vision stratégique et partenariats

De manière générale, en raison des coûts fixes liés à la gestion d'un établissement, les équipes de direction des petits établissements consacrent (de facto) une **partie plus importante de leur temps à la gestion journalière**. Par conséquent, elles sont **moins à même de développer et d'implémenter une vision stratégique, de piloter l'amélioration continue** de leur établissement, de nouer des partenariats avec des tiers et d'ajuster de manière proactive leur offre

Dans un petit établissement, la direction peut avoir du mal à établir des partenariats avec des entreprises locales pour proposer des stages ou des formations en alternance aux élèves, ce qui limite les opportunités pour les étudiants

Frais de gestion / administration proportionnellement plus élevés

En raison des coûts fixes liés à la gestion d'un établissement, les établissements de plus petite taille allouent une **part plus importante de leurs ressources au PNCC** (voir pages suivantes)

L'embauche d'un PNCC supplémentaire à temps plein peut représenter une part importante du budget pour un établissement de petite taille, alors qu'un établissement plus grand pourrait répartir ce coût sur un nombre plus important de périodes-élèves, réduisant ainsi le poids relatif de cet ETP

Qualité et professionnalisation de la gestion opérationnelle

Les établissements de petite taille ne disposent généralement **pas des gains d'échelle suffisants pour spécialiser leur PNCC en charge de la gestion administrative**, résultant en un niveau d'efficacité et de professionnalisme plus bas

Dans un petit établissement, il se peut que le personnel **administratif doive assumer plusieurs responsabilités**, telles que la gestion des inscriptions, la planification des cours et le suivi des dossiers étudiants, ce qui peut conduire à des erreurs et à une lenteur dans le traitement des demandes

Approvisionnement et achat d'équipements

Les établissements de petite taille ont souvent des **difficultés à acquérir de manière efficiente les équipements de pointe de plus en plus coûteux dans certains métiers/secteurs** en raison (i) du coût d'acquisition élevé de certains matériels en proportion à leurs financements, et (ii) à l'utilisation modérée (ou insuffisante) de l'équipement pour « rentabiliser » l'investissement et assurer l'utilisation optimale de cet équipement

Voir Section « Infrastructures »

Le gouvernement a inscrit la volonté d'encourager la coopération et les fusions d'établissements d'EPS dans la Déclaration de politique de la FWB (2019-24)

« Le gouvernement a l'intention de renforcer son accessibilité et de soutenir les étudiants et les équipes éducatives. Il assurera la mise en œuvre des priorités suivantes : [...]

Encourager les **coopérations et les fusions volontaires entre les établissements** d'Enseignement de Promotion Sociale pour harmoniser l'offre de formation et de renforcer les moyens administratifs et pédagogiques des établissements, tout en veillant à conserver une offre de proximité

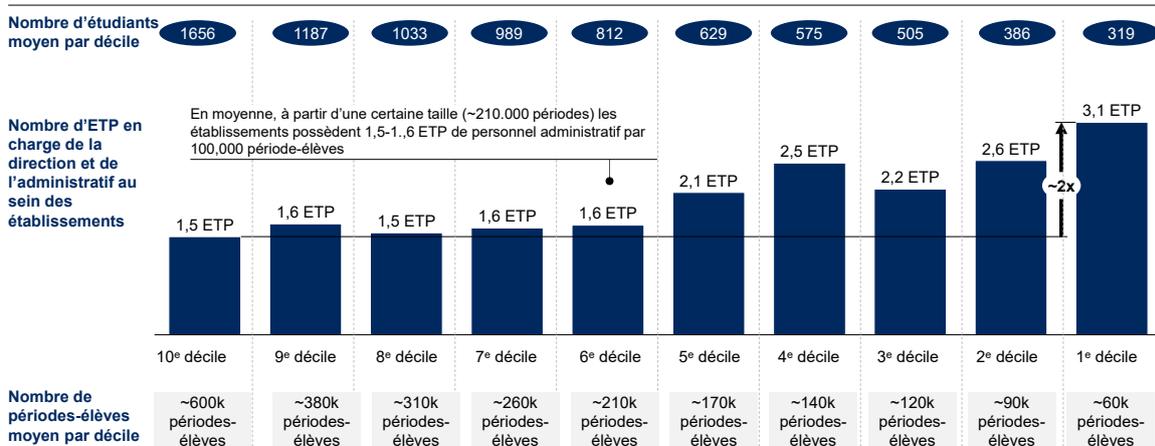
⚠ Les règles de financement des établissements ne contiennent **pas à ce stade d'incitants significatifs à la mise à l'échelle des établissements/POs**

De facto, les règles par pallier décroissant d'attribution du personnel non chargé de cours **incitent, au contraire, au maintien d'une taille « budgétairement optimale » comparativement basse**, poussant certains POs à scinder administrativement leur gestion en plusieurs établissements de plus petite taille que l'ensemble

Sources: Rapports officiel de l'IAEQES ; Entretiens réalisés entre janvier et mars 2023 ; Déclaration de politique de la FWB (2019-24)

En moyenne, les 10% des établissements ayant le moins de périodes-élèves ont ~2x plus d'ETP par périodes-élèves consacrés à des tâches administratives ou de gestion que les 10% d'établissements ayant le plus de périodes-élèves

Personnel administratif et équipes de direction par établissement, en nombre d'ETP par 100,000 périodes-élèves (par décile de taille des établissements en périodes-élèves), 2021/2022



⚠ A noter : la mise en commun de certaines ressources peut varier d'un réseau/ PO à l'autre avec des POs/réseaux qui centralisent certains services entre plusieurs établissements

Source: Base de données des prestations du personnel en EPS (2022) – directeur, directeur adjoint, comptable, éducateur économiste...

La tendance internationale est 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'efficacité » 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)



La vague de consolidations aux Pays-Bas entre 1990 et 2000 a réduit le nombre d'établissements d'enseignement professionnel et a permis la création d'institutions plus grandes, offrant un plus grand choix de formations et de meilleures opportunités pour les apprenants

Détailé ci-contre



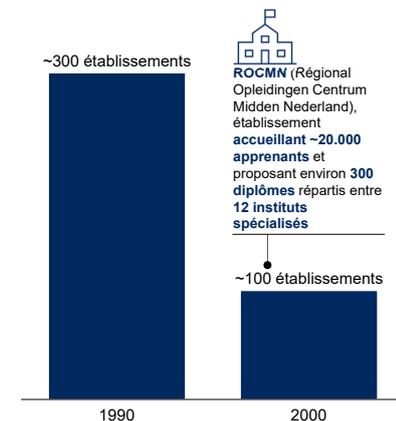
En Estonie, Lituanie, Lettonie et Slovaquie, des établissements professionnels publics ont fusionné pour augmenter la qualité et l'accessibilité à ces écoles



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



Aux Pays-Bas, la consolidation a réduit le nombre d'établissements de 300 à moins de 100 et a permis la création d'institutions comme le ROCMN¹



1. Regionaal Opleidingen Centrum Midden Nederland - Centre de formation régional du Centre des Pays-Bas

Source: État des lieux du qualifiant et de l'alternance (FWB, 2023)

En Flandre, les CVO ont progressivement fusionné à la suite d'un effort de mise à l'échelle en deux étapes

Le redimensionnement du réseau des CVO a eu lieu en 2 étapes

2007 : Spécialisation des CVO en fonction de la région

Changements	Description
Création de consortiums généraux¹	Partenariats subventionnés entre les CVO et les CBE sur des zones d'opération bien définies, pour coordonner l'offre d'enseignement pour adultes dans cette zone d'opération et lutter contre la fragmentation des efforts
Régulateur de l'offre de cours	Les CVO doivent postuler auprès du régulateur et peuvent se voir accorder l'autorisation d'offrir « un ensemble de cours sur un (groupe de) sujet(s) » en fonction de l'emplacement du CVO
Offre adaptée à la région	Les CVO sont encouragés à spécialiser leur offre de cours en fonction d'un public cible afin de répondre au mieux à la demande régionale

2019 : Règlement sur la taille des CVO

Les CVO ne peuvent être reconnus comme centres officiels d'enseignement pour adultes que s'ils atteignent un certain nombre de périodes-élèves

Le nombre de périodes-élèves nécessaires a été renforcé en 2019

Les CVO n'atteignant plus la nouvelle norme sont obligés de fermer ou de fusionner

122 (2007) → **32** (2023) CVO

1. Les consortiums ont ensuite été dissous en 2014 pour donner plus d'autorité aux centres
Source: Onderwijs Vlaanderen



L'effort de redimensionnement a été motivé par de multiples avantages



Visibilité et promotion de la marque



Accompagnement des étudiants sur l'ensemble de leur parcours



Spécialisation accrue des centres axés sur les groupes cibles



Utilisation efficace des infrastructures



Meilleur usage du personnel

Messages clés : Constats spécifiques à l'organisation de l'écosystème (3/6)

6 Mutualisation

Hétérogénéité du niveau de mutualisation – Le présent état des lieux ne portait pas sur un diagnostic spécifique de cette question, mais les **entretiens, visites et focus groupes** semblent confirmer un niveau de **mutualisation hétérogène** (notamment plus élevé dans les « grands » POs de l'officiel) mais globalement en deçà du potentiel réalisable pour **assurer des gains de qualité et d'efficience**

Potentiel de la mutualisation en FWB et à l'international – De manière générale, l'expérience d'autres niveaux d'enseignement en FWB (en particulier l'enseignement obligatoire) et d'autres opérateurs au niveau international (voir p.ex., l'expérience des GRETA et des GIP – Groupement d'Intérêt Public – en France) montre le potentiel d'une mutualisation plus importante des tâches administratives et techniques entre établissements et POs (notamment en termes de gestion RH, comptabilité et finance...)

7 Organisation concomitante d'enseignement secondaire et supérieur au sein de mêmes établissements

Constats :

- L'Enseignement de Promotion Sociale est aujourd'hui **partagé entre l'offre de formation d'enseignement secondaire inférieur** (19% des occurrences d'UE en 2021/2022), **secondaire supérieur** (51%) et **d'enseignement supérieur** (30%)
- Cette offre de formation est **organisée en partie dans des établissements mixtes** (39% sur base du nombre de périodes-élèves en 2021/2022), offrant à la fois de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur
- Pour chaque niveau d'enseignement, **l'EPS est soumis (à des degrés divers) à des règles propres et spécifiques**

Éléments de diagnostic :

- **Aspects positifs** - La grande majorité des acteurs de l'EPS sont **attachés au maintien de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur** au sein des établissements d'EPS et y voient un élément globalement positif, notamment en termes de :
 - **Continuum d'apprentissage**
 - **Image positive de l'enseignement supérieur** et facteur d'attractivité pour les formations de niveau secondaire
 - **Réponse à une demande des apprenants**
 - **Gains d'échelle liés à l'organisation** au sein d'un même établissement des formations concernées (v. cas où cette organisation serait séparée entre différents opérateurs)
 - Réponse de l'EPS à un **besoin croissant de qualification** ou de requalification au niveau supérieur auquel l'enseignement de plein exercice ne peut pas répondre ou ne peut répondre que partiellement, notamment en termes de capacité à gérer des publics ayant des contraintes organisationnelles spécifiques ou requérant une approche pédagogique et humaine différente de l'enseignement de plein exercice – voir notamment constat relatif à l'andragogie dans la section relative aux « Modalités pédagogiques »
- **Réserves et contre-arguments** – Cependant, d'autres acteurs soulignent que cette cohabitation de deux niveaux d'enseignement n'est pas sans poser problème, notamment en raison de :
 - **La différence (croissante) de réglementation** entre les deux niveaux d'enseignement et la multiplication des exigences réglementaires qui en découle (p.ex., en termes de reporting, de contraintes d'organisation, d'assurance qualité, ...)
 - (Au niveau systémique) **Le poids lié à la participation aux instances de régulation** et de concertation des différents niveaux d'enseignement
 - Les limitations qui résultent de la « soumission » de l'EPS à des réglementations pensées principalement pour des établissements de plein exercice et **ne tenant pas toujours compte des contraintes propres à l'EPS**
 - **Les exigences plus élevées de niveau des études dans l'enseignement supérieur**, que certains établissements organisant principalement du niveau secondaire auraient parfois du mal à atteindre (voir constats relatifs aux niveaux des évaluations dans la section « Certification »)
- **Options d'évolution évoquées par les acteurs** – Face à ces constats, et même si la majorité des acteurs rencontrés privilégient le statu quo à cet égard, certains acteurs expriment la volonté :
 - **De spécialiser davantage les établissements d'EPS** en fonction du niveau d'enseignement
 - **De rattacher** (de manière organisationnelle) l'ensemble de l'enseignement supérieur aux Hautes Ecoles (dans un département « formation continue »)
 - Ou encore de **soumettre** (de manière plus aboutie) l'EPS à une **régulation qui lui est propre** par rapport aux autres niveaux d'enseignement

Mutualisation - La réforme des GRETA de 2013 visait à développer des initiatives communes à plusieurs établissements pour exercer des fonctions de support / gestion



Contexte et défis rencontrés par les GRETA pré-réforme



Les GRETA étant des établissements dépendant des académies (~ régions), ils sont soumis à une **double contrainte** :

- **Garantir un maillage territorial** et une cohérence de l'offre
- **Assurer leur viabilité financière** dans un contexte de concurrence du marché de la formation continue



Au-delà des questions de positionnement, problématique de **non-homogénéisation des pratiques** au sein des GRETA d'une même académie, et plus largement à l'échelle nationale, p.ex., sur :

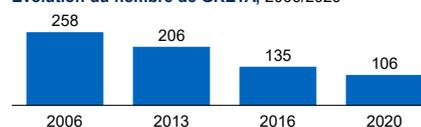
- **L'organisation** (p.ex., GPEC, contrats cadres, ...)
- **Le pilotage** (p.ex., harmonisation des pratiques RH, des pratiques de veille et de réponse aux AO, communication externe et interne, système d'information, ...)

Dans ce cadre, une réforme avec deux objectifs principaux

i

La rationalisation du maillage territorial et la fusion de GRETA

Evolution du nombre de GRETA, 2006/2020



ii

La mise en place de GIP FCIP (Groupement d'Intérêt Public – Formation Continue et d'Intérêt Professionnel)

- Dans chaque académie, mise en place d'un **Groupement d'Intérêt Public (GIP)**, placé sous l'autorité du recteur
- Ces GIP FCIP ont pour objectif de **venir en support aux GRETA de l'académie**, sur des thématiques comme :
 - ◊ **La gestion des ressources humaines des GRETA** (p.ex., mise en œuvre d'un plan de formation à destination des personnels de la formation continue, actions de formation des formateurs, GPEC, homogénéisation des grilles de rémunération)
 - ◊ **Le développement et l'homogénéisation de la communication des GRETA** au niveau régional
 - ◊ **La veille, l'animation, la recherche**, le développement et l'ingénierie de formation

Sources: Premiers éléments de bilan sur la mise en œuvre de la réforme des GRETA, Rapport de Juin 2015 ; Circulaire n° 2013-037 du 17-4-2013 Organisation et fonctionnement des GIP FCIP

Messages clés : Constats spécifiques à l'organisation de l'écosystème (3/6)

6 Mutualisation

Hétérogénéité du niveau de mutualisation – Le présent état des lieux ne portait pas sur un diagnostic spécifique de cette question, mais les entretiens, visites et focus groupes semblent confirmer un niveau de mutualisation hétérogène (notamment plus élevé dans les « grands » POs de l'officiel) mais globalement en deçà du potentiel réalisable pour assurer des gains de qualité et d'efficience

Potentiel de la mutualisation en FWB et à l'international – De manière générale, l'expérience d'autres niveaux d'enseignement en FWB (en particulier l'enseignement obligatoire) et d'autres opérateurs au niveau international (voir p.ex., l'expérience des GRETA et des GIP – Groupement d'Intérêt Public – en France) montre le potentiel d'une mutualisation plus importante des tâches administratives et techniques entre établissements et POs (notamment en termes de gestion RH, comptabilité et finance...)

7 Organisation concomitante d'enseignement secondaire et supérieur au sein de mêmes établissements

Constats :

- L'Enseignement de Promotion Sociale est aujourd'hui partagé entre l'offre de formation d'enseignement secondaire inférieur (19% des occurrences d'UE en 2021/2022), secondaire supérieur (51%) et d'enseignement supérieur (30%)
- Cette offre de formation est organisée en partie dans des établissements mixtes (39% sur base du nombre de périodes-élèves en 2021/2022), offrant à la fois de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur

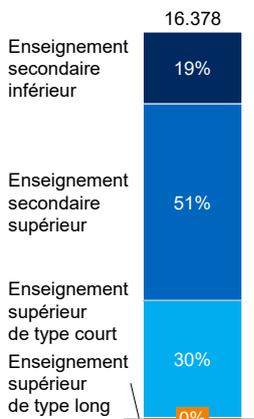
Pour chaque niveau d'enseignement, l'EPS est soumis (à des degrés divers) à des règles propres et spécifiques

Éléments de diagnostic :

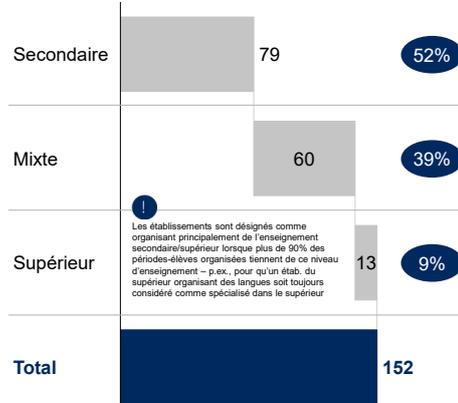
- Aspects positifs** – La grande majorité des acteurs de l'EPS sont attachés au maintien de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur au sein des établissements d'EPS et y voient un élément globalement positif, notamment en termes de :
 - Continuum d'apprentissage
 - Image positive de l'enseignement supérieur et facteur d'attractivité pour les formations de niveau secondaire
 - Réponse à une demande des apprenants
 - Gains d'échelle liés à l'organisation au sein d'un même établissement des formations concernées (v. cas où cette organisation serait séparée entre différents opérateurs)
- Réponse de l'EPS à un besoin croissant de qualification ou de requalification au niveau supérieur auquel l'enseignement de plein exercice ne peut pas répondre ou ne peut répondre que partiellement, notamment en termes de capacité à gérer des publics ayant des contraintes organisationnelles spécifiques ou requérant une approche pédagogique et humaine différente de l'enseignement de plein exercice – voir notamment constat relatif à l'andragogie dans la section relative aux « Modalités pédagogiques »
- Réserves et contre-arguments** – Cependant, d'autres acteurs soulignent que cette cohabitation de deux niveaux d'enseignement n'est pas sans poser problème, notamment en raison de :
 - La différence (croissante) de réglementation entre les deux niveaux d'enseignement et la multiplication des exigences réglementaires qui en découle (p.ex., en termes de reporting, de contraintes d'organisation, d'assurance qualité, ...)
 - (Au niveau systémique) Le poids lié à la participation aux instances de régulation et de concertation des différents niveaux d'enseignement
 - Les limitations qui résultent de la « soumission » de l'EPS à des réglementations pensées principalement pour des établissements de plein exercice et ne tenant pas toujours compte des contraintes propres à l'EPS
 - Les exigences plus élevées de niveau des études dans l'enseignement supérieur, que certains établissements organisant principalement du niveau secondaire auraient parfois du mal à atteindre (voir constats relatifs aux niveaux des évaluations dans la section « Certification »)
- Options d'évolution évoquées par les acteurs** – Face à ces constats, et même si la majorité des acteurs rencontrés privilégient le statu quo à cet égard, certains acteurs expriment la volonté :
 - De spécialiser davantage les établissements d'EPS en fonction du niveau d'enseignement
 - De rattacher (de manière organisationnelle) l'ensemble de l'enseignement supérieur aux Hautes Ecoles (dans un département « formation continue »)
 - Ou encore de soumettre (de manière plus aboutie) l'EPS à une régulation qui lui est propre par rapport aux autres niveaux d'enseignement

La majorité des établissements sont aujourd'hui mixtes : supérieur / secondaire

Répartition des occurrences d'UE par niveau d'enseignement, 2021/2022



Répartition du nombre d'établissements en fonction d'une spécialisation complète dans un niveau d'enseignement donné (sur base du nombre de périodes-élèves), # établissements, 2021/2022



● Pourcentage du total des établissements

Les retours des acteurs concernant l'intégration des 2 niveaux d'enseignement sont contrastés

- « 18 » L'offre de formation souffre d'un manque de positionnement clair pour les apprenants
- « 19 » Il y a un manque d'identité spécifique concernant l'offre (croisée des chemins) : les frontières se brouillent entre nos offres du secondaire et du supérieur
- « 20 » Faire les deux niveaux, ça permet aux gens de se croiser et de se fréquenter, donc ça a un rôle d'intégration sociale, mixité sociale
- « 21 » Défi des doubles contraintes réglementaires de l'enseignement secondaire et du supérieur, sujettes à des réglementations de plus en plus différentes et chacune complexe

Voir page suivante

Source: Base de données des populations des établissements d'EPS par UE pour les années 2021/2022

Les retours des acteurs sont contrastés concernant l'intégration des niveaux d'enseignement secondaire et supérieur au sein des établissements

La grande majorité des acteurs d'EPS sont fortement attachés au maintien de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur au sein des établissements d'EPS et considèrent cette cohabitation comme un élément globalement positif



Continuum d'apprentissage

Il permet aux apprenants de progresser de manière fluide entre les différents niveaux d'éducation et de développer une vision cohérente de leur parcours d'apprentissage



Image positive de l'enseignement supérieur et facteur d'attractivité pour les formations de niveau secondaire

La présence de l'enseignement supérieur au sein des établissements d'EPS contribue à renforcer leur image et à attirer davantage de personnes intéressées par les formations de niveau secondaire



Réponse à une demande des apprenants

L'EPS répond aux besoins des apprenants qui souhaitent acquérir de nouvelles compétences ou se requalifier à un niveau supérieur



Gains d'échelle liés à l'organisation au sein d'un même établissement des formations concernées

La cohabitation des deux niveaux d'enseignement au sein d'un même établissement permet de mutualiser les ressources et de réaliser des économies d'échelle



Réponse de l'EPS à un besoin croissant de qualification ou de requalification au niveau supérieur

L'enseignement de plein exercice ne peut pas répondre à ces besoins de manière exhaustive, notamment en termes de capacité à gérer des publics ayant des contraintes organisationnelles spécifiques ou requérant une approche pédagogique et humaine différente de l'enseignement de plein exercice – Voir *notamment constats relatifs à l'andragogie dans la section relative aux « Modalités pédagogiques »*

Source: Entretiens réalisés entre janvier et mars 2023

Cependant, certains acteurs soulignent que cette cohabitation de deux niveaux d'enseignement n'est pas sans poser problème



Multiplication des exigences réglementaires

La différence (croissante) de réglementation entre les deux niveaux d'enseignement et la multiplication des exigences réglementaires qui en découle (p.ex., en termes de reporting, de contraintes d'organisation, d'assurance qualité, ...)



Participation aux instances de régulation et de concertation

(Au niveau systémique) Le poids lié à la participation aux instances de régulation et de concertation des différents niveaux d'enseignement, qui peuvent engendrer des difficultés de coordination et de communication



Prise en compte limitée des spécificités de l'EPS

Les limitations qui résultent de la « soumission » de l'EPS à des réglementations pensées principalement pour des établissements de plein exercice et ne tenant pas toujours compte des contraintes propres à l'EPS, ce qui peut entraver l'adaptabilité et l'efficacité de l'enseignement



Difficultés pour les établissements à appliquer certaines exigences de l'enseignement supérieur

Les exigences plus élevées de niveau des études dans l'enseignement supérieur, que certains établissements organisent principalement du niveau secondaire auraient parfois du mal à atteindre, ce qui peut compromettre la qualité des formations proposées

Face à ces constats, et même si la majorité des acteurs rencontrés privilégient le statu quo à cet égard, certains acteurs expriment la volonté :

- De spécialiser davantage les établissements d'EPS en fonction du niveau d'enseignement
- De rattacher (de manière organisationnelle) l'ensemble de l'enseignement supérieur aux Hautes Écoles (dans un département « formation continue »)
- Ou encore de soumettre (de manière plus aboutie) l'EPS à une régulation qui lui est propre par rapport aux autres niveaux d'enseignement

Messages clés : Constats spécifiques à l'organisation de l'écosystème (4/6)

8 Degré de spécialisation/ diversification des établissements

Diversification de l'offre de formation – Au-delà du niveau d'enseignement, les établissements d'EPS ont, pour la plupart, un **degré de diversification d'offre de formation important tant en termes de secteurs** (~60% des établissements ont moins de 50% de leurs occurrences d'UE dans un même secteur) que de **finalités de formation** (les finalités professionnelles comptent pour ~70% des occurrences d'UE, et le développement / épanouissement personnel et les UE à finalités multiples comptent pour ~9% des occurrences d'UE) – Voir Section « Offre et parcours »

Forces de la diversité – Cette diversification est vue comme une **force sous certains aspects** car elle permet d'assurer un **continuum de formation au sein du même établissement** pour les étudiants et une **proximité locale de l'offre de formation** (v. une distance plus grande entre le domicile de l'étudiant et l'établissement) ; pour certains établissements/POs, cette diversité est aussi le résultat d'une mise à l'échelle (voir ci-dessus)

Faiblesses de la diversité – Néanmoins, cette diversité est aussi vue par certains comme une **faiblesse** dans la mesure où (1) elle peut **nuire à la qualité des formations** en ne permettant pas de concentrer des équipements de pointe et une expertise spécialisée pour délivrer des formations de haute qualité, (2) elle rend plus **difficile le développement d'une identité propre forte des établissements** autour d'un ensemble restreint de finalités / secteurs de formation

Comparaison internationale – Même s'il ne s'agit pas d'une règle générale, certains autres systèmes éducatifs au niveau international et en FWB ont mis en place des initiatives pour créer des centres de formations d'excellence spécialisés sur certains secteurs/types de formation, p.ex.

- **En Flandre**, incitants au **redimensionnement des CVO** motivé par une spécialisation accrue des centres axés sur des groupes cibles (de 122 à 32 CVO entre 2007 et 2023)
- **Au niveau régional**, création de **centres de formations sectoriels** et/ou **spécialisés** sur certaines compétences (Pôles de Bruxelles Formation, Centres de Compétence, Pôles Emploi-Formation)
- **Au niveau international** plus globalement, tendance des **opérateurs à se focaliser sur un nombre limité de secteurs et/ou de finalités de formation** – voir Section « Missions »

Il convient d'ailleurs de noter que les **établissements d'EPS qui ont augmenté** leur nombre d'apprenants sont **globalement plus spécialisés** (en termes de secteurs) que la moyenne des autres établissements – voir Section *Etudiants*

9 Intégration des établissements d'EPS dans des POs diversifiés

Organisation de différents enseignements au sein des POs – La majorité des POs (tous issus de l'officiel organisé – WBE – ou subventionné) organisent à la fois des établissements d'EPS, d'enseignement fondamental ou secondaire de PE et d'enseignement supérieur ; Seuls ~30% des POs n'organisent que de l'EPS tandis que les ~70% restants organisent de l'EPS et au moins un autre type d'enseignement

Éléments positifs – De manière générale, cette intégration est vue comme un élément positif pour plusieurs raisons :

- **Partage des infrastructures** : Mutualisation et utilisation efficiente des infrastructures
- **Partage de fonctions de gestion** : Mutualisation de certaines fonctions de gestion administrative et opérationnelle (particulièrement importante pour l'EPS au regard des dotations/subventions de fonctionnement plus faibles comparativement à d'autres types d'enseignement)
- **Gestion « en commun » de l'offre de formation** : **Coordination et complémentarité** interne de l'offre, réduisant les problèmes de « concurrence de périmètre » (notamment en termes de répartition de l'offre d'enseignement supérieur entre EPS et Hautes Écoles)
- **Collaboration accrue** : Développement d'initiatives de **collaboration positive** (p.ex., remédiations organisées par l'EPS au sein des établissements de plein exercice)

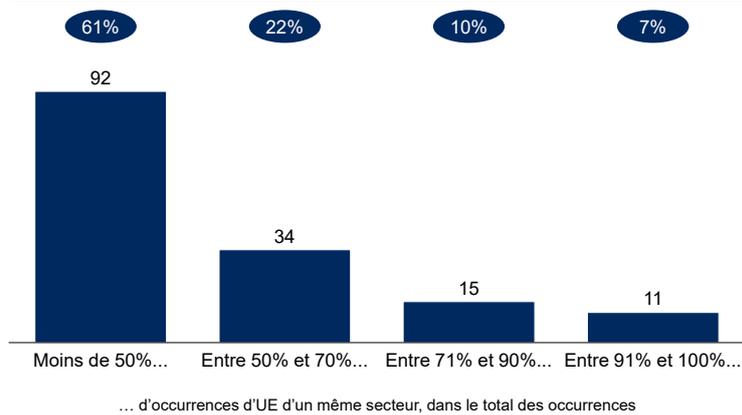
Retours critiques – Néanmoins, la cohabitation des établissements d'EPS au sein de POs diversifiés fait aussi l'objet de certains retours plus critiques :

- **Sentiment d'abandon** : Certains établissements d'EPS font remonter un **sentiment d'« abandon »**, l'EPS n'apparaissant pas comme une **priorité du PO** et ne bénéficiant pas de l'attention et des investissements qu'ils estiment nécessaires de la part des organes de gestion du PO
- **Manque de promotion de l'EPS** : L'intégration dans un **PO plus large** peut également poser problème en termes de **promotion d'une identité propre des établissements d'EPS**, lesquels se trouvent parfois contraints à cet égard par la volonté plus générale d'affirmation de l'identité du PO dans son ensemble
- **Manque de visibilité de l'EPS** : Dans certains POs, l'EPS souffre par ailleurs d'une **mise en visibilité plus limitée** que l'enseignement supérieur de plein exercice (p.ex., Hautes Écoles)
- **Complexité des partages des infrastructures « en journée »** : Au fur et à mesure du **développement de cours du jour par l'EPS**, la **mutualisation des infrastructures** est devenue plus complexe à organiser

Situation similaire en Flandre – La situation en FWB n'est cependant pas singulière à cet égard ; la situation en Flandre apparaît comme similaire, avec des **POs en charge de seulement un/des CVOs, et d'autres en charge de différents types d'enseignement**

Rappel – Les établissements d'EPS ont, pour la plupart, un degré de diversification d'offre de formation important tant en termes de secteurs (~60% des établissements ont moins de 50% de leurs occurrences d'UE dans un même secteur) que de finalités de formation

Répartition du nombre d'établissements en fonction du pourcentage de leurs occurrences d'UE dans un même secteur, # établissements, 2021/2022



Source: Base de données des populations des établissements d'EPS par UE pour l'année 2021/2022

L'EPS organise des UE avec des finalités de formation diverses

L'EPS remplit une **variété de finalités de formation**, allant de l'acquisition et le renforcement des compétences « de base » au développement et à l'épanouissement personnels en passant par l'accès à une qualification professionnelle

Les **finalités professionnelles** comptent pour ~70% des occurrences d'UE, et le dév./épanouissement personnels et les UE à finalités multiples (dont on ne peut trancher sur le caractère personnel/professionnel) comptent pour ~8% des occurrences d'UE – avec une répartition des étudiants suivant des proportions similaires (à nuancer : certaines UE à finalité professionnelle peuvent être suivies pour raison d'épanouissement personnel sans qu'il ne soit possible d'identifier la part d'apprenants pour lesquels cela est le cas)

Voir Section « Offre et parcours »

Le degré de diversification des établissements d'EPS fait l'objet de retours contrastés de la part des acteurs

Certains acteurs soulignent l'importance pour un établissement d'avoir une offre de formation diversifiée

Continuum des apprentissages



La diversification des formations au sein d'un établissement d'EPS peut permettre aux étudiants de **poursuivre un parcours éducatif cohérent et progressif**. En proposant une gamme de formations allant de l'enseignement de base à l'enseignement supérieur, les établissements peuvent faciliter la transition entre les niveaux d'éducation et aider les étudiants à développer leurs compétences de manière structurée et continue

Accessibilité et proximité pour les étudiants



Une offre de formation diversifiée permet aux étudiants d'**accéder à un large éventail d'options éducatives proches de chez eux**, répondant ainsi à différents besoins et intérêts. Cela permet aux étudiants de choisir la formation la plus adaptée à leurs objectifs professionnels et personnels

Promotion de l'apprentissage interdisciplinaire



La diversification des formations peut encourager les étudiants à explorer des **domaines interdisciplinaires** et à acquérir des **compétences transférables**. Cela peut être bénéfique pour à la fois les étudiants et pour les employeurs (dans le cas d'une formation qualifiante où ces compétences interdisciplinaires sont valorisées sur le marché du travail)

A l'inverse, ce degré de diversification limite l'atteinte d'une masse critique d'étudiants dans certains domaines, et augmente la concurrence géographique



Difficulté d'atteinte d'une masse critique d'étudiants



La diversification des formations peut entraîner une **dispersion des étudiants sur de nombreux programmes différents**, rendant difficile l'atteinte d'une masse critique d'étudiants nécessaire pour assurer la viabilité et la qualité de certaines formations (en complément du potentiel manque de matériel pédagogique ou d'expertise pour certains domaines d'enseignement)

Difficulté de développement d'une identité propre forte des établissements



Cette diversification rend également plus difficile le développement d'une identité propre forte des établissements autour d'un ensemble restreint de finalités / secteurs de formation



A noter que la diversification de l'offre de formation peut également **entraîner une concurrence accrue entre les différents établissements** offrant des formations au sein d'une même zone géographique

Sources: Rapports officiels de l'AEQES; Entretiens réalisés entre janvier et mars 2023

Pour rappel – La comparaison internationale révèle une tendance croissante des acteurs de la formation à adopter un positionnement stratégique clair



Systèmes d'enseignement/ formation (para-)publics



Opérateurs de formation non-publics

Tendance à recentrer les missions sur un nombre limité de priorités différenciées entre opérateurs

Tendance à se positionner de manière claire, à la fois sur les finalités et les modalités d'organisation

Globalement, aucun des 4 systèmes étudiés¹ ne semble adresser une mission aussi large que l'EPS (à l'exception des CVO qui ont également une dualité des missions limitée). Les offres de chacun articulent alternativement dimension qualifiante, « occupationnelle » ou compétences de base et niveaux secondaire ou supérieur

À l'inverse, il semblerait que les systèmes qui ont bénéficié d'une offre aussi large que l'EPS a un moment aient souvent fini par faire un choix visant à resserrer leur positionnement, p.ex. via

 (en Flandre – CVO) Un « découpage » progressif de l'enseignement de promotion sociale flamand par niveau : les CVO ne couvrent aujourd'hui que le niveau secondaire supérieur

 (en Flandre – enseignement qualifiant) La mise en place d'incitants à la spécialisation de l'offre au sein des établissements

 (en Allemagne – Volkshochschulen) Un focus fort sur l'intégration des migrants, via l'organisation de « Cours d'Intégration » (dispositif public de cours d'Allemand Langue Etrangère et de cours d'orientation)

 (en France – GRETA) Un focus historique sur la formation qualifiante et le développement des compétences générales, et la formation des adultes pour le niveau supérieur est assurée par le CNAM²



Positionnement sur un seul (ou un nombre limité de) domaine(s) d'étude(s)

Tendance à la rationalisation de la variété de l'offre : les acteurs étudiés se déploient sur un sujet (p.ex., 1 formation spécifique) ou sur un domaine d'études (p.ex., les métiers du numérique), voire ont même tendance à se verticaliser

Exemple : Portefeuille de 57 écoles, toutes spécialisées sur un (ou quelques) domaine d'enseignement en particulier (p.ex., Ateliers de Sèvres en art, Cours Florent en théâtre, Atelier Chardon Savard en mode, Eva santé en santé, Elije en droit et intelligence juridique, ...)



Positionnement sur une seule (ou un nombre limité de) modalité(s) d'organisation

Positionnement sur plusieurs domaines d'études souvent associé à une homogénéité dans les modalités de formation (p.ex., 100% digital)

Exemple : Positionnement sur une large variété de thématiques de cours (p.ex., langues, gestion, médecine, informatique...) mais 100% en ligne



1. Flandre: CVO, Suisse: Ecoles-Club Migros, Allemagne: Volkshochschulen, France: GRETA

2. Conservatoire National des Arts et Métiers

Sources: Sites internet des entreprises ; Site internet Migros Ecole Club ; Rapport annuel 2021 ; site internet DVV, rapport annuel 2021 Volkshochschule ; Ministère de l'Éducation Nationale ; « La Mise en œuvre de la réforme des GRETA depuis 3 ans », 2016 ; Onderwijs.vlaanderen.be

Messages clés : Constats spécifiques à l'organisation de l'écosystème (4/6)

8 Degré de spécialisation/ diversification des établissements

Diversification de l'offre de formation – Au-delà du niveau d'enseignement, les établissements d'EPS ont, pour la plupart, un degré de diversification d'offre de formation important tant en termes de secteurs (~60% des établissements ont moins de 50% de leurs occurrences d'UE dans un même secteur) que de finalités de formation (les finalités professionnelles comptent pour ~70% des occurrences d'UE, et le développement / épanouissement personnel et les UE à finalités multiples comptent pour ~9% des occurrences d'UE) – Voir Section « Offre et parcours »

Forces de la diversité – Cette diversification est vue comme une force sous certains aspects car elle permet d'assurer un continuum de formation au sein du même établissement pour les étudiants et une proximité locale de l'offre de formation (v. une distance plus grande entre le domicile de l'étudiant et l'établissement) ; pour certains établissements/POs, cette diversité est aussi le résultat d'une mise à l'échelle (voir ci-dessus)

Faiblesses de la diversité – Néanmoins, cette diversité est aussi vue par certains comme une faiblesse dans la mesure où (1) elle peut nuire à la qualité des formations en ne permettant pas de concentrer des équipements de pointe et une expertise spécialisée pour délivrer des formations de haute qualité, (2) elle rend plus difficile le développement d'une identité propre forte des établissements autour d'un ensemble restreint de finalités / secteurs de formation

Comparaison internationale – Même s'il ne s'agit pas d'une règle générale, certains autres systèmes éducatifs au niveau international et en FWB ont mis en place des initiatives pour créer des centres de formations d'excellence spécialisés sur certains secteurs/types de formation, p.ex.

- En Flandre, incitants au redimensionnement des CVO motivé par une spécialisation accrue des centres axés sur des groupes cibles (de 122 à 32 CVO entre 2007 et 2023)
- Au niveau régional, création de centres de formations sectoriels et/ou spécialisés sur certaines compétences (Pôles de Bruxelles Formation, Centres de Compétence, Pôles Emploi-Formation)
- Au niveau international plus globalement, tendance des opérateurs à se focaliser sur un nombre limité de secteurs et/ou de finalités de formation – voir Section « Missions »

Il convient d'ailleurs de noter que les établissements d'EPS qui ont augmenté leur nombre d'apprenants sont globalement plus spécialisés (en termes de secteurs) que la moyenne des autres établissements – voir Section Etudiants

9 Intégration des établissements d'EPS dans des POs diversifiés

Organisation de différents enseignements au sein des POs – La majorité des POs (tous issus de l'officiel organisé – WBE – ou subventionné) organisent à la fois des établissements d'EPS, d'enseignement fondamental ou secondaire de PE et d'enseignement supérieur ; Seuls ~30% des POs n'organisent que de l'EPS tandis que les ~70% restants organisent de l'EPS et au moins un autre type d'enseignement

Éléments positifs – De manière générale, cette intégration est vue comme un élément positif pour plusieurs raisons :

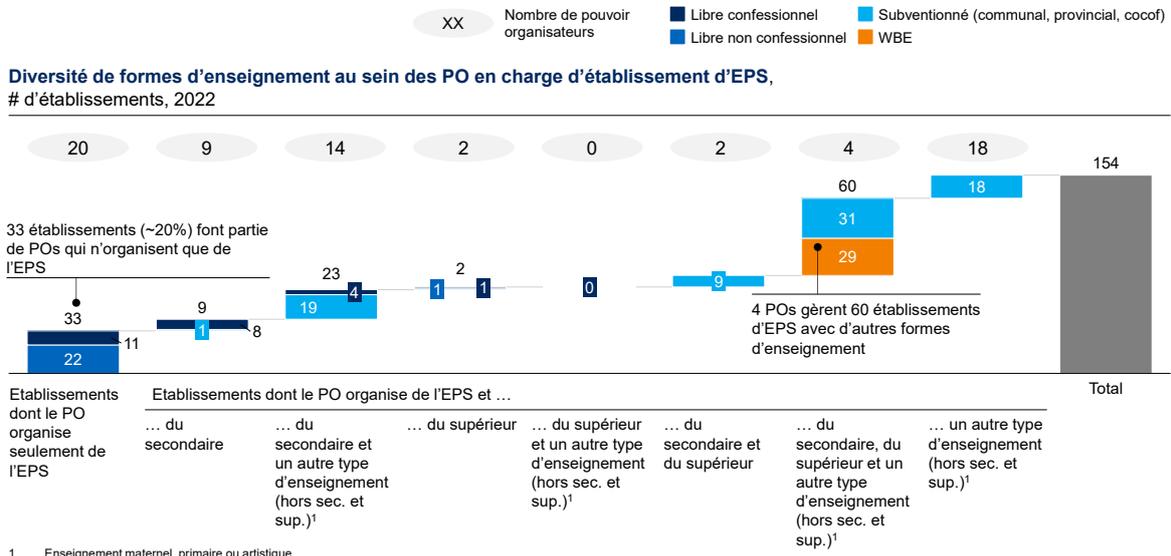
- **Partage des infrastructures** : Mutualisation et utilisation efficiente des infrastructures
- **Partage de fonctions de gestion** : Mutualisation de certaines fonctions de gestion administrative et opérationnelle (particulièrement importante pour l'EPS au regard des dotations/subventions de fonctionnement plus faibles comparativement à d'autres types d'enseignement)
- **Gestion « en commun » de l'offre de formation** : Coordination et complémentarité interne de l'offre, réduisant les problèmes de « concurrence de périmètre » (notamment en termes de répartition de l'offre d'enseignement supérieur entre EPS et Hautes Écoles)
- **Collaboration accrue** : Développement d'initiatives de collaboration positive (p.ex., remédiations organisées par l'EPS au sein des établissements de plein exercice)

Retours critiques – Néanmoins, la cohabitation des établissements d'EPS au sein de POs diversifiés fait aussi l'objet de certains retours plus critiques :

- Sentiment d'abandon : Certains établissements d'EPS font remonter un sentiment d'« abandon », l'EPS n'apparaissant pas comme une priorité du PO et ne bénéficiant pas de l'attention et des investissements qu'ils estiment nécessaires de la part des organes de gestion du PO
- Manque de promotion de l'EPS : L'intégration dans un PO plus large peut également poser problème en termes de promotion d'une identité propre des établissements d'EPS, lesquels se trouvent parfois contraints à cet égard par la volonté plus générale d'affirmation de l'identité du PO dans son ensemble
- Manque de visibilité de l'EPS : Dans certains POs, l'EPS souffre par ailleurs d'une mise en visibilité plus limitée que l'enseignement supérieur de plein exercice (p.ex., Hautes Écoles)
- Complexité des partages des infrastructures « en journée » : Au fur et à mesure du développement de cours du jour par l'EPS, la mutualisation des infrastructures est devenue plus complexe à organiser

Situation similaire en Flandre – La situation en FWB n'est cependant pas singulière à cet égard ; la situation en Flandre apparaît comme similaire, avec des POs en charge de seulement un/des CVOs, et d'autres en charge de différents types d'enseignement

Seuls 20 des POs (~30%) n'organisent que de l'EPS tandis que les POs restants organisent de l'EPS et au moins un autre type d'enseignement



La question de l'intégration des établissements d'EPS au sein de POs gérant d'autres types d'enseignement fait l'objet de retours contrastés

De manière générale, l'intégration de plusieurs types d'enseignement au sein d'un même PO est vue comme un élément positif pour plusieurs raisons

- Partage des infrastructures**
Mutualisation et utilisation efficiente des infrastructures
- Partage de fonctions de gestion**
Mutualisation de certaines fonctions de gestion administrative et opérationnelle (particulièrement importante pour l'EPS au regard des dotations / subventions de fonctionnement plus faibles comparativement à d'autres types d'enseignement)
- Gestion « en commun » de l'offre de formation**
Coordination et complémentarité interne de l'offre, réduisant les problèmes de « concurrence de périmètre » (notamment en termes de répartition de l'offre d'enseignement supérieur entre EPS et Hautes Ecoles)
- Collaboration accrue**
Développement d'initiatives de collaborations positives (p.ex., remédiations organisées par l'EPS au sein des établissements de plein exercice)

Néanmoins, la cohabitation des établissements d'EPS au sein de POs diversifiés fait aussi l'objet de certains retours plus critiques

- Sentiment d'abandon des POs**
Certains établissements d'EPS font remonter un sentiment d'« abandon », l'EPS n'apparaissant pas comme une priorité du PO et ne bénéficiant pas de l'attention et des investissements qu'ils estiment nécessaires de la part des organes de gestion du PO
- Manque de promotion de l'EPS**
L'intégration dans un PO plus large peut également poser problème en termes de promotion d'une identité propre des établissements d'EPS, lesquels se trouvent parfois contraints à cet égard par la volonté plus générale d'affirmation de l'identité du PO dans son ensemble
- Manque de visibilité de l'EPS**
Dans certains POs, l'EPS souffre par ailleurs d'une mise en visibilité plus limitée que l'enseignement supérieur de plein exercice (p.ex., Hautes Ecoles)
- Complexité des partages des infrastructures « en journée »**
Au fur et à mesure du développement de cours du jour par l'EPS, la mutualisation des infrastructures est devenue plus complexe à organiser

La situation en FWB n'est cependant pas singulière à cet égard ; la situation en Flandre apparaît comme similaire, avec des POs en charge de seulement un/des CVOs, et d'autres en charge de différents types d'enseignements



GO! Scholengroep Brussel : pouvoir organisateur qui fait partie du réseau « GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap », et gère plusieurs établissements d'enseignement, y compris des écoles primaires et secondaires, ainsi que des CVOs, tels que le « GO! CVO Brussel »



Antwerpen Stedelijk Onderwijs : pouvoir organisateur gérant des établissements d'enseignement dans la ville d'Anvers. Il fait partie du réseau d'enseignement officiel subventionné et gère des écoles primaires et secondaires (p.ex., Stedelijk Lyceum), ainsi que des CVOs (p.ex., le CVO Encora)

Sources: Entretiens réalisés entre janvier et mars 2023 ; Portails officiels des PO (Stedelijk Onderwijs, GO! Scholengroep Brussel)

Messages clés : Constats spécifiques à l'organisation de l'écosystème (5/6)

10 Équipe de direction

Rôle critique - Plus encore que dans l'enseignement de plein exercice de transition, les **équipes de direction jouent un rôle critique** dans la bonne santé organisationnelle et la **qualité des établissements** d'EPS :

Retours positifs des acteurs - Les retours des enquêtes, entretiens et focus groupes sont **globalement très positifs par rapport aux équipes de directions** :

- **Motivation** - Les retours des directions elles-mêmes indiquent en grande **majorité (85%) être motivées par leurs tâches et être heureuses d'exercer leur fonction**
- **Qualité** - Les retours des autres catégories d'acteurs mentionnent fréquemment la **qualité et la motivation des directions** comme une des principales forces de l'EPS
- **Attachement à la mission de direction** - Les rencontres avec les directions organisées dans le cadre de cet état des lieux et l'enquête par questionnaire confirme que le corps des directions d'EPS est **majoritairement animé d'un profond attachement et d'un « sens du devoir »** ancré par rapport aux missions sociétales de l'EPS

Retours positifs des directions - Les directions indiquent par ailleurs majoritairement :

- **Développement professionnel** - 2/3 des directions (66%) indiquent avoir accès à des **activités de développement professionnel de qualité**
- **Accès à l'information** - La majorité des directions (88%) estiment être suffisamment bien **informées par l'administration des évolutions réglementaires**

Risques et points d'amélioration - Néanmoins, des **risques / domaines d'amélioration importants** sont identifiés :

- **Surcharge de travail** : une partie importante des directions déclare subir une charge de travail qui n'est pas soutenable, en lien en particulier avec l'**importance de la charge administrative**. Ce problème est à mettre en lien avec le constat relatif à la **petite taille d'opération d'une partie des établissements** de l'EPS
- **Difficulté de recrutement** : il apparaît de plus en plus difficile de recruter des directions, les ouvertures de poste ne rencontrant bien souvent que peu de candidats parmi lesquels les POs rencontrés indiquent qu'il n'y a souvent **pas de candidat au niveau de qualité attendu** pour la fonction
- **Leadership stratégique** : en lien avec la surcharge de travail des directions et la taille limitée d'organisation de certains établissements, une majorité de directions indiquent consacrer la plus grande partie de leur temps à la gestion quotidienne de leur établissement et **ne pas disposer de suffisamment de temps pour se consacrer au pilotage stratégique** et à l'amélioration continue de leur établissement - 76% des directeurs/trices ne sont pas capables d'allouer assez de temps pour travailler sur le développement de leur établissement
- **Leadership pédagogique** : pour la même raison, les directions déclarent fréquemment ne pas disposer de suffisamment de temps, et ne pas être suffisamment outillées, pour exercer un leadership pédagogique auprès de l'équipe éducative
- **Formation** : les deux constats qui précèdent sont également à mettre en lien avec la **formation professionnelle des enseignants**. Si les directions se déclarent globalement satisfaites des activités de développement professionnel dont elles bénéficient (voir ci-dessus), certains retours indiquent cependant que les formations actuelles ne développent pas encore suffisamment les qualités de leadership stratégique, humain et pédagogique.
- **Hétérogénéité** : malgré les retours globalement positifs, les acteurs soulignent cependant une **grande hétérogénéité dans la qualité des directions** (et en particulier, dans leur capacité à exercer un leadership pédagogique et stratégique)
- **Dépendance sur un nombre limité de personnes** : au vu de l'importance des directions et des éléments mentionnés ci-dessus, les retours des acteurs indiquent que la bonne santé organisationnelle et la **qualité d'un établissement** dépend généralement d'un **nombre limité de personnes motivées** ... et peut donc **rapidement chuter en cas de départ** de la ou des personnes clés. Ce constat de « fragilité institutionnelle » est à mettre en relation avec les constats précédents sur l'échelle (limitée) d'organisation des établissements et les difficultés de recrutement de direction

Des (équipes de) direction de qualité sont essentielles pour assurer le bon fonctionnement des établissements d'EPS, et pour garantir un enseignement de qualité

Effets positifs liés à la mise en place de directions de qualité dans les établissements

Impact sur la dynamique de l'école



Le leadership du chef d'établissement et de son équipe de direction influence la dynamique positive ou négative de l'école, ce qui affecte le climat scolaire et l'environnement d'apprentissage

Pilotage de l'enseignement



Les directions de qualité jouent un rôle central dans le pilotage de l'enseignement, en responsabilisant et en motivant les équipes et en soutenant leur engagement

Développement des compétences



Les équipes de direction de qualité encouragent le développement des compétences individuelles et collectives des enseignants et du personnel administratif et technique, en favorisant la formation, l'accompagnement et le mentorat

Évaluation des performances



Les directions de qualité évaluent les performances des enseignants et du personnel dans une perspective de reconnaissance, de confiance et de motivation, ce qui favorise l'amélioration et la responsabilisation

Gestion de l'évolution professionnelle



Une direction de qualité gère l'évolution professionnelle des enseignants et du personnel administratif et technique, contribuant ainsi à l'amélioration continue du système scolaire

Mobilisation et engagement



Les équipes de direction de qualité sont capables de mobiliser les membres de leur équipe autour des principes directeurs, des objectifs généraux et opérationnels, ainsi que des valeurs portées par le projet d'établissement, en suscitant l'engagement de chacun

Impact sur les résultats des élèves



Une direction de qualité contribue à l'amélioration des résultats des élèves en mettant en œuvre des pratiques pédagogiques efficaces et en responsabilisant les enseignants

Coopération intra et extra muros



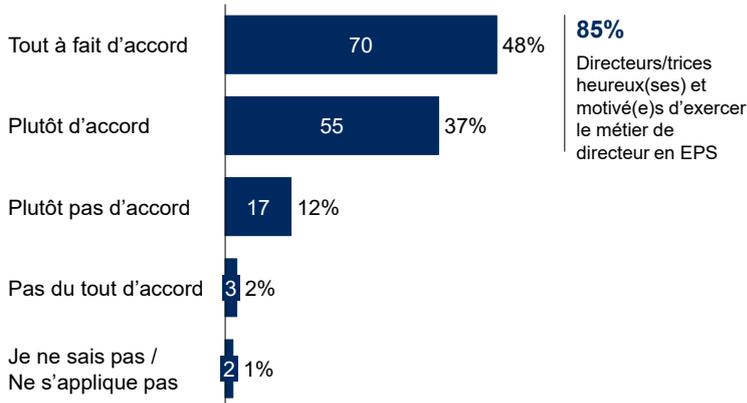
Les directions de qualité stimulent la coopération au sein de l'établissement et avec les parties prenantes externes, en favorisant un climat de confiance et de collaboration

Source: Avis du Groupe central (FWB, 2017)

Les retours des enquêtes sont globalement positifs par rapport au travail actuel des directions, lesquelles semblent globalement motivées pour leurs tâches



« Je suis heureux(se) et motivé(e) d'exercer le métier de directeur(rice) », % des répondants, N = 147



Sources: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 13/03/2023 ; Entretiens réalisés entre janvier et mars 2023

« Il y a un réel investissement personnel – presque une « foi » – des directions d'EPS. On ressent que c'est la mission de leur vie : ils ont la conviction profonde de l'utilité sociale de leur travail

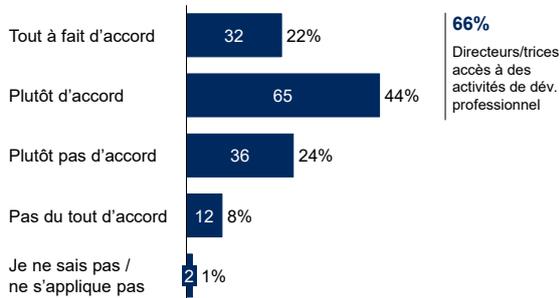
« J'adore mon métier – on parle trop peu de l'EPS et de tout ce qu'on a à offrir, les possibilités pour les étudiants, le rôle social... [Direction]

« On est très fiers de ce que certains de nos établissements font : pas seulement former pour aboutir à un métier, mais s'investir pour aider les gens à se former et à s'émanciper [Direction]

Le retour des enquêtes démontre une satisfaction globale sur l'accès aux activités de développement professionnel ...



« J'ai accès à des activités de développement professionnel de qualité (p.ex., formation continue, accompagnement / coaching) », % des répondants, N = 147

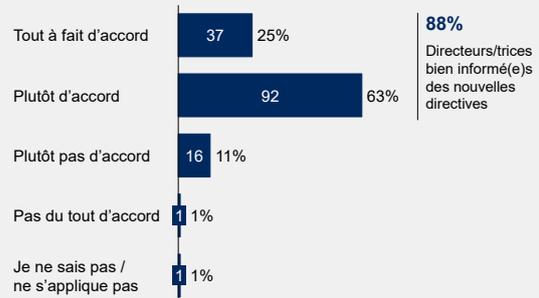


À noter : certains acteurs ont souligné le fait que la formation continue et l'accompagnement des directions était organisés de manière indépendante au niveau des réseaux, et qu'ils pouvaient dès lors être hétérogènes entre établissements

... et sur l'accès à l'information issue du gouvernement et de l'administration



« Je suis bien informé(e) des nouvelles directives ou informations issues du gouvernement et de l'administration », % des répondants, N = 147



À noter : Malgré les retours positifs de l'administration, certains acteurs ont également souligné certains points d'amélioration sur la communication, notamment sur le niveau hétérogène de la connaissance des dispositifs (p. ex., périodes supplémentaires) entre directions

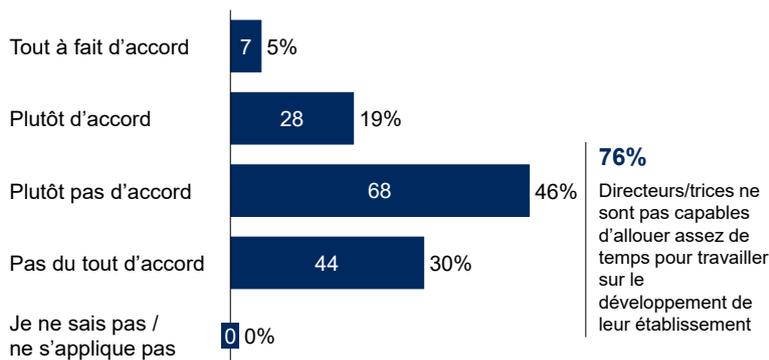
« On a quelques formations mais pas énormément, donc on se forme tout en continuant à travailler, ou sur le côté - je le fais en plus de mes heures [Direction]

Sources: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 13/03/2023 ; Entretiens réalisés entre janvier et mars 2023

Les retours des enquêtes sont plus négatifs par rapport à la capacité des directions à allouer assez de temps pour travailler sur le développement de leur établissement



« Au-delà de la gestion du quotidien, je suis capable d'allouer suffisamment de temps pour travailler sur le développement de mon établissement », % des répondants, N = 147



Sources: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 13/03/2023 ; Entretiens réalisés entre janvier et mars 2023

“ ” La charge administrative est trop lourde! Aujourd'hui je fais 99% d'administratif et 1% de pédagogique

“ ” Il y a une grosse lourdeur administrative dans les établissements qui fait qu'on doit passer beaucoup de temps à faire de l'administratif et finalement on fait très peu de pédagogique

“ ” L'AEQES nous demande plein de trucs à faire, on essaye de tout faire sur dotation, mais il y a un moment, il faut qu'on puisse donner des cours

“ ” On passe notre temps à se justifier et à se faire vérifier, c'est comme avoir des contrôles fiscaux sans cesse, sans pouvoir regarder au développement de son entreprise, ni au management

Messages clés : Constats spécifiques à l'organisation de l'écosystème (6/6)

11 Contraintes et charge administratives et informatisation

Point de douleur majeur - Les retours des enseignants, PNCC et directions (tant qualitatifs que dans le cadre des enquêtes par questionnaire) font remonter le poids (croissant) de la charge administrative comme un point de douleur majeur pour les acteurs de terrain (lesquels s'estiment par ailleurs excessivement contrôlés et contraints dans leurs actions par rapport à d'autres niveaux/types d'enseignement)

Hétérogénéité entre établissements - Néanmoins, la charge perçue semble varier entre établissements, notamment en lien avec la taille et le professionnalisme de la gestion des établissements ; Les établissements plus larges et plus professionnalisés, capables de mieux spécialiser leurs PNCC, semblent faire l'objet de retours moins négatifs du fait de la plus grande capacité à gérer la charge administrative de manière efficace

Informations complémentaires requises - Les sources et l'étendue de la charge administrative nécessiteraient d'être investiguées plus en profondeur pour

- Objectiver le poids de la charge administrative et quantifier son évolution dans le temps
- Dissocier ce qui relève d'exigences de l'administration de l'enseignement v. d'autres niveaux de pouvoirs réglementaires (p.ex., exigences en termes de sécurité des bâtiments ne relevant pas de l'AGE)
- Dissocier ce qui relève d'ajout d'une charge administrative excessive v. des contrôles légitimement nécessaires pour assurer un contrôle du bon usage des fonds publics
- Evaluer dans quelle mesure la charge perçue est le résultat de la taille d'opération trop limitée de certains établissements avec un niveau de professionnalisme limité
- Evaluer le potentiel de la digitalisation pour alléger la charge administrative (lien avec l'obsolescence des outils digitaux actuels de l'administration)

12 Administration centrale et outils informatiques

Taille de l'administration centrale :

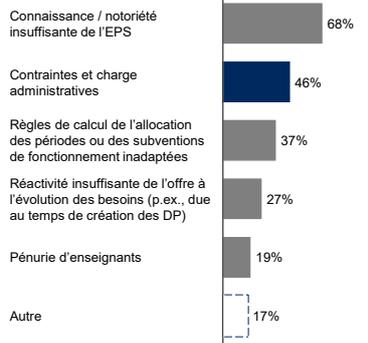
- **Personnes affectées à l'EPS** - A l'heure actuelle, 42 personnes sont affectées à la gestion de l'EPS au niveau de l'administration centrale, un chiffre qui apparaît limité au regard des ~2900 ETP totaux employés par l'Enseignement de Promotion Sociale en 2022
- **Comparaison avec l'enseignement obligatoire** - Si ce chiffre n'apparaît pas de prime abord proportionnellement plus bas que dans l'enseignement obligatoire (que ce soit en termes de ratio administration / enseignant ou de ratio administration / étudiant), il n'en demeure pas moins que :
 - **Coûts fixes élevés** : La gestion administrative au niveau central présente des coûts fixes non négligeables (par ex., en termes de création/maintien d'outils, de connaissance et développement de la réglementation, ...) qui pourraient justifier un ratio plus élevé
 - **Risques liés aux changements de poste** : Au regard de la diversité des missions devant être réalisées (attribution des moyens de financement, gestion des conventions, création des DP, contrôle des inscriptions, ...), les responsabilités sont bien souvent gérées par une seule personne... faisant courir le risque de perte de savoirs lors de chaque changement de poste
 - **Séparation des responsabilités entre temps partiels** : Les différentes tâches sont bien souvent gérées à temps partiel, avec pour implication que la maîtrise du sujet et de la réglementation est parfois imparfaite
 - **Manque de ressources dédiées au pilotage** : Les tâches stratégiques ne bénéficient que d'un nombre très limité de ressources (souvent réalisées en parallèle par des personnes dont la tâche principale est autre) - Voir Section Pilotage

Outils informatiques - Les applications métiers actuellement utilisées sont pour la plupart obsolètes (datant de plusieurs décennies) ce qui :

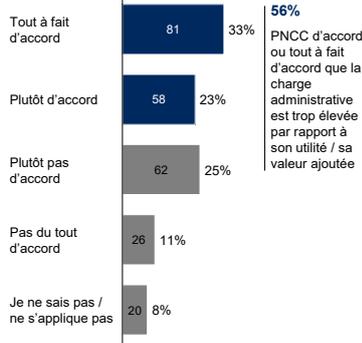
- **Limitations techniques** : Limite ce qui peut être réalisé à ce stade (par ex., en termes de collection ou d'extraction de données à des fins de pilotage)
- **Manque d'évaluation** : Contraint les possibilités d'évaluation réglementaires (dans la mesure où la capacité des outils existants est limitée et leur modification est dans tous les cas complexe)
- **Risque opérationnel** : Pose un risque opérationnel dans la mesure où seul un nombre limité de personnes maîtrisent encore le type de code utilisé
- **Non-transparence** : Pose problème en termes de transparence dans la mesure où le fonctionnement interne de certains outils ne semblent plus complètement compris (par ex., l'outil de calcul des moyens de financement)

La charge administrative est considérée comme une des principales faiblesses de l'EPS aujourd'hui selon les directions (sur base de l'enquête)

Selon les directions : « Quelles sont selon vous les principales faiblesses (maximum trois) et / ou opportunités d'amélioration pour l'EPS aujourd'hui? », % des répondants, N = 145



Selon les enseignants (partie PNCC) : « La charge administrative est trop élevée par rapport à son utilité / sa valeur ajoutée? » % des répondants, N = 247



! A noter – selon les acteurs interrogés, les **contraintes et charges administratives en EPS sont plus importantes que dans d'autres niveaux/ types d'enseignement** (p.ex., le plein exercice, mais également l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit – ESAHR)

Sources: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 13/03/2023 ; Entretiens réalisés entre janvier et mars 2023

Les directions sont débordées donc attribuent d'autres tâches aux directions adjointes qui elles aussi sont débordées et attribuent du travail aux secrétariats qui deviennent également débordés et attribuent une charge supplémentaire aux professeurs. Le tout retombe sur les étudiants...

Tâches redondantes parce que sous-utilisation des outils numériques et informatiques

Il y a toute une série de tâches qui pourraient être automatisées. Par exemple, à l'ULB, les étudiants ont "mon ULB" à partir duquel ils peuvent télécharger toute une série de documents. En Promsoc, toutes les demandes de documents passent par le secrétariat

Le temps passé à des démarches administratives est colossal, et ne sert en réalité strictement à rien. Le temps perdu à ces tâches ne peut pas être utilisé à bon escient par les tâches réelles de chacun

A tous les niveaux... On nous demande toujours plus de documents... Surtout pour la reconnaissance des acquis

Trop de temps à consacrer à l'administratif et plus assez pour l'humain et le social

La charge administrative est plus légère en enseignement de plein exercice

Raisons principales participant au ressenti de contraintes et de charges administratives des équipes de direction et PNCC



Gestion du personnel

La complexité des règles liées aux titres et fonctions du personnel (et les différences majeures par rapport à l'enseignement obligatoire et/ou supérieur) est une source de confusion et de complexité à la fois pour les directions et pour les enseignants

44/11

Les enseignants viennent nous [les directions] poser des questions sur leur fonction / salaire auxquelles nous avons du mal à répondre



Organisation modulaire

La gestion des UE de manière modulaire, en particulier lié à l'encodage informatique et le travail administratif nécessaire pour chaque UE est vu comme une lourdeur supplémentaire par les équipes de direction

44/11

Les démarches sont à refaire pour chaque UE... Ca nous prend un temps fou !



Procédure d'attribution des moyens et vérification/contrôle

Les processus actuels de gestion des financements, en particulier les inscriptions des élèves et la prise de présence au 1^{er} dixième semblent nécessiter un temps considérable de la part des équipes de direction (ressenti par les acteurs de terrain comme étant lié à un niveau plus élevé de contrôle et de vérification que dans d'autres types d'enseignement)

44/11

La gestion des inscriptions et la prise de présence des étudiants alourdit notre travail alors que ce n'est pas le cas pour les autres types d'enseignement supérieur



Évaluation et suivi de la qualité

Les directions sont responsables de la mise en place et du suivi des procédures d'évaluation de la qualité de l'enseignement et des services offerts par l'établissement. Cette responsabilité peut entraîner une charge administrative supplémentaire lorsque des moyens supplémentaires ne sont pas dégagés

44/11

Le fait d'être soumis à différents dispositifs d'évaluation (qui parfois peinent à se coordonner) crée une charge supplémentaire sur les équipes



Autres aspect de la gestion journalière

Les directions (surtout dans les établissements de petite taille) doivent gérer un ensemble de tâches liées à la gestion journalière de l'établissement pour lesquelles une spécialisation de fonction en central diminuerait la charge actuelle (p.ex., la sécurité des bâtiments, les appels à projet, ...)

44/11

Certaines écoles doivent gérer la sécurité de leur établissement de A à Z (sans aide au niveau central)



Bien que ces constats semblent être partagés par un nombre important d'établissements, une certaine **hétérogénéité entre établissements** est à noter, avec des **établissements qui gèrent de manière plus efficace cette charge administrative**, notamment via la **mise en place en interne de fonction spécialisée** dans certains domaines

Les établissements plus larges et plus professionnalisés, capables de mieux spécialiser leurs PNCC, semblent faire l'objet de retours moins négatifs du fait de la plus grande capacité à gérer la charge administrative de manière efficace

Voir page suivante

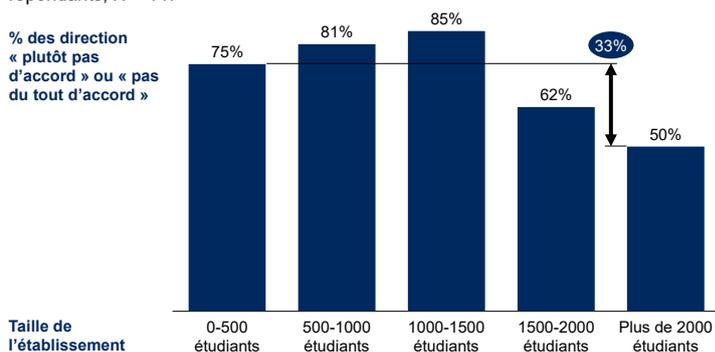
Source: Entretiens réalisés entre janvier et mars 2023

Les établissements plus larges et plus professionnalisés, capables de mieux spécialiser leurs PNCC, semblent faire l'objet de retours moins négatifs du fait de la plus grande capacité à gérer la charge administrative de manière efficace

L'enquête « Directions » souligne le lien entre la taille des établissements et la capacité des directions à allouer du temps au développement de leur établissement

« Au-delà de la gestion du quotidien, je suis capable d'allouer suffisamment de temps pour travailler sur le développement de mon établissement? », % des répondants, N = 147

% des direction « plutôt pas d'accord » ou « pas du tout d'accord »



Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extrait des données 13/03/2023

Les sources et l'étendue de la charge administrative nécessiteraient d'être investiguées plus en profondeur pour

Objectiver le poids de la charge administrative et quantifier son évolution dans le temps

Dissocier ce qui relève d'exigences de l'administration de l'enseignement v. d'autres niveaux de pouvoirs réglementaires (p.ex., exigences en termes de sécurité des bâtiments ne relevant pas de l'AGE)

Dissocier ce qui relève d'**ajout d'une charge administrative excessive v. des contrôles légitimement nécessaires** pour assurer un contrôle du bon usage des fonds publics

Evaluer dans quelle mesure la charge perçue est le résultat de la **taille d'opération trop limitée de certains établissements** avec un niveau de professionnalisme limité

Evaluer le **potentiel de la digitalisation** pour alléger la charge administrative (lien avec l'obsolescence des outils digitaux actuels de l'administration)

Messages clés : Constats spécifiques à l'organisation de l'écosystème (6/6)

11 Contraintes et charge administratives et informatisation

Point de douleur majeur - Les retours des enseignants, PNCC et directions (tant qualitatifs que dans le cadre des enquêtes par questionnaire) font remonter le poids (croissant) de la charge administrative comme un point de douleur majeur pour les acteurs de terrain (lesquels s'estiment par ailleurs excessivement contrôlés et contraints dans leurs actions par rapport à d'autres niveaux/types d'enseignement)

Hétérogénéité entre établissements - Néanmoins, la charge perçue semble varier entre établissements, notamment en lien avec la taille et le professionnalisme de la gestion des établissements ; Les établissements plus larges et plus professionnalisés, capables de mieux spécialiser leurs PNCC, semblent faire l'objet de retours moins négatifs du fait de la plus grande capacité à gérer la charge administrative de manière efficace

Informations complémentaires requises - Les sources et l'étendue de la charge administrative nécessiteraient d'être investiguées plus en profondeur pour

- Objectiver le poids de la charge administrative et quantifier son évolution dans le temps
- Dissocier ce qui relève d'exigences de l'administration de l'enseignement v. d'autres niveaux de pouvoirs réglementaires (p.ex., exigences en termes de sécurité des bâtiments ne relevant pas de l'AGE)
- Dissocier ce qui relève d'ajout d'une charge administrative excessive v. des contrôles légitimement nécessaires pour assurer un contrôle du bon usage des fonds publics
- Evaluer dans quelle mesure la charge perçue est le résultat de la taille d'opération trop limitée de certains établissements avec un niveau de professionnalisme limité
- Evaluer le potentiel de la digitalisation pour alléger la charge administrative (lien avec l'obsolescence des outils digitaux actuels de l'administration)

12 Administration centrale et outils informatiques

Taille de l'administration centrale :

- **Personnes affectées à l'EPS** - A l'heure actuelle, 42 personnes sont affectées à la gestion de l'EPS au niveau de l'administration centrale, un chiffre qui apparaît limité au regard des ~2900 ETP totaux employés par l'Enseignement de Promotion Sociale en 2022
- **Comparaison avec l'enseignement obligatoire** - Si ce chiffre n'apparaît pas de prime abord proportionnellement plus bas que dans l'enseignement obligatoire (que ce soit en termes de ratio administration / enseignant ou de ratio administration / étudiant), il n'en demeure pas moins que :
 - **Coûts fixes élevés** : La gestion administrative au niveau central présente des coûts fixes non négligeables (par ex., en termes de création/maintien d'outils, de connaissance et développement de la réglementation, ...) qui pourraient justifier un ratio plus élevé
 - **Risques liés aux changements de poste** : Au regard de la diversité des missions devant être réalisées (attribution des moyens de financement, gestion des conventions, création des DP, contrôle des inscriptions, ...), les responsabilités sont bien souvent gérées par une seule personne... faisant courir le risque de perte de savoirs lors de chaque changement de poste
 - **Séparation des responsabilités entre temps partiels** : Les différentes tâches sont bien souvent gérées à temps partiel, avec pour implication que la maîtrise du sujet et de la réglementation est parfois imparfaite
 - **Manque de ressources dédiées au pilotage** : Les tâches stratégiques ne bénéficient que d'un nombre très limité de ressources (souvent réalisées en parallèle par des personnes dont la tâche principale est autre) - Voir Secteur Pilotage

Outils informatiques - Les applications métiers actuellement utilisées sont pour la plupart obsolètes (datant de plusieurs décennies) ce qui :

- **Limitations techniques** : Limite ce qui peut être réalisé à ce stade (par ex., en termes de collection ou d'extraction de données à des fins de pilotage)
- **Manque d'évaluation** : Contraint les possibilités d'évaluation réglementaires (dans la mesure où la capacité des outils existants est limitée et leur modification est dans tous les cas complexe)
- **Risque opérationnel** : Pose un risque opérationnel dans la mesure où seul un nombre limité de personnes maîtrisent encore le type de code utilisé
- **Non-transparence** : Pose problème en termes de transparence dans la mesure où le fonctionnement interne de certains outils ne semblent plus complètement compris (par ex., l'outil de calcul des moyens de financement)

La taille de l'Administration en charge de l'EPS n'apparaît pas de prime abord proportionnellement plus basse que dans l'enseignement obligatoire (que ce soit en termes de ratio administration / enseignant ou de ratio administration / étudiant)

Méthodologie

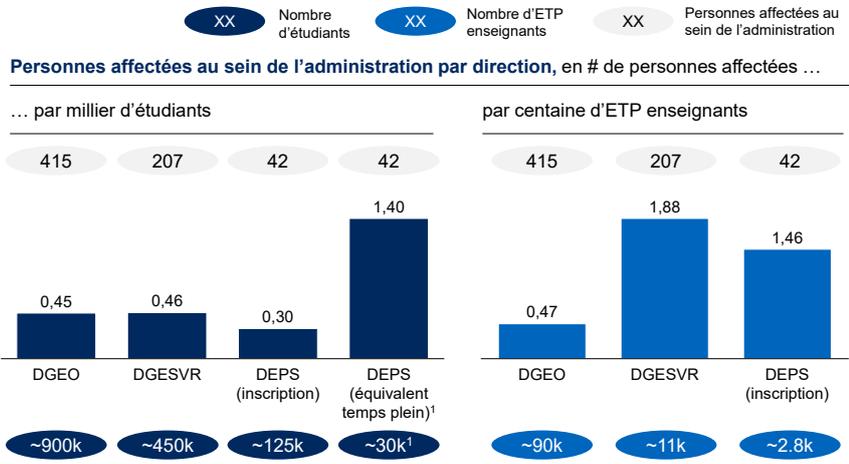
Afin de pouvoir comparer les tailles relatives des administrations entre elles, le nombre de personnes affectées auprès de la DGESVR et DGEO a été divisé par le nombre d'ETP enseignants par niveau d'enseignement, et par le nombre d'étudiants par niveau d'enseignement

Le nombre de personnes affectées à chaque service a été calculé sur base de l'annuaire des personnes affectées à chaque partie de l'Administration Générale de l'Enseignement

Pour l'EPS, seules les personnes affectées auprès de la Direction de l'Enseignement de Promotion Sociale (DEPS) ont été prises en compte

Le service d'inspection et la DG Pilotage ne sont considérés dans l'analyse et pourront faire l'objet d'un ajout ultérieur

! A noter : Cette analyse ne reprend que les personnes affectées aux différentes directions de l'Administration sans distinction du temps consacré. Le retour des acteurs souligne que le nombre de personnes dédiées à l'EPS au sein de l'Administration serait inférieur



! Limitations: La comparaison sur base de ratio entre les différents niveaux ne tient pas compte de la charge de travail « fixe » (non variable en fonction du nombre d'étudiants) qui pourrait exister entre les différents niveaux d'enseignement

1. Afin de pouvoir comparer les étudiants de l'EPS et les élèves de l'enseignement qualifiant « temps plein », le nombre de périodes-élèves a été divisé par (a) le nombre de semaines de cours par an (37 semaines) d'un élève dans l'enseignement ordinaire et (b) le nombre de périodes par semaine (31 périodes) d'un élève dans l'enseignement ordinaire

Sources: Annuaire de l'AGE (enseignement.be); Chiffres Clés de la FWB (nombre d'ETP enseignants – 2022); Base de données des prestations enseignants

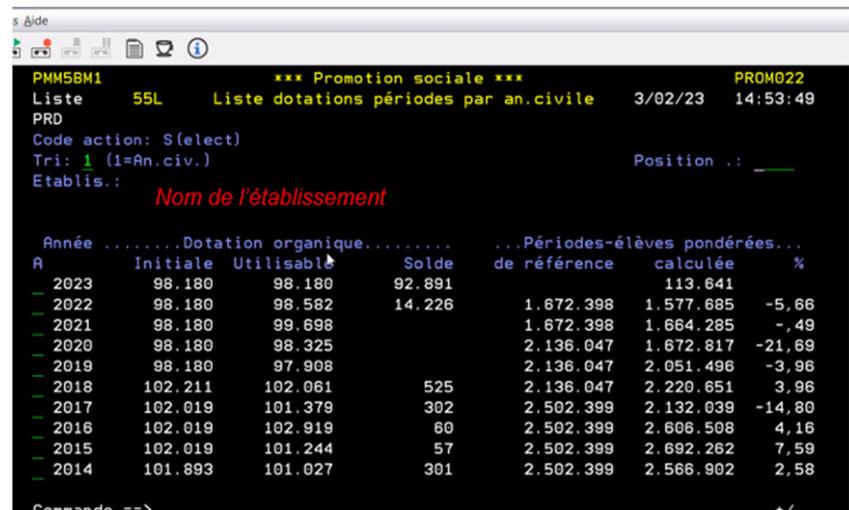
En pratique, la gestion administrative de la dotation organique se fait via le programme HOD/CICS

Le programme HOD/CICS est **essentiel pour la gestion des établissements de l'EPS par l'administration** (calcul de la dotation organique, gestion des enseignants...)

Il permet notamment de:

- Encoder le calcul de la dotation organique sur base des informations à remplir dans le programme
- Visualiser les pots « périodes interventions extérieures »
- Avoir accès à l'historique de dotations et périodes-élèves pondérées pour l'ensemble des années écoulées
- Réaliser une partie de la gestion de l'école (notamment la gestion des enseignants)

Illustration de l'historique de la dotation organique et des PEP pour un établissement



Source: Circulaire n 8684 (16/08/2022) « Enseignement de promotion sociale: Renseignements annuels: instructions pour l'année scolaire / académique 2022-2023 »

Section 3c.

Offre de formation

Etat des lieux - Rappel du cadre d'analyse

3. Système, structure & ressources



Focus du document

(a) Mission et Pilotage

- Missions et objectifs sociétaux
- Positionnement de l'offre de formation EPS par rapport aux autres opérateurs
- Instances de gouvernance et modalités du pilotage du système, au niveau central et local : participation des différents acteurs de l'écosystème
- Outils et données disponibles pour le pilotage
- Qualité et assurance qualité

(b) Organisation de l'écosystème et de l'EPS

- Structure de l'écosystème : différents types d'acteurs de l'écosystème en interaction avec l'EPS (rôles, organisation, relations avec l'EPS)
- Types d'établissements : nombre, implantations, gestion
- Règles relatives à la gouvernance et au fonctionnement interne des établissements

(c) Offre de formation

- Types d'offres et de parcours existants, caractéristiques (finalités de formation, durée, niveaux, géographie, etc.)
- Règles de structuration des parcours (modularisation, etc.) et leur formats
- Procédures et règles de création de nouvelles formations et de définition des contenus de formations (DP, etc.)
- Règles de programmation de l'offre (ouverture/fermeture) et mécanismes assurant la correspondance avec les besoins sociétaux
- Possibilité de co-organisation de l'offre avec d'autres opérateurs

(d) Financement

- Montant et mécanismes de financement (règles, sources, répartition) de la dotation organique et des autres sources de financement
- Possibilité de financement par les secteurs

(e) Infrastructures

- Règles de financement, acquisition et maintien des infrastructures et équipements



1. Acteurs

(a) Apprenants/étudiants

- Types d'apprenants et motivations
- Evolution du nombre d'apprenants et facteurs explicatifs
- Accompagnement des apprenants pendant leur formation (modalités, sujets) et mesures de lutte contre l'abandon
- Incitants (financiers & non-financiers) et implications en termes de statut sociaux

(e) Transition vers l'emploi et / ou d'autres formations

- Structuration de et coopération sur le parcours d'apprentissage avec autres opérateurs de formation
- Accompagnement post-formation et mise en correspondance avec employeurs

(b) Conventions, partenariats et employeurs

- Accords de coopération avec les employeurs et secteurs (co-organisation de formations, contribution financière, accords d'employabilité post-parcours)
- Implication des partenaires dans la formation (alternance, stage, mise à disposition de ressources, formateurs, etc.)
- Accords de coopération avec les autres opérateurs de formation, agences de l'emploi, agences de réinsertion, ...

(c) Enseignants

- Types/catégories de personnel et organisation du travail
- Règles relatives au statut de chaque type de personnel et d'évolution de carrière (opportunités de formation et de développement)
- Titres pédagogiques et mise à jour des compétences disciplinaires

2. Parcours de l'apprenant



(a) Information et Promotion de l'EPS

- Promotion et accès à l'information sur les formations pour les étudiants, employeurs, autres acteurs d'orientation (budgets dédiés et règles, canaux de promotion, potentiels contrats avec offices de l'emploi)

(b) Orientation vers et au sein de l'EPS

- Canaux d'orientation vers l'EPS (informations publiques, autres acteurs, enseignants)
- Aide et accompagnement au choix de formation le plus adéquat
- Inscription de l'EPS dans le parcours des apprenants (avant et après)
- Conditions d'accès et règles d'inscription à l'EPS, prérequis et mécanismes de sélection (motivation, évaluation)

(c) Méthodes pédagogiques et modalités organisationnelles

- Canaux de formation (présentiel, en ligne, ...), outils pédagogiques et modalités d'organisation (durée, rythme, méthodes pédagogiques,...)
- Stages et modalités d'apprentissage en milieu de travail
- Structuration et flexibilité des parcours et des modules
- Intégration des compétences transversales et savoir-être
- Valorisation des acquis

(d) Certification et complétion des formations

- Règles d'évaluation et validation des acquis d'apprentissage
- Certifications accessibles pour tous types de formation
- Reconnaissance des certifications sur le marché du travail et par les apprenants
- Taux de participation aux certifications et facteurs explicatifs



Vue d'ensemble de l'offre de formation en EPS

Analyse des caractéristiques de l'offre

Taux de couverture des métiers en pénurie

Détermination de l'offre

L'offre de formations de l'EPS est organisée en unités d'enseignement, qui peuvent être combinées en sections diplômantes

	L'EPS propose une offre de formations modularisée en unités d'enseignement qui peuvent être combinées en sections diplômantes
Description	Une unité d'enseignement (UE) est un cours ou un ensemble de cours réunis ayant des objectifs communs Elles peuvent être de trois types : cours, stage ou épreuve intégrée	Les sections sont une combinaison consécutive d'UE , se terminant par une UE « épreuve intégrée » et menant à un titre (diplôme ou certificat)
Dossier pédagogique	Chaque UE fait l'objet d'un dossier pédagogique (DP) , où sont précisés <ul style="list-style-type: none"> Les objectifs finaux de l'UE Les compétences préalables requises (et titre ayant lieu) L'horaire minimum (avec part d'autonomie) Le programme des capacités à acquérir Les acquis d'apprentissage Le profil du chargé de cours Les recommandations pratiques de l'UE 	Chaque section fait également l'objet d'un dossier pédagogique (DP) , où sont précisés <ul style="list-style-type: none"> Les objectifs finaux de la section Les unités constitutives de la section et l'organigramme de la structure de la section Le titre obtenu après l'achèvement de la section
Titre	Les UE donnent accès à une « attestation de réussite », lorsqu'elles sont validées (sur base d'une évaluation continue et formative ou certificative – obligatoire dans le cas de l'enseignement supérieur)	Les sections donnent accès à un titre (diplôme ou certificat): <ul style="list-style-type: none"> Soit correspondant à ceux octroyés dans le plein exercice (p.ex., CEB, CESS, CQ, bachelier en comptabilité) Soit spécifiques à l'EPS (p.ex., certification d'animation en milieu extrascolaire)

Toutes les UE peuvent être suivies et organisées indépendamment des sections dans lesquelles elles sont incluses

Certaines UE ne sont pas incluses dans une section – elles seront appelées « UE isolées »

Sources: Enseignement.be ; Décret organisant l'Enseignement de Promotion Sociale ; Circulaire 6351 sur l'organisation des activités de formation dans l'enseignement de promotion sociale

Les sections diplômantes se composent d'UE de trois types, organisées de manière séquentielle selon le principe de « capitalisation », permettant une modularité dans l'apprentissage

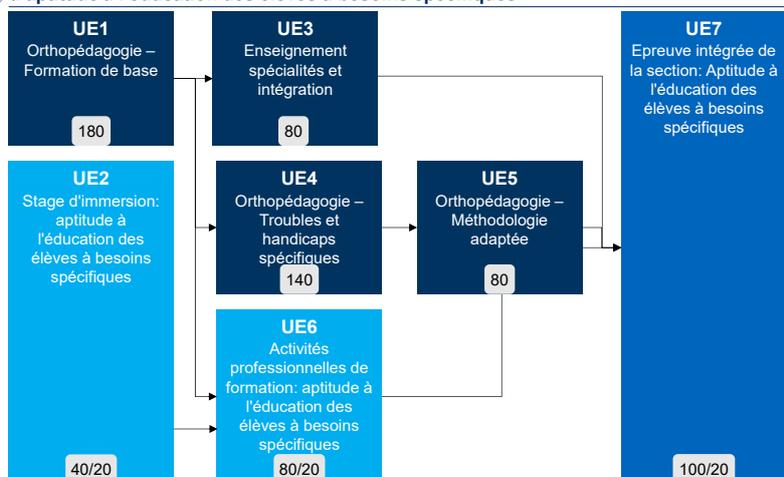
Les UE sont organisées en sections diplômantes de manière séquentielle – selon un schéma de « capitalisation »

Tout schéma de capitalisation comprend des UE d'apprentissage, potentiellement des UE de stages, et se termine par une UE d'épreuve intégrée

L'inscription à une UE requiert la complétion d'UE antérieures dans certains cas – visualisés via les flèches sur le graphique ci-contre

Unité d'enseignement: Cours ou ensemble de cours réunis ayant des objectifs communs
UE de stage: UE en collaboration avec des milieux socio-professionnels liés au domaine d'étude permettant un apprentissage sur le terrain
Épreuve intégrée: UE visant à vérifier la maîtrise par l'étudiant des capacités couvertes par les UE de la section

Organisation séquentielle d'une section (« capitalisation¹ ») – Exemple de la section d'aptitude à l'éducation des élèves à besoins spécifiques



1. Organigramme montrant la structure de la section et de ses unités constitutives

Sources: Enseignement.be ; Institut de Formation Continuee Jonfosse ; Promsoc.cfwb.be

Chiffres-clés de l'offre de formation organisable et organisée par les établissements d'EPS

Unité d'enseignement



Offre organisable



~**4.2k** Unités d'enseignement (UE) sont organisables par au moins un établissement en FWB, càd. dans la bibliothèque d'au moins un établissement

~**3.2k UE** sont effectivement organisées par a minima un établissement, càd. ~ **75%**

~**30%** d'entre elles sont organisables uniquement de manière isolée v. ~**70%** sont organisables en section

Section



~**290** sections diplômantes sont organisables par au moins un établissement en FWB, càd. dans la bibliothèque d'au moins un établissement

~**210** sections diplômantes sont organisées en FWB, approximé sur base du nombre d'UE « épreuves intégrées », càd. ~**70%** des sections diplômantes

Offre organisée



~**16.4k** occurrences d'UE sont organisées en FWB, càd. occurrences uniques d'UE parmi les établissements de FWB

~**15%** des occurrences d'UE organisées sont des UE organisables uniquement de manière isolée et ~**85%** des occurrences d'UE organisées sont organisables en section

~**1k** sections diplômantes sont organisées en FWB, approximé sur base du nombre d'UE « épreuves intégrées »

! Les occurrences d'UE (et de sections) représentent un code UE (de section) organisé dans un établissement – indépendamment du nombre de fois où elle est organisée dans l'établissement (p.ex., au sein des multiples implantations)

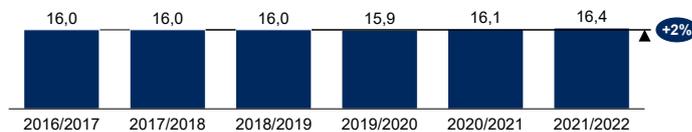
Source: Base des données de la FWB pour l'année 2021/2022

Le nombre d'occurrences de section et d'UE a augmenté au cours des dernières années, indépendamment de l'évolution du nombre d'étudiants

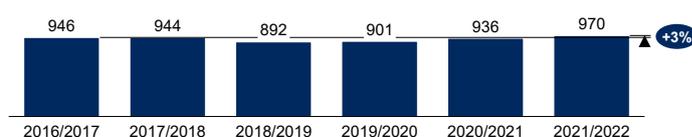
Evolution de l'offre de formation entre 2016/2017 et 2021/2022, par métrique



Occurrences d'unités d'enseignement, milliers d'occurrences

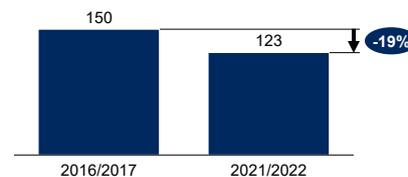


Occurrences de sections, occurrences des épreuves intégrées

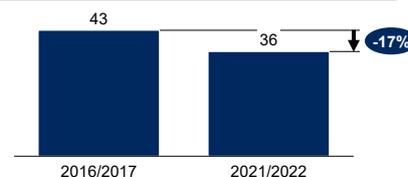


Source: Base des données de la FWB pour l'année 2016/2017 à 2021/2022

Evolution du nombre d'étudiants entre 2016 et 2021, milliers d'étudiants



Evolution du nombre de périodes-élèves entre 2016 et 2021, millions de périodes-élèves



Vue d'ensemble de l'offre de formation en EPS

Analyse des caractéristiques de l'offre

Taux de couverture des métiers en pénurie

Détermination de l'offre

Analyse des caractéristiques de l'offre: messages clés

Carac-téristiques	Messages clés
Format et durée	<ul style="list-style-type: none"> ~85% des occurrences d'UE sont des UE organisables en section et ~15% des UE sont organisées en UE isolées Les UE ont une durée moyenne de 83 à 106 périodes (~3 semaines en « temps plein ») et les sections ont une durée moyenne de 1402 périodes (~1 an et demi en « temps plein »), avec néanmoins une grande variabilité (de moins de 21 périodes par UE à plus de 200)
Niveau d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> Les UE et sections diplômantes sont organisées à tous les niveaux d'enseignement à partir du secondaire inférieur Le secondaire représente ~70% des occurrences d'UE et de sections (respectivement ~50 et 60% pour le secondaire supérieur en croissance (modérée) au détriment des autres niveaux ~50% des établissements sont spécialisés dans de l'ens. secondaire, ~10% dans l'enseignement supérieur, et ~40% sont considérés comme « mixtes »
Secteur	<ul style="list-style-type: none"> L'offre de formation de l'EPS couvre 10 secteurs d'activité Plus de 60% des occurrences de section sont dans trois secteurs d'activité (économie hors langues, services aux personnes et sciences appliquées); les cours généraux représentent 10% des sections La part des UE et sections a peu évolué depuis 2016; « économie » a légèrement diminué entre 2016/2017 et aujourd'hui (-2.5 et -1.5 p.p. respectivement, pour atteindre 40 et 30%), à l'inverse des secteurs des services aux personnes et de l'industrie ~20% des établissements ont +70% de leurs occurrences d'UE dans un même secteur – principalement en « langues » et en « économie »
Finalité	<ul style="list-style-type: none"> Une première tentative de classification de l'offre en fonction des finalités d'apprentissage des UE a été réalisée – pour discussion et affinement sur base de vos commentaires Selon ces premiers résultats, les finalités professionnelles comptent pour ~70% des occurrences d'UE, et le dév./épanouissement personnel et les UE à finalités multiples (dont on ne peut trancher sur le caractère personnel/professionnel) comptent pour ~8% des occurrences d'UE – avec une répartition des étudiants suivant des proportions similaires (à nuancer : certaines UE à finalité professionnelle peuvent être suivies pour raison d'épanouissement personnel sans qu'il ne soit possible d'identifier la part d'apprenants pour lesquels cela est le cas)
Répartition géogr.	<ul style="list-style-type: none"> L'offre entre provinces présente certaines variations en termes de part de l'offre couvrant les différents niveaux d'enseignement, finalités et secteurs proposés ; de manière générale, on n'observe cependant pas de différences majeures, les différences semblant par ailleurs être (au moins en partie) en phase avec les différences de situation socio-économique entre provinces (par ex. besoins en formation de base, part des diplômés du supérieur) Les formations menant au CESS (hors complément) sont offertes dans max. 50% des arrondissements (et dans max. ~30-40% des arr. concernant le CEB) Efficience géographique de l'offre – ~35% des occurrences de section dans un établissement ont la même section ouverte à moins de 5km avec un nombre d'inscrits plus haut que les autres occurrences (22 v. 18 en moyenne), et avec ~35% d'entre elles comptant plus de 20 inscrits <p><i>L'analyse a été réalisée au niveau du code postal établissement, et non du code postal implantation – Note : il y a ~1.75 implantation par étab. en EPS</i></p>

~85% des occurrences d'UE sont des UE organisables en section et ~15% des occurrences d'UE sont organisées en UE isolées

● Proportion du total d'occurrences d'UE

Unités d'enseignement

Occurrences d'UE	Exemples d'UE	Périodes
UE organisables en section ~14k ~85%	<ul style="list-style-type: none"> Communication: expression orale et écrite appliquée au secteur du service aux personnes Initiation à la relation professionnelle de l'aide-ménagère Leadership et gestion du changement 	60 40 40
UE isolées ~2.4k ~15%	<ul style="list-style-type: none"> Étude des vins: Les vins de France Développement d'applications mobiles Formation de base en soins palliatifs 	120 80 40
Total		~16.4k

Sections

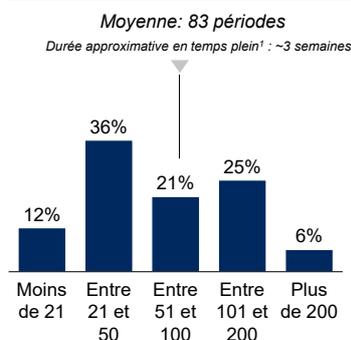
Exemples de sections	Périodes
Aide familiale	1.490
<ul style="list-style-type: none"> De niveau secondaire supérieur Composée de 20 UE (incluant 6 stages) 	
Aide-ménagère	310
<ul style="list-style-type: none"> De niveau secondaire inférieur Composée de 17 UE (incluant 3 stages) 	
Bachelier en comptabilité	2.200
<ul style="list-style-type: none"> De niveau supérieur court Composé de 212 UE (incluant 8 stages) 	

Source: Base de données de la FWB

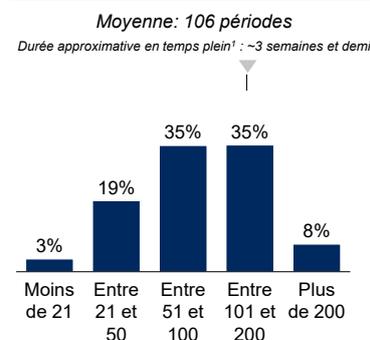
Les UE ont une durée moyenne de 83 à 106 périodes et les sections ont une durée moyenne de 1402 périodes, avec néanmoins une grande variabilité (de moins de 21 périodes par UE à plus de 200)

Unité d'enseignement

Répartition des UE isolées en fonction de leur nombre de périodes, en %, en 2021/2022

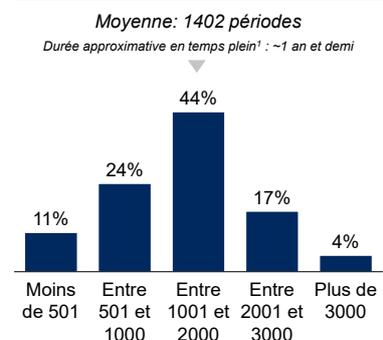


Répartition des UE organisables en sections en fonction de leur nombre de périodes, en %, en 2021/2022



Section

Répartition des sections en fonction de leur nombre de périodes, en %, en 2021/2022



1. Sur base de ~30 périodes par semaine
Source: Base des données de la FWB pour l'année 2016/2017 et 2021/2022

Les UE s'étendent de manière générale de quelques sessions à quelques mois, et les sections de quelques mois à quelques années

■ Pourcentage des occurrences dans l'intervalle de périodes

UE isolée

Nombre de périodes	Exemples	Périodes	Exemples de modalité d'organisation
Entre 0 - 20 12%	Gestion du stress Premiers Secours Européen (Convention Croix Rouge)	8 20	6 soirées 2 journées
Entre 21 - 50 36%	Cuisine régionale wallonne Biérologie: Service de la bière	40 40	4 mois (1 a-m/sem) 6 mois (1 soir/sem)
Entre 51 - 100 21%	Découverte des plantes sauvages comestibles Réflexologie plantaire	60 80	2.5 mois (1 jr/sem) 6 mois (1 soir/sem)
Entre 101 - 200 25%	Cuisine du monde Langue: Anglais: Méthode interactive participative – UE 1	120 160	7 mois (1 soir/sem) 6 mois (2 soirs/sem)
Plus de 200 6%	Travail du verre au four Initiation à l'ébénisterie	240 240	9 mois (1 soir/sem + 1 samedi sur 2) 1 an (2 soirées/sem)

Note: Exemple de modalités, dans le cas où la formation n'est pas étalée par l'étudiant

Source: Catalogue des formations du Portail Enseignement de la FWB

Section

Nombre de périodes	Exemples	Périodes	Exemples de modalité d'organisation
Moins de 501 12%	Guide nature Aide ménagère sociale	200 402	1 an (2 soirs/sem) 5 mois (2,5 jrs/sem)
501 - 1.000 24%	Commis de cuisine Sommelier	900 919	1 an (3,5 jrs/sem) 3 à 4 ans (1-2 fois/sem)
1.001 - 2.000 44%	Carrossier – Réparateur Agent de maintenance en électromécanique	1.040 1.600	3 ans (+/- 3 soirs/sem) 1 an (5 jrs/sem)
2.001 - 3.000 17%	Bachelier assistant social Bachelier en marketing	2.260 2.280	4 ans (11h/sem) 3 ans (4 jrs/sem)
Plus de 3.000 4%	Bachelier en optométrie Infirmier hospitalier	3.280 5.530	3 ans (5 jrs/sem) 5.5 ans (3 jrs/sem)

Analyse des caractéristiques de l'offre: messages clés

Caractéristiques

Caractéristiques	Messages clés
Format et durée	<ul style="list-style-type: none"> ~85% des occurrences d'UE sont des UE organisables en section et ~15% des UE sont organisées en UE isolées Les UE ont une durée moyenne de 83 à 106 périodes (~3 semaines en « temps plein ») et les sections ont une durée moyenne de 1402 périodes (~1 an et demi en « temps plein »), avec néanmoins une grande variabilité (de moins de 21 périodes par UE à plus de 200)
Niveau d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> Les UE et sections diplômantes sont organisées à tous les niveaux d'enseignement à partir du secondaire inférieur Le secondaire représente ~70% des occurrences d'UE et de sections (respectivement ~50 et 60% pour le secondaire supérieur), avec une part du secondaire supérieur en croissance (modérée) au détriment des autres niveaux ~50% des établissements sont spécialisés dans de l'ens. secondaire, ~10% dans l'enseignement supérieur, et ~40% sont considérés comme « mixtes »
Secteur	<ul style="list-style-type: none"> L'offre de formation de l'EPS couvre 10 secteurs d'activité Plus de 60% des occurrences de section sont dans trois secteurs d'activité (économie hors langues, services aux personnes et sciences appliquées); les cours généraux représentent 10% des sections La part des UE et sections a peu évolué depuis 2016; « économie » a légèrement diminué entre 2016/2017 et aujourd'hui (-2.5 et -1.5 p.p. respectivement, pour atteindre 40 et 30%), à l'inverse des secteurs des services aux personnes et de l'industrie ~20% des établissements ont +70% de leurs occurrences d'UE dans un même secteur – principalement en « langues » et en « économie »
Finalité	<ul style="list-style-type: none"> Une première tentative de classification de l'offre en fonction des finalités d'apprentissage des UE a été réalisée – pour discussion et affinement sur base de vos commentaires Selon ces premiers résultats, les finalités professionnelles comptent pour ~70% des occurrences d'UE, et le dév./épanouissement personnel et les UE à finalités multiples (dont on ne peut trancher sur le caractère personnel/professionnel) comptent pour ~8% des occurrences d'UE – avec une répartition des étudiants suivant des proportions similaires (à nuancer : certaines UE à finalité professionnelle peuvent être suivies pour raison d'épanouissement personnel sans qu'il ne soit possible d'identifier la part d'apprenants pour lesquels cela est le cas)
Répartition géogr.	<ul style="list-style-type: none"> L'offre entre provinces présente certaines variations en termes de part de l'offre couvrant les différents niveaux d'enseignement, finalités et secteurs proposés; de manière générale, on n'observe cependant pas de différences majeures, les différences semblant par ailleurs être (au moins en partie) en phase avec les différences de situation socio-économique entre provinces (par ex. besoins en formation de base, part des diplômés du supérieur) Les formations menant au CESS (hors complément) sont offertes dans max. 50% des arrondissements (et dans max. ~30-40% des arr. concernant le CEB) Efficience géographique de l'offre – ~35% des occurrences de section dans un établissement ont la même section ouverte à moins de 5km avec un nombre d'inscrits plus haut que les autres occurrences (22 v. 18 en moyenne), et avec ~35% d'entre elles comptant plus de 20 inscrits <p><i>L'analyse a été réalisée au niveau du code postal établissement, et non du code postal implantation – Note : il y a ~1.75 implantation par étab. en EPS</i></p>

Les UE et sections diplômantes sont organisées à tous les niveaux d'enseignement à partir du secondaire inférieur

■ Correspondant à l'obligatoire/l'enseignement supérieur de PE
 ■ Spécifique à l'EPS

Niveaux d'enseignement	Exemples d'UE isolées	Exemples de sections	Titres délivrés par les sections
Enseignement secondaire	Inférieur <ul style="list-style-type: none"> Alphabétisation Français – Actualités Niveau 1 Découverte des techniques d'expression en arts plastiques 	<ul style="list-style-type: none"> Agent de maintenance et nettoyage de collectivités et d'entreprises Langue des signes – Niveau élémentaire Français Langue Etrangère Certificat d'Etudes de Base 	CEB CE2D CQ spécifique à l'EPS Certificat spéc. à l'EPS
	Supérieur <ul style="list-style-type: none"> Informatique: Initiation aux logiciels de bureautique (Convention: C.P.N.A.E. – volet demandeurs d'emploi) Langue: Espagnol – Atelier de conversation – UE1 	<ul style="list-style-type: none"> Bijouterie – Joaillerie Coiffeur CESS – Humanités générales 	CESS CQ ¹ CQ spécifique à l'EPS Certificat spéc. à l'EPS
Enseignement supérieur	Type court <ul style="list-style-type: none"> HVAC – Thermodynamique des bâtiments Formation initiale obligatoire des directeurs – module éducatif et pédagogique 	<ul style="list-style-type: none"> Bachelier conseiller conjugal et familial Bachelier en comptabilité 	Bachelier prof., de transition et de spéc. CAP, CAPAES ² BES ³
	Type long <ul style="list-style-type: none"> N/A 	<ul style="list-style-type: none"> Master en urbanisme et aménagement du territoire Master en sciences de l'ingénieur industriel – Orientation: Chimie 	Masters

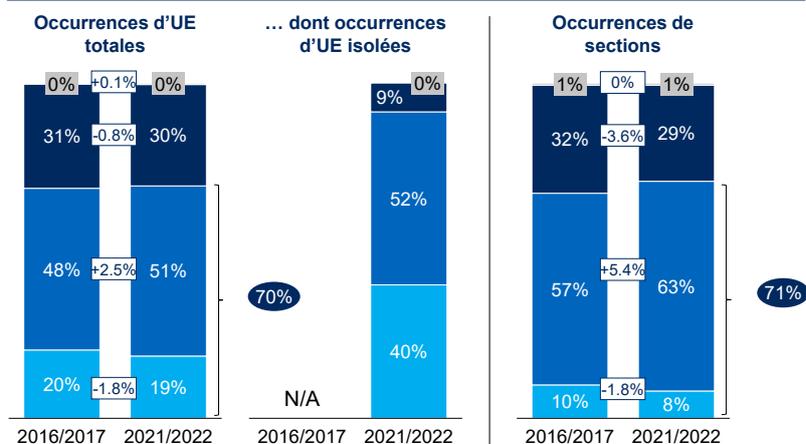
1. Correspondant à l'obligatoire 2. CAPAES délivré par l'administration suite à des jurys qui se tiennent par la DGESVR
 3. Grade académique reconnu par le Décret Paysage – avec possibilité d'organisation par les HE – mais seuls les établissements d'EPS le délivrent

Source: Catalogue des formations du Portail Enseignement de la FWB

Le secondaire représente ~70% des occurrences d'UE et des occurrences de section; la part du secondaire supérieur est en croissance (modérée) au détriment des autres niveaux

■ Enseignement secondaire inférieur ■ Enseignement supérieur de type court
 ■ Enseignement secondaire supérieur ■ Enseignement supérieur de type long

Répartition des occurrences d'UE (totales et isolées) et des sections diplômantes par niveau d'enseignement, 2021/2022



La proportion d'enseignement secondaire inférieur est plus faible dans les sections diplômantes que dans l'offre totale d'UE, ce qui peut s'expliquer par le fait que certaines UE du secondaire inférieur sont

- Des cours d'initiation (p.ex., approche de l'informatique)
- Diverses UE isolées à finalités spécifiques (p.ex., alphabétisation, biéologie: connaissance des bières belges, petite restauration : sandwicherie)

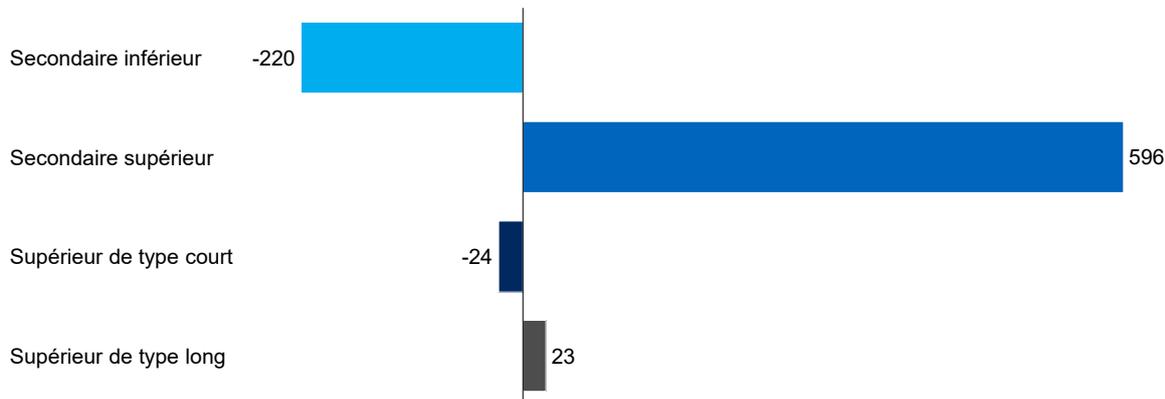
L'enseignement supérieur de type long est marginal (<1%) dans l'offre de l'EPS, ne contenant que 4 masters et 1 bachelier de transition

! Certaines variations dans l'évolution du secondaire inférieur et secondaire supérieur sont dues à la reclassification des UE entre niveaux suite aux travaux du SFMQ

Source: Base de données des populations des établissements d'EPS par UE pour les années 2016/2017 à 2021/2022

Le nombre d'occurrences d'UE dans le secondaire supérieur a augmenté au cours des 5 dernières années, alors qu'elles ont diminué dans le secondaire inférieur – le supérieur est resté stable

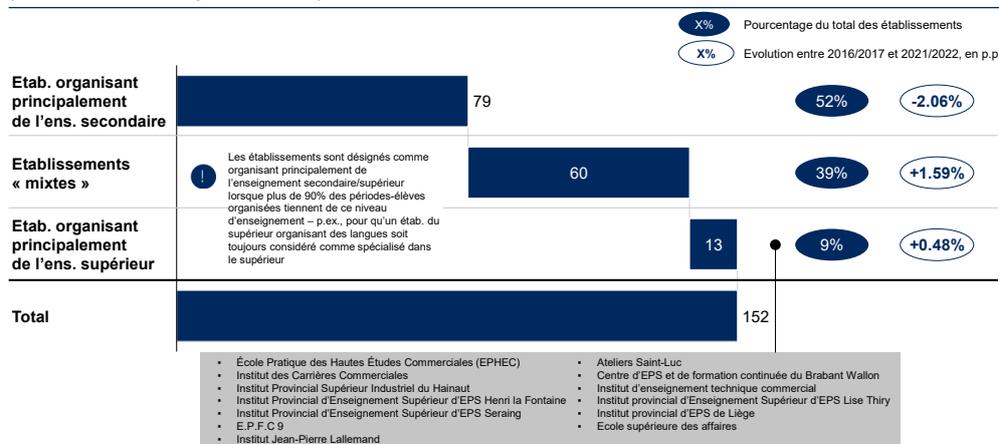
Evolution du nombre absolu d'occurrences d'UE par niveau d'enseignement, différence du # unités d'enseignement, entre 2016/2017 et 2021/2022



Source: Base de données des populations des établissements d'EPS par UE pour les années 2016/2017 à 2021/2022

~50% des établissements proposent principalement de l'enseignement secondaire, tandis que ~10% proposent principalement de l'enseignement supérieur, avec une évolution stable dans le temps

Répartition du nombre d'établissements en fonction d'une spécialisation de plus de 90% dans un niveau d'enseignement donné (sur base du nombre de périodes-élèves), # établissements, 2021/2022



Peu de variations sont observables dans le temps : la répartition des établissements spécialisés dans un niveau en 2021/2022 est similaire à celle observée en 2016/2017

Source: Base de données des populations des établissements d'EPS pour l'année 2021/2022

Analyse des caractéristiques de l'offre: messages clés

Carac- téristiques	Messages clés
Format et durée	<ul style="list-style-type: none"> ~85% des occurrences d'UE sont des UE organisables en section et ~15% des UE sont organisées en UE isolées Les UE ont une durée moyenne de 83 à 106 périodes (~3 semaines en « temps plein ») et les sections ont une durée moyenne de 1402 périodes (~1 an et demi en « temps plein »), avec néanmoins une grande variabilité (de moins de 21 périodes par UE à plus de 200)
Niveau d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> Les UE et sections diplômantes sont organisées à tous les niveaux d'enseignement à partir du secondaire inférieur Le secondaire représente ~70% des occurrences d'UE et de sections (respectivement ~50 et 60% pour le secondaire supérieur), avec une part du secondaire supérieur en croissance (modérée) au détriment des autres niveaux ~50% des établissements sont spécialisés dans de l'ens. secondaire, ~10% dans l'enseignement supérieur, et ~40% sont considérés comme « mixtes »
Secteur	<ul style="list-style-type: none"> L'offre de formation de l'EPS couvre 10 secteurs d'activité Plus de 60% des occurrences de section sont dans trois secteurs d'activité (économie hors langues, services aux personnes et sciences appliquées); les cours généraux représentent 10% des sections La part des UE et sections a peu évolué depuis 2016; « économie » a légèrement diminué entre 2016/2017 et aujourd'hui (-2.5 et -1.5 p.p. respectivement, pour atteindre 40 et 30%), à l'inverse des secteurs des services aux personnes et de l'industrie ~20% des établissements ont +70% de leurs occurrences d'UE dans un même secteur – principalement en « langues » et en « économie »
Finalité	<ul style="list-style-type: none"> Une première tentative de classification de l'offre en fonction des finalités d'apprentissage des UE a été réalisée – pour discussion et affinement sur base de vos commentaires Selon ces premiers résultats, les finalités professionnelles comptent pour ~70% des occurrences d'UE, et le dév./épanouissement personnel et les UE à finalités multiples (dont on ne peut trancher sur le caractère personnel/professionnel) comptent pour ~8% des occurrences d'UE – avec une répartition des étudiants suivant des proportions similaires (à nuancer : certaines UE à finalité professionnelle peuvent être suivies pour raison d'épanouissement personnel sans qu'il ne soit possible d'identifier la part d'apprenants pour lesquels cela est le cas)
Répartition géogr.	<ul style="list-style-type: none"> L'offre entre provinces présente certaines variations en termes de part de l'offre couvrant les différents niveaux d'enseignement, finalités et secteurs proposés ; de manière générale, on n'observe cependant pas de différences majeures, les différences semblant par ailleurs être (au moins en partie) en phase avec les différences de situation socio-économique entre provinces (par ex. besoins en formation de base, part des diplômés du supérieur) Les formations menant au CESS (hors complément) sont offertes dans max. 50% des arrondissements (et dans max. ~30-40% des arr. concernant le CEB) Efficience géographique de l'offre – ~35% des occurrences de section dans un établissement ont la même section ouverte à moins de 5km avec un nombre d'inscrits plus haut que les autres occurrences (22 v. 18 en moyenne), et avec ~35% d'entre elles comptant plus de 20 inscrits <p><i>L'analyse a été réalisée au niveau du code postal établissement, et non du code postal implantation – Note : il y a ~1.75 implantation par étab. en EPS</i></p>

L'offre de formation de l'EPS couvre 10 secteurs d'activité ...

Secteurs d'activité couverts par l'EPS

Secteurs d'activité	Exemples d'UE	Exemples de sections
 Agronomie-ressources sol et eaux-monde animal	<ul style="list-style-type: none"> Connaissance de la flore Horticulture générale 	Agent semi-qualifié en horticulture, gestion de parcs et d'espaces verts
 Arts appliqués	<ul style="list-style-type: none"> Antiquaire Atelier de composition 	Bachelier en stylisme de mode
 Construction	<ul style="list-style-type: none"> Hydraulique appliquée Menuiserie de base 	Bachelier en construction
 Cours généraux	<ul style="list-style-type: none"> Alphabétisation – N1 Biométrie 	Certificat d'Études de Base (CEB)
 Economie	<ul style="list-style-type: none"> Banque et finance Droit civil 	Langue: Anglais – Niveau approfondi
 Habillement	<ul style="list-style-type: none"> Habillement: gradation Mécanisation de base 	Opérateur en habillement
 Hôtellerie-alimentation	<ul style="list-style-type: none"> Cuisine « risque zéro » Découverte des bières 	Traiteur-organisateur de banquets
 Industrie	<ul style="list-style-type: none"> Automatique Chimie analytique 	Conducteur d'autobus et d'autocar
 Sciences appliquées¹	<ul style="list-style-type: none"> Biologie appliquée Immunologie 	Bachelier en optique - Optométrie
 Services aux personnes	<ul style="list-style-type: none"> Neuro-ophtalmologie Réflexologie plantaire 	Aide-soignant

1 Le groupe des langues est présent dans le secteur de l'économie; les langues seront considérées comme un secteur à part dans la suite des analyses
NB : les cours liés à l'informatique sont également compris dans le secteur éco

... chacun s'étalant sur différents niveaux d'enseignement

Secteurs d'activité	Ens. secondaire inf.	Ens. secondaire sup.	Ens. sup. de type court	Ens. sup. de type long
 Agronomie-ressources sol et eaux-monde animal	✓	✓	✓	
 Arts appliqués	✓	✓	✓	
 Construction	✓	✓	✓	✓
 Cours généraux	✓	✓	✓	
 Economie	✓	✓	✓	
 Habillement	✓	✓		
 Hôtellerie-alimentation	✓	✓		
 Industrie	✓	✓	✓	✓
 Sciences appliquées		✓	✓	
 Services aux personnes	✓	✓	✓	

1. Comprend également des sections et UE telles que la gestion du stress et les CAP

Sources: Annexe Enseignement de Promotion Sociale – dossier de presse de la rentrée 2019-2020 ; Catalogue des formations du Portail Enseignement de la FWB

Plus de 60% des occurrences de section sont dans trois secteurs d'activité (économie hors langues, services aux personnes et sciences appliquées); les cours généraux représentent 10% des sections

● Proportion du nombre total d'occurrences de sections

■ Top 3

Répartition du nombre d'occurrences de sections par secteur d'activité et par niveau d'enseignement, # unités d'enseignement, 2021/22

Secteurs d'activité	Total	Secondaire inférieur	Secondaire supérieur	Supérieur de type court	Supérieur de type long
Economie (hors langues)	28,7%	5,1%	22,1%	50,4%	0%
Services aux personnes	18,9%	26,6%	24,7%	4,3%	0%
Sciences appliquées	14,3%	0%	11,5%	24,8%	0%
Industrie	10,4%	17,7%	9,2%	9,4%	83,3%
Cours généraux	9,3%	0%	14,7%	0,4%	0%
Hôtellerie - Alimentation	4,8%	20,3%	5,1%	0%	0%
Construction	4,3%	12,7%	3,1%	4,3%	16,7%
Arts appliqués	3,8%	6,3%	4,3%	2,2%	0%
"Agronomie, ressources eaux & sols, monde animal"	2,5%	5,1%	2,8%	1,1%	0%
Habillement	2,1%	6,3%	2,5%	0%	0%
Langues	0,9%	0%	0%	3,2%	0%
	100%	8%	63%	29%	1%

Source: Base de données des populations des établissements d'EPS par UE pour l'année 2021/2022

Plus de **60%** des occurrences de section sont dans trois secteurs d'activité:



Les sections **économie**, avec des formations telles qu'expert comptable, assistant de direction, technicien commercial



Les sections de **services aux personnes**, avec des formations telles que coiffeur, esthéticien, infirmier hospitalier



Les sections de **sciences appliquées avec des formations de secteurs scientifiques**, telles que biotechnologie, et de **sciences humaines**, telles qu'assistant social

Le secteur économie (hors langues) reprend ~30% des occurrences d'UE dans l'EPS, suivi des langues (15%) et des services aux personnes (~10%)

● Proportion du nombre total d'occurrences d'UE

■ Top 3

Répartition du nombre d'occurrences d'UE par secteur d'activité et par niveau d'enseignement, # unités d'enseignement, 2021/22

Secteurs d'activité	Total	Secondaire inférieur	Secondaire supérieur	Supérieur de type court	Supérieur de type long
Economie (hors langues)	28,6%	1,3%	26,0%	50,0%	5,4%
Langues ¹	15,4%	36,0%	13,5%	6,2%	0%
Services aux personnes	12,5%	8,6%	19,3%	3,6%	0%
Sciences appliquées	12,3%	2,2%	11,5%	19,9%	0%
Cours généraux	8,6%	11,2%	9,8%	5,2%	0%
Industrie	7,6%	7,7%	6,7%	8,1%	77,0%
Arts appliqués	3,9%	6,6%	4,0%	2,0%	0%
Hôtellerie – Alimentation	3,8%	11,5%	3,3%	0%	0%
Construction	3,7%	6,4%	2,2%	4,2%	17,6%
Habillement	2,2%	6,7%	1,9%	0%	0%
Agronomie, ressources eaux & sols, monde animal	1,4%	1,9%	1,8%	0,6%	0%
	100%	19%	51%	30%	~0%

Les UE d'un secteur peuvent être incluses dans les UE d'un autre secteur (p.ex., UE de langues – secteur économie – dans une section **Hôtellerie – Alimentation**)

Source: Base de données des populations des établissements d'EPS par UE pour l'année 2021/2022

1. Les langues font initialement partie du secteur "économie", mais ont été isolées dans les données - elles comprennent FLE

Constats clés

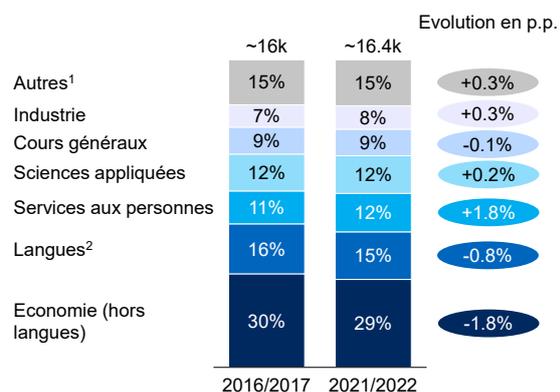
Les UE du secteur « économie, hors langues » sont les plus organisées par l'EPS, principalement au niveau secondaire supérieur et supérieur de type court – car elles sont utilisées de manière transverse aux sections, notamment via

- L'**informatique** (p.ex., Informatique: introduction à l'informatique dans « Agent technique en chauffage individuel »),
- La **gestion** (p.ex., Connaissance de Gestion, dans « Boucherie »)...

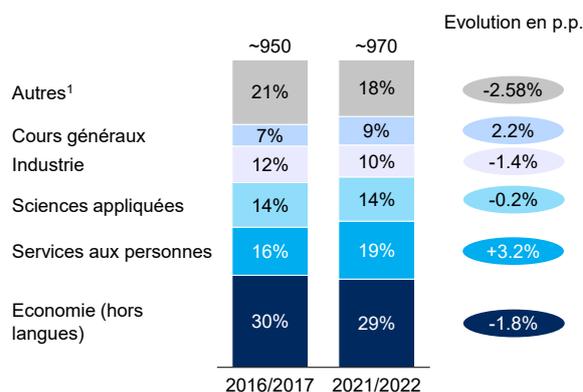
Les langues représentent ~15% du total des occurrences d'UE et ~40% des UE du secondaire inférieur; au même titre que les UE « économie », elles sont utilisées dans diverses sections

La part des UE et sections a peu évolué depuis 2016; « économie » a légèrement diminué entre 2016/2017 et aujourd’hui, à l’inverse du secteur des services aux personnes

Evolution du nombre d’occurrences d’UE par secteur d’activité, # unités d’enseignement, 2016/2017-2021/2022



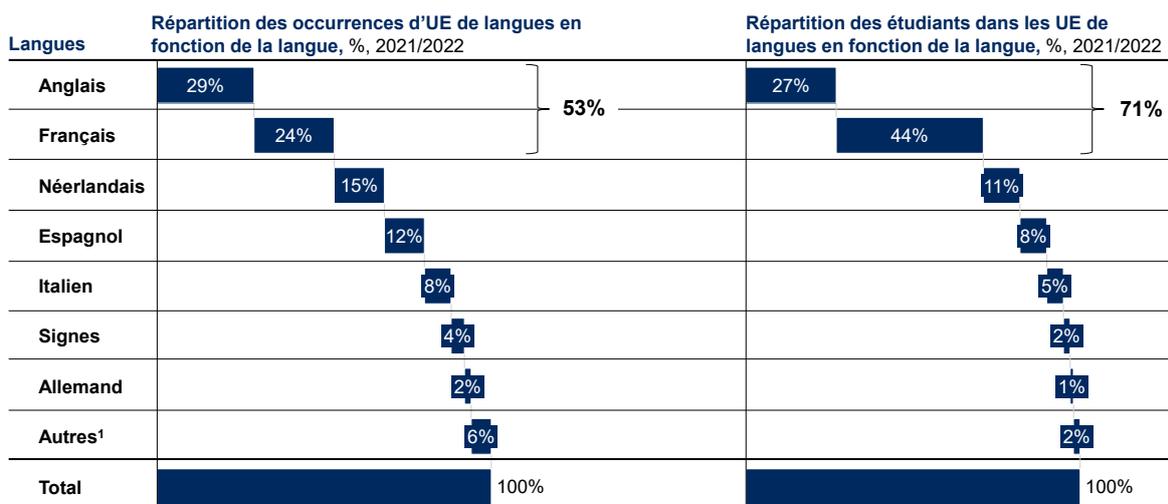
Evolution du nombre d’occurrences de sections diplômantes par secteur d’activité, # unités d’enseignement, 2016/2017-2021/2022



1. Les catégories représentées dans "Autres" sont: Hôtellerie - Alimentation, Construction, Arts appliqués, Agronomie-Ressources sol et eaux-Monde animal, Habillement, Langues – dans le cas des sections uniquement (qui ne font plus partie des sections, à quelques exceptions près)

Source: Base de données des populations des établissements d’EPS par UE pour les années 2016/2017 à 2021/2022

L’anglais est la langue la plus offerte par les étab. d’EPS, avec le français comptant lui le plus d’inscrits ; les deux représentent +50% de l’offre et + 70% des élèves

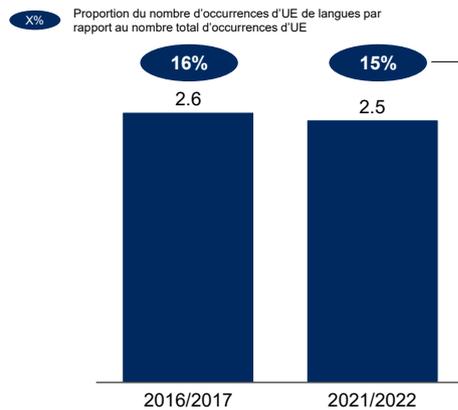


1. La section "Autres" correspond aux autres langues proposées, à savoir, dans l’ordre des occurrences d’UE: japonais, arabe, chinois, russe, portugais, turc, luxembourgeois, wallon, grec et coréen

Source: Base des données de la FWB pour l’année 2021/2022

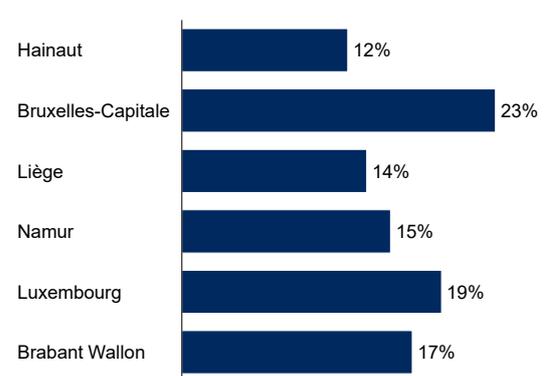
Le nombre d'occurrences d'UE de langues est resté stable dans le temps et la proportion des occurrences d'UE de langues est du même ordre de grandeur entre provinces – à l'exception de Bruxelles

Evolution du nombre d'occurrences d'UE de langues, milliers d'occurrences d'UE, entre 2016/2017 et 2021/2022



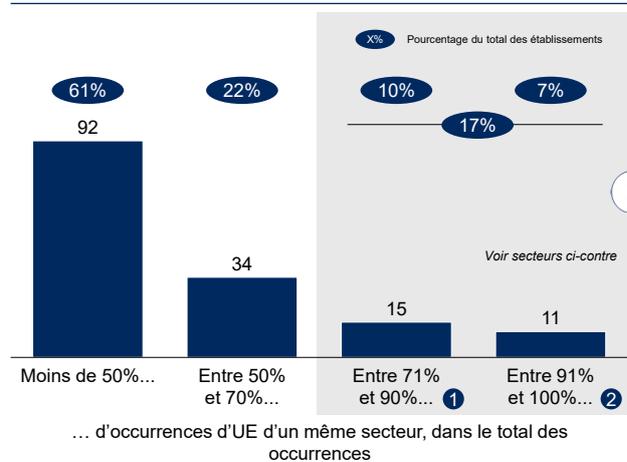
Source: Base des données de la FWB pour l'année 2016-2017 à 2021-2022

Proportion des occurrences d'UE de langues par rapport aux occurrences totales d'UE en fonction des provinces, en %, entre 2021/2022



~20% des établissements ont +70% de leurs occurrences d'UE dans un même secteur – principalement en « langues » et en « économie »

Répartition du nombre d'établissements en fonction du pourcentage de leurs occurrences d'UE dans un même secteur, # établissements, 2021/2022



Source: Base de données des populations des établissements d'EPS par UE pour l'année 2021/2022

X% Proportion des établissements spécialisés
x Nombre d'établissements du secteur de spécialisation

Etablissements	Secteurs de spécialisation	Nombre	Proportion (%)
1 Etablissements avec entre 71% et 90% d'occurrences d'UE d'un même secteur	Langues	6	40%
	Economie (sans groupe de langues)	6	40%
	Industrie	1	7%
	Services aux personnes	1	7%
	Sciences appliquées	1	7%
2 Etablissements avec entre 91 et 100% d'occurrences d'UE d'un même secteur	Langues	6	55%
	Habillement	2	18%
	Services aux personnes	1	9%
	Arts appliqués	1	9%
	Hôtellerie - Alimentation	1	9%

Analyse des caractéristiques de l'offre: messages clés

Caractéristiques	Messages clés
Format et durée	<ul style="list-style-type: none"> ~85% des occurrences d'UE sont des UE organisables en section et ~15% des UE sont organisées en UE isolées Les UE ont une durée moyenne de 83 à 106 périodes (~3 semaines en « temps plein ») et les sections ont une durée moyenne de 1402 périodes (~1 an et demi en « temps plein »), avec néanmoins une grande variabilité (de moins de 21 périodes par UE à plus de 200)
Niveau d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> Les UE et sections diplômantes sont organisées à tous les niveaux d'enseignement à partir du secondaire inférieur Le secondaire représente ~70% des occurrences d'UE et de sections (respectivement ~50 et 60% pour le secondaire supérieur), avec une part du secondaire supérieur en croissance (modérée) au détriment des autres niveaux ~50% des établissements sont spécialisés dans de l'ens. secondaire, ~10% dans l'enseignement supérieur, et ~40% sont considérés comme « mixtes »
Secteur	<ul style="list-style-type: none"> L'offre de formation de l'EPS couvre 10 secteurs d'activité Plus de 60% des occurrences de section sont dans trois secteurs d'activité (économie hors langues, services aux personnes et sciences appliquées); les cours généraux représentent 10% des sections La part des UE et sections a peu évolué depuis 2016; « économie » a légèrement diminué entre 2016/2017 et aujourd'hui (-2.5 et -1.5 p.p. respectivement, pour atteindre 40 et 30%), à l'inverse des secteurs des services aux personnes et de l'industrie ~20% des établissements ont +70% de leurs occurrences d'UE dans un même secteur – principalement en « langues » et en « économie »
Finalité	<ul style="list-style-type: none"> Une première tentative de classification de l'offre en fonction des finalités d'apprentissage des UE a été réalisée – pour discussion et affinement sur base de vos commentaires Selon ces premiers résultats, les finalités professionnelles comptent pour ~70% des occurrences d'UE, et le dév./épanouissement personnel et les UE à finalités multiples (dont on ne peut trancher sur le caractère personnel/professionnel) comptent pour ~8% des occurrences d'UE – avec une répartition des étudiants suivant des proportions similaires (à nuancer : certaines UE à finalité professionnelle peuvent être suivies pour raison d'épanouissement personnel sans qu'il ne soit possible d'identifier la part d'apprenants pour lesquels cela est le cas)
Répartition géogr.	<ul style="list-style-type: none"> L'offre entre provinces présente certaines variations en termes de part de l'offre couvrant les différents niveaux d'enseignement, finalités et secteurs proposés; de manière générale, on n'observe cependant pas de différences majeures, les différences semblant par ailleurs être (au moins en partie) en phase avec les différences de situation socio-économique entre provinces (par ex. besoins en formation de base, part des diplômés du supérieur) Les formations menant au CESS (hors complément) sont offertes dans max. 50% des arrondissements (et dans max. ~30-40% des arr. concernant le CEB) Efficience géographique de l'offre – ~35% des occurrences de section dans un établissement ont la même section ouverte à moins de 5km avec un nombre d'inscrits plus haut que les autres occurrences (22 v. 18 en moyenne), et avec ~35% d'entre elles comptant plus de 20 inscrits <p><i>L'analyse a été réalisée au niveau du code postal établissement, et non du code postal implantation – Note : il y a ~1.75 implantation par étab. en EPS</i></p>

Première tentative de définition de finalités d'apprentissage et d'attribution des finalités aux UE

1 Première tentative de définition de 5 finalités d'apprentissage

Une première définition de 5 finalités d'apprentissage a été réalisée sur base de

- Entretiens réalisés
- Personas définis par l'EPS
- Structure de l'offre, p.ex, organisation en sections et UE, niveau d'enseignement, ...

5 finalités d'apprentissage	Description	Caractéristiques des UE
I Acquisition / renforcement des compétences « de base »	Apprentissages visant à renforcer des compétences telles que la littératie, numératie, ... ainsi que les parcours menant aux CESS, CEB et Certificat de Gestion de Base	<ul style="list-style-type: none"> UE isolées et sections diplômantes Secondaire inférieur
II Accès à une qualification professionnelle	Parcours visant à l'acquisition d'une qualification professionnelle pouvant mener à un métier (v. des compétences isolées)	<ul style="list-style-type: none"> Sections diplômantes Secondaire inférieur, secondaire supérieur et supérieur
III Développement / renforcement de comp. professionnelles	Apprentissages visant à développer des compétences professionnelles « isolées », soit techniques, soit transversales (p.ex., gestion du stress)	<ul style="list-style-type: none"> UE isolées Secondaire inférieur et secondaire supérieur
IV Langues	Apprentissages et parcours visant à l'apprentissage d'une langue (incluant le FLE)	<ul style="list-style-type: none"> Princip. UE isolées (sauf FLE) Secondaire inférieur et secondaire supérieur
V Développement et épanouissement personnels	UE relative au développement et à l'épanouissement personnels	<ul style="list-style-type: none"> UE isolées Secondaire inférieur, principalement

Cette classification vous semble-t-elle pertinente?

Méthodologie d'attribution différenciée pour les UE isolées et pour les UE organisables en sections

UE isolées, qui ne font partie d'aucune section

Attribution manuelle des finalités aux UE isolées sur base de leur intitulé

UE organisables en section

Attribution manuelle des finalités aux sections, sur base de leur intitulé
Attribution de la finalité de la section aux UEs qui la composent



Dans l'analyse réalisée, un certain nombre d'UE ont ainsi été classifiées comme étant « à finalités multiples », car pouvant être suivies à des fins personnelles tout autant que professionnelles – il sera dans tous les cas impossible de déterminer la raison pour laquelle ces dernières sont suivies

Comment pouvons-nous améliorer cette première tentative?

Sources: Entretiens réalisés ; Base des données de la FWB pour l'année 2021/2022 ; Portail FWB Enseignement.be

Exemples d'UE isolées et en section pour les différentes finalités

Finalités d'apprentissage

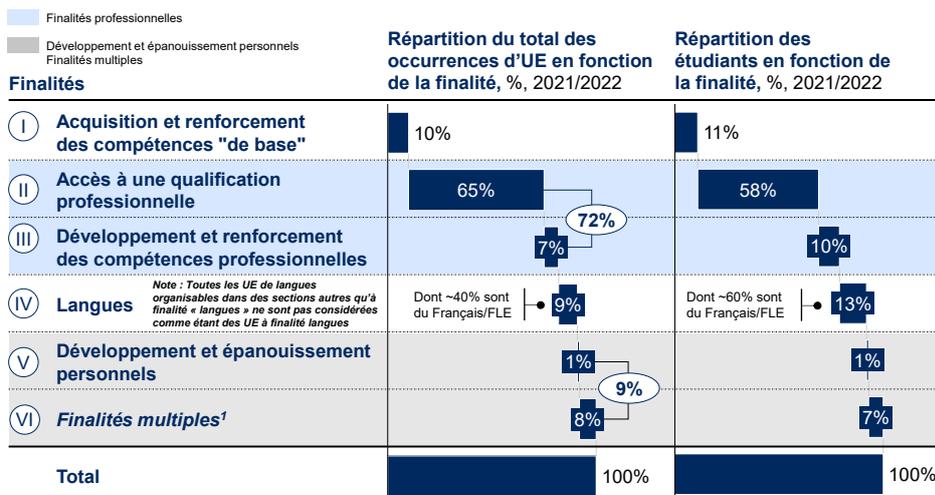


Exemples

I	Acquisition/ renforcement des compétences "de base"	<ul style="list-style-type: none"> Alphabétisation – niveau 2 (UE isolée) CESS: Mathématique – niveau 1 (Section CESS – Humanités générales) Certificat d'Études de Base - Citoyenneté (Section CEB)
II	Accès à une qualification professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> Automatismes (Section Ingénieur industriel en électromécanique) Traitement de textes (Section Technicien de bureau) Mathématiques appliquées (Section Bachelier en sciences de l'ingénieur industriel)
III	Développement / renforcement de comp. professionnelles	<ul style="list-style-type: none"> Mécanicien de cycles (UE isolée) Propédeutique biologie (UE isolée) Informatique: Conception de pages WEB (UE isolée)
VI	Langues	<ul style="list-style-type: none"> Langue anglaise – UE 8 – niveau avancé (Section Langue: anglais – niveau approfondi) Préparation à l'apprentissage du Français Langue Étrangère – Niveau A (UEDA) Langue des signes – UF 1 – niveau élémentaire (Section Langue des signes – niveau élémentaire)
<small>Note : Certaines UE de « langues » sont considérées comme ayant d'autres finalités, lorsqu'elles sont organisables dans des sections avec une autre finalité</small>		
V	Développement et épanouissement personnels	<ul style="list-style-type: none"> Tisanes et infusions: de la récolte des plantes à la dégustation (UE isolée) Harmonie vitale par sophrologie: harmonie avec soi-même (UE isolée) Découverte nature et patrimoines (UE isolée)
IV	Finalités multiples	<ul style="list-style-type: none"> Chocolaterie – confiserie: Niveau élémentaire (Section Chocolatier-confiseur) Histoire de la vidéographie et du cinéma (Section Vidéaste) Biérologie: Service de la bière (UE isolée) Bases d'une cuisine asiatique (UE isolée)

Source: Base de données des populations des établissements d'EPS par UE pour l'année 2021/2022

Les finalités professionnelles (II et III) comptent pour ~70% des occurrences d'UE, et le dév./épanouissement personnel et les UE à finalités multiples comptent pour ~9% des occurrences d'UE – avec une répartition des étudiants suivant des proportions similaires



1. UE pouvant être qualifiée d'épanouissement personnel et de développement professionnel/apprentissage métier
Source: Base des données de la FWB pour l'année 2016/2017 et 2021/2022



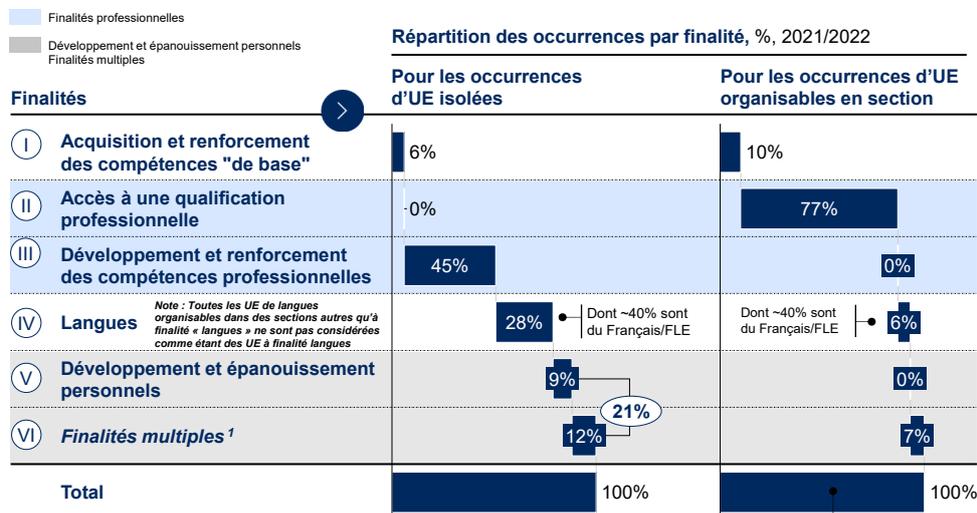
À nuancer

Certaines UE à finalité professionnelle peuvent être suivies pour raison d'épanouissement personnel sans qu'il ne soit possible d'identifier la part d'apprenants pour lesquels cela est le cas

Les pourcentages présentés ci-contre sont donc le « minimum » d'étudiants visant « l'épanouissement personnel »

- Voir la Section Etudiants pour plus de détails

Les UE isolées semblent davantage tournées vers le développement et l'épanouissement personnels et les finalités multiples que les UE organisables en section (avec ~20% des occurrences d'UE)



Source: Base des données de la FWB pour l'année 2016/2017 et 2021/2022



À nuancer

Certaines UE à finalité professionnelle peuvent être suivies pour raison d'épanouissement personnel sans qu'il ne soit possible d'identifier la part d'apprenants pour lesquels cela est le cas

Les pourcentages présentés ci-contre sont donc le « minimum » d'étudiants visant « l'épanouissement personnel »

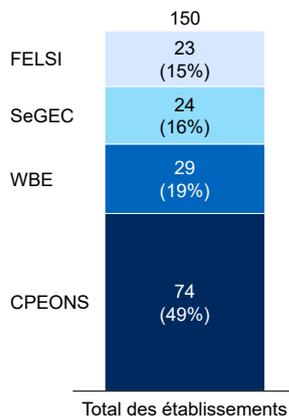
- Voir la Section Etudiants pour plus de détails

Analyse des caractéristiques de l'offre: messages clés

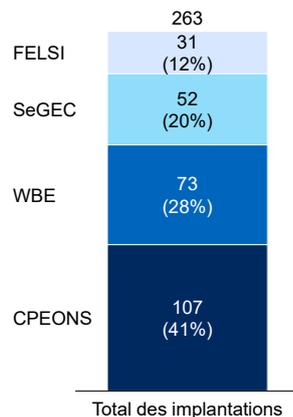
Caractéristiques	Messages clés
Format et durée	<ul style="list-style-type: none"> ~85% des occurrences d'UE sont des UE organisables en section et ~15% des UE sont organisées en UE isolées Les UE ont une durée moyenne de 83 à 106 périodes (~3 semaines en « temps plein ») et les sections ont une durée moyenne de 1402 périodes (~1 an et demi en « temps plein »), avec néanmoins une grande variabilité (de moins de 21 périodes par UE à plus de 200)
Niveau d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> Les UE et sections diplômantes sont organisées à tous les niveaux d'enseignement à partir du secondaire inférieur Le secondaire représente ~70% des occurrences d'UE et de sections (respectivement ~50 et 60% pour le secondaire supérieur), avec une part du secondaire supérieur en croissance (modérée) au détriment des autres niveaux ~50% des établissements sont spécialisés dans de l'ens. secondaire, ~10% dans l'enseignement supérieur, et ~40% sont considérés comme « mixtes »
Secteur	<ul style="list-style-type: none"> L'offre de formation de l'EPS couvre 10 secteurs d'activité Plus de 60% des occurrences de section sont dans trois secteurs d'activité (économie hors langues, services aux personnes et sciences appliquées); les cours généraux représentent 10% des sections La part des UE et sections a peu évolué depuis 2016; « économie » a légèrement diminué entre 2016/2017 et aujourd'hui (-2.5 et -1.5 p.p. respectivement, pour atteindre 40 et 30%), à l'inverse des secteurs des services aux personnes et de l'industrie ~20% des établissements ont +70% de leurs occurrences d'UE dans un même secteur – principalement en « langues » et en « économie »
Finalité	<ul style="list-style-type: none"> Une première tentative de classification de l'offre en fonction des finalités d'apprentissage des UE a été réalisée – pour discussion et affinement sur base de vos commentaires Selon ces premiers résultats, les finalités professionnelles comptent pour ~70% des occurrences d'UE, et le dév./épanouissement personnel et les UE à finalités multiples (dont on ne peut trancher sur le caractère personnel/professionnel) comptent pour ~8% des occurrences d'UE – avec une répartition des étudiants suivant des proportions similaires (à nuancer : certaines UE à finalité professionnelle peuvent être suivies pour raison d'épanouissement personnel sans qu'il ne soit possible d'identifier la part d'apprenants pour lesquels cela est le cas)
Répartition géogr.	<ul style="list-style-type: none"> L'offre entre provinces présente certaines variations en termes de part de l'offre couvrant les différents niveaux d'enseignement, finalités et secteurs proposés; de manière générale, on n'observe cependant pas de différences majeures, les différences semblant par ailleurs être (au moins en partie) en phase avec les différences de situation socio-économique entre provinces (par ex. besoins en formation de base, part des diplômés du supérieur) Les formations menant au CESS (hors complément) sont offertes dans max. 50% des arrondissements (et dans max. ~30-40% des arr. concernant le CEB) Efficience géographique de l'offre – ~35% des occurrences de section dans un établissement ont la même section ouverte à moins de 5km avec un nombre d'inscrits plus haut que les autres occurrences (22 v. 18 en moyenne), et avec ~35% d'entre elles comptant plus de 20 inscrits <p>L'analyse a été réalisée au niveau du code postal établissement, et non du code postal implantation – Note : il y a ~1.75 implantation par étab. en EPS</p>

L'offre est organisée par 150 établissements, répartis en 4 réseaux d'enseignement et entre provinces

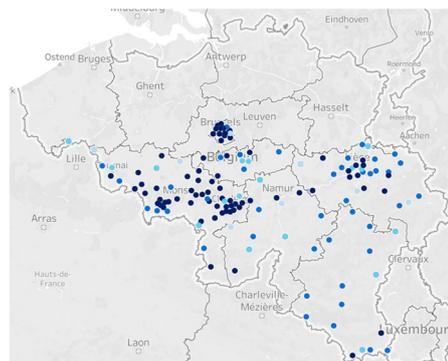
Répartition des établissements d'EPS dans les différents réseaux d'enseignement, # établissements, 2022/2023



Répartition des implantations d'EPS dans les différents réseaux d'enseignement, # implantations, 2022/2023



Répartition du nombre d'implantations de l'EPS en Belgique par réseau, 2022/2023



Source: Enseignement.be

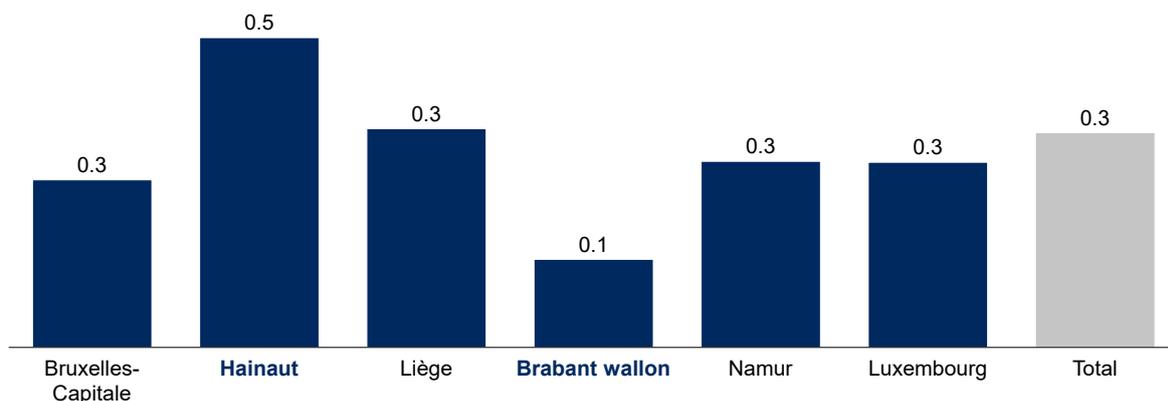
Répartition des établissements, étudiants, occurrences d'UE organisées et périodes-élèves par réseau

Réseau	Nombre d'établissements, # établissements, 2022/2023	Proportion du nombre total	Nombre d'étudiants, '000 étudiants, 2021/2022	Proportion du nombre total	Occurrences d'UE, '000 occurrences, 2021/2022	Proportion du nombre total	Nombre de périodes-élèves, '000.000 périodes-élèves, 2021/2022	Proportion du nombre total
CPEONS	74	49%	54	44%	8	47%	17	47%
WBE	29	19%	31	26%	5	28%	9	26%
SeGEC	24	16%	19	15%	2	15%	6	16%
FELSI	23	15%	19	15%	2	10%	4	11%
Total	150		123		16		36	

Source: Base des données de la FWB pour l'année 2016-2017 et 2021-2022

Les provinces sont couvertes de manière homogène par l'EPS – avec des variations à noter pour le Hainaut et le Brabant Wallon

Occurrences de périodes / habitants par province, 2021/2022



Sources: Portail FWB Enseignement.be ; Statbel ; Base des données de la FWB pour l'année 2016/2017 et 2021/2022

Vue d'ensemble de la composition de l'offre par province

Niveau d'enseignement
 ■ Secondaire inférieur ■ Supérieur de type court
 ■ Secondaire supérieur ■ Supérieur de type long

Finalités
 ■ Acquisition et renforcement des compétences de « base » ■ Développement et renforcement des compétences professionnelles
 ■ Apprentissage d'un métier ■ Langues

Secteur
 ■ Autres¹ ■ Economie (sans groupe langue) ■ Industrie
 ■ Services aux personnes ■ Cours généraux
 ■ Economie (hors langues) ■ Autres²

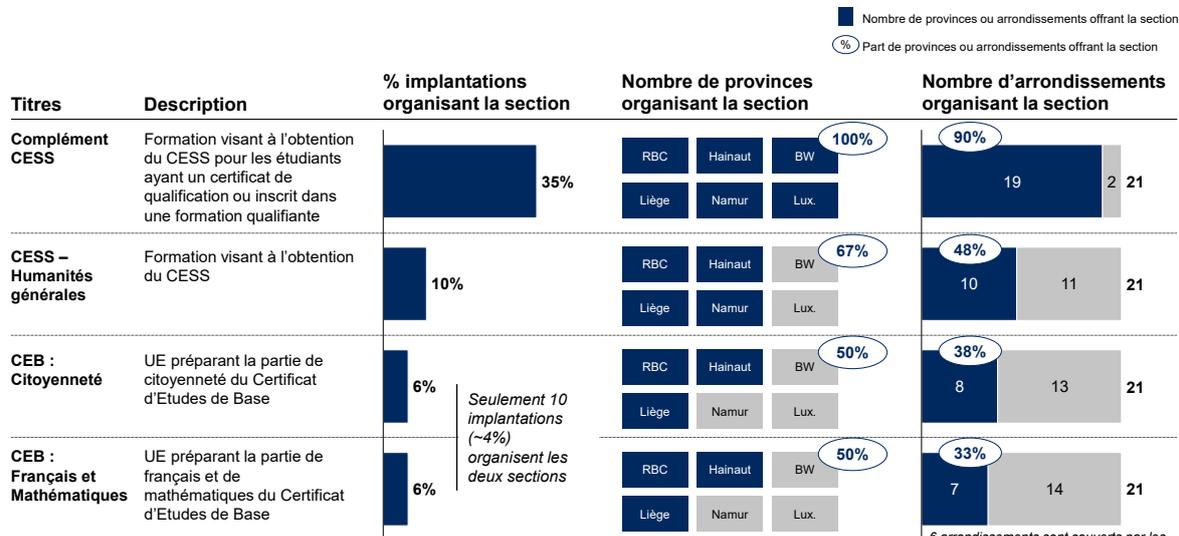
Province / Région	Répartition des occurrences d'UE par niveau d'enseignement	Répartition des occurrences d'UE par finalité	Répartition des occurrences des sections par secteur
Bruxelles-Capitale	15% 41% 43% 1%	18% 64% 4% 15% 6%	32% 11% 12% 23%
Hainaut	19% 55% 26% 0%	9% 69% 6% 10% 7%	26% 21% 14% 9% 18%
Liège	19% 54% 26% 0%	11% 63% 8% 9% 8%	27% 20% 15% 10% 17%
Brabant wallon	15% 42% 43% 0%	7% 60% 12% 9% 12%	34% 16% 22% 6% 16%
Namur	18% 51% 31% 0%	8% 61% 10% 12% 9%	34% 20% 16% 7% 16%
Luxembourg	28% 52% 21% 0%	10% 63% 4% 13% 10%	32% 23% 15% 4% 19%
Total	19% 51% 30% 0%	10% 65% 7% 9% 9%	29% 19% 14% 9% 18%

De manière générale, aucune différence majeure n'est observable dans la composition de l'offre par province. Les variations observables semblent par ailleurs être (au moins en partie) liées à des différences socio-économiques: Bruxelles et le Brabant Wallon ont les plus hauts taux de diplômés de l'enseignement supérieur en FWB, pouvant expliquer la part plus importante de ce niveau de formation dans l'offre de l'EPS. À l'inverse, le Luxembourg, Hainaut et Liège ont un plus haut taux de la population ayant au maximum atteint le secondaire inférieur. Bruxelles fait face à des défis spécifiques, notamment ~65% de ses demandeurs d'emploi ayant une qualification faible / sans équivalent, pouvant expliquer la part des « compétences de base » dans l'offre de l'EPS.

1. La section "Autres" correspond aux finalités d'épanouissement et de développement personnels ainsi qu'aux ambiguïtés de la classification
 2. La section "Autres" correspond aux secteurs d'agriculture, de construction, d'hôtellerie, d'habillement, d'arts appliqués et de langues

Sources: Portail FWB Enseignement.be ; Statbel ; Base des données de la FWB pour l'année 2016/2017 et 2021/2022

Les formations menant au CESS (hors complément) sont offertes dans max. 50% des arrondissements (et dans max. ~30-40% des arrondissements concernant le CEB)



Au vu des limites des données au niveau « implantation », toutes les implantations d'un établissement sont considérées comme organisant les mêmes UE que l'établissement dont elles ressortent – les valeurs présentées sont donc la couverture maximale pour chacune des formations

Source: Données de population 2021/2022 et établissements

En première analyse, ~80% des arrondissements semblent couverts par des UE CEB de l'EPS ou des « formation de base/alphabétisation » des CISP

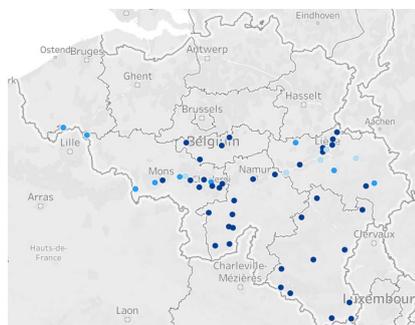
WALLONIE UNIQUEMENT

Méthodologie

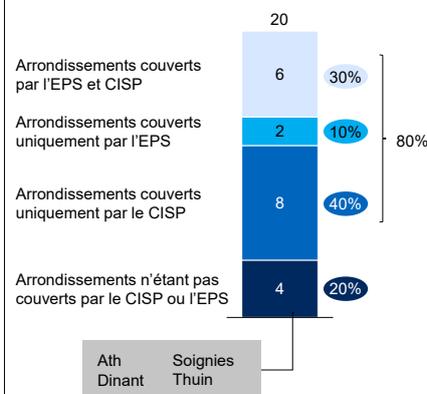
Les établissements dans les analyses ci-contre sont :

- Toutes les implantations des établissements délivrant l'UE CEB citoyenneté et/ou français/mathématiques ont été incluses
- Les établissements du CISP dispensant la formation de base et/ou générale et/ou l'alphabétisation ont été inclus

Répartition du nombre d'implantations d'EPS et des CISP considérés (voir ci-contre), 2021



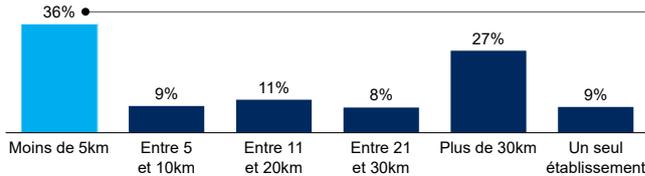
Arrondissement selon leur couverture par les établissements d'EPS et les CISP considérés (voir ci-contre), # arrondissements, 2021



Efficiéce géographiqe de l'offre - ~35% des occurrences de section ont la même section ouverte à moins de 5km, avec un nombre d'inscrits plus haut que les autres occurrences (22 v. 18 en moyenne), et avec ~35% d'entre elles comptant plus de 20 inscrits

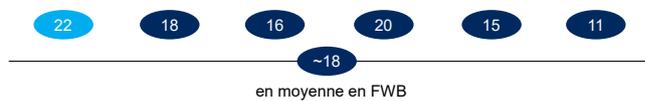
Répartition des occurrences de sections des établissements en fonction de la distance à l'établissement le plus proche organisant la même section, %, 2021/2022

Estimation réalisée sur base des codes postaux des établissements

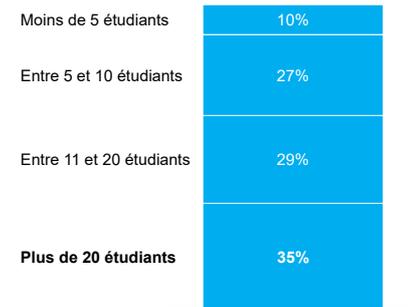


Nombre moyen d'étudiants inscrits dans la section

Approximé sur base du nombre moyen d'étudiants inscrits dans l'épreuve intégrée correspondante



Répartition des occurrences « moins de 5 km » en fonction du nombre d'étudiants moyen inscrits, %, 2021/2022



L'analyse a été réalisée au niveau du code postal établissement, et non de l'implantation
Il y a ~1.7 implantation par établissement en moyenne en FWB, dans l'EPS

Source: Base des données de la FWB pour l'année 2021/2022

Vue d'ensemble de l'offre de formation en EPS

Analyse des caractéristiques de l'offre

Taux de couverture des métiers en pénurie

Détermination de l'offre

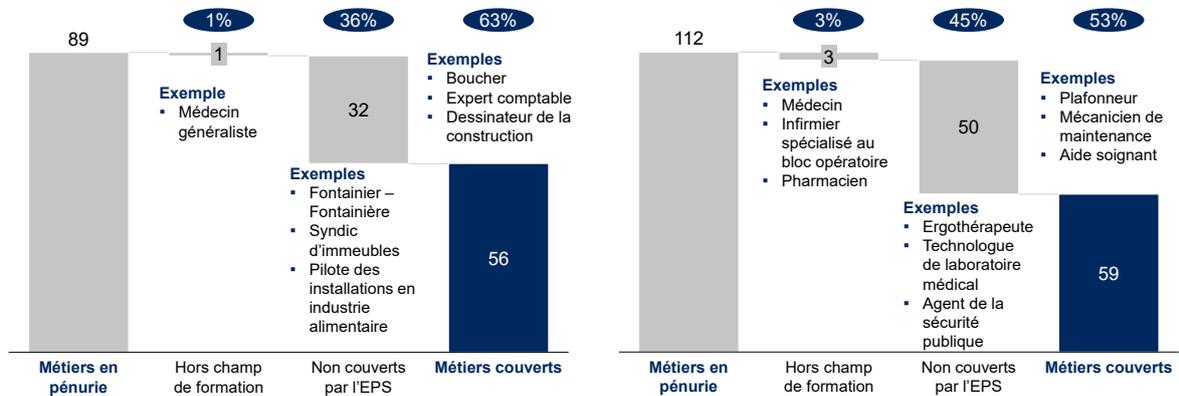
~60% (53%) des métiers en pénurie/fonctions critiques identifiés par le Forem (Actiris) sont couverts par des sections de l'EPS

● Part des métiers en pénurie

Premier mapping des sections aux métiers en pénurie réalisé sur base manuelle – Première estimation

Métiers en pénurie du Forem couverts par l'EPS, 2021/2022

Fonctions critiques d'Actiris couvertes par l'EPS, 2021/2022



Liste des métiers en pénurie/fonctions critiques du Forem et d'Actiris attribuée (de manière manuelle, selon notre meilleur jugement) aux sections organisées par l'EPS

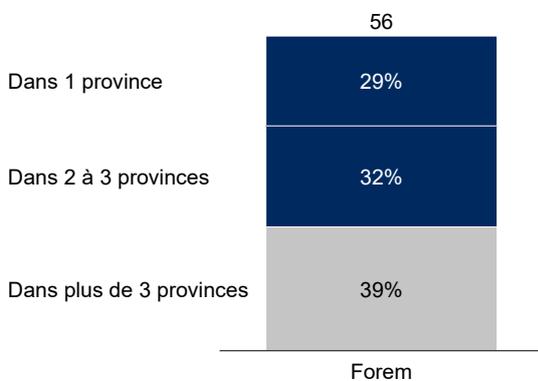
Les listes des métiers/fonctions critiques du Forem et d'Actiris variant chaque année, les résultats peuvent différer légèrement d'une année à l'autre

Sources: Liste des métiers/fonctions critiques en pénurie en Wallonie, Forem 2022 ; Analyse des fonctions critiques en RBC, Actiris, 2022

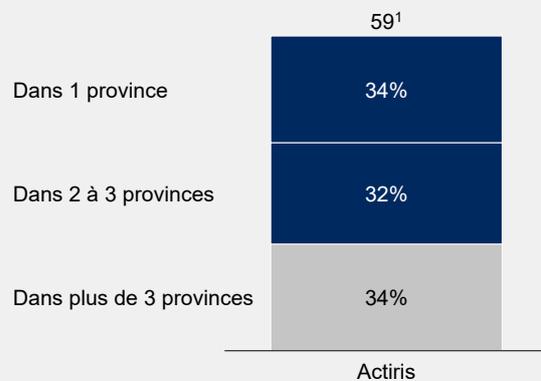
Pour les métiers en pénurie/fonctions critiques couverts par l'offre de l'EPS, ~60% ne sont organisés dans des établissements d'EPS que dans une, deux ou trois provinces

Premier mapping des sections aux métiers en pénurie réalisé sur base manuelle – Première estimation

Couverture des métiers en pénurie du Forem par une section EPS sur les 6 provinces, 2021-22



Couverture des fonctions critiques d'Actiris par une section EPS sur les 6 provinces, 2021-22



1. 8 métiers en pénurie sont couverts par des sections couvrant déjà d'autres métiers en pénurie (p.ex., serveur dans un restaurant et serveur dans une brasserie, couvreur de toits plats et couvreur de toits inclinés, ...)

Sources: Liste des métiers en pénurie du Forem 2022 ; Liste des fonctions critiques Actiris 2022

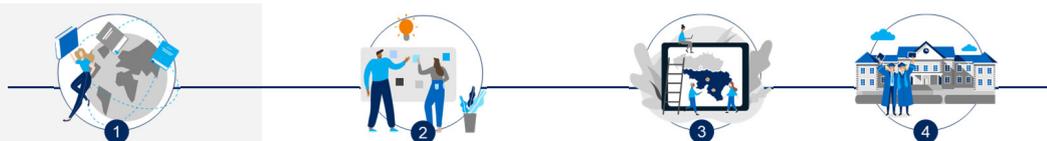
Vue d'ensemble de l'offre de formation en EPS

Analyse des caractéristiques de l'offre

Taux de couverture des métiers en pénurie

Détermination de l'offre

4 étapes interviennent dans la détermination de l'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	<p>Définition des métiers pour lesquels des formations / programmes d'enseignement qualifiant peuvent / doivent être offertes</p> <p>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):</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 dynamique du marché du travail (comme l'identification des métiers en pénurie ou dits d'avenir, les taux d'insertion), etc.	Création d'un Dossier Pédagogique	Choix des établissements 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.

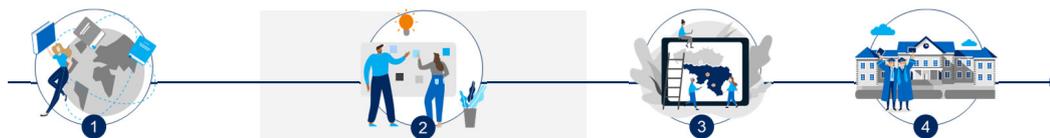
Sources: OCDE, CEDEFOP

L'analyse des besoins bénéficie de ressources importantes à l'échelle francophone, avec peu d'analyses spécifiques à l'EPS disponibles ; et une compréhension hétérogène du tissu socio-économique local par les établissements

✓		Ressources importantes consacrées à l'analyse des besoins pour le système dans l'ensemble	Ressources importantes dédiées à l'analyse des besoins dans l'ensemble du système (p.ex., IBEFEs, View.brussels, pôles de compétitivité, travaux au sein de chaque opérateur...), contribuant au développement de multiples analyses des besoins actuels, et à l'élaboration de rapports prospectifs
		Volonté des établissements de comprendre le contexte socio-économique local	Retours des acteurs consultés soulignant la volonté de compréhension du contexte socio-économique local via des liens établis avec le tissu local et/ou des analyses factuelles – avec cependant une hétérogénéité d'une direction à l'autre (voir ci-dessous)
✗		Pas de synthèse des analyses réalisées à disposition des acteurs de l'EPS	Pas de mise à disposition d'une synthèse (spécifique à l'EPS) des travaux d'analyse des besoins réalisés par les différentes instances aux acteurs de la définition de l'offre (p.ex., le CG) ni aux acteurs de la planification de l'offre (les établissements)
		Absence d'une instance chargée de l'analyse des besoins pour l'EPS	Pas d'instance chargée explicitement de l'analyse des besoins socio-économiques auxquels l'EPS a vocation à répondre – avec une cellule de pilotage disposant de ressources limitées et se concentrant sur l'analyse de « l'existant » au sein de l'EPS
		Compréhension hétérogène des besoins locaux	Compréhension hétérogène des besoins locaux par les établissements en raison de la disparité entre directions a) du temps dédié et/ou des capacités à définir une vision stratégique pour son établissement et b) du lien avec le tissu socio-économique local

Source: Entretiens réalisés entre janvier et mars 2023

4 étapes interviennent dans la détermination de l'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): <ul style="list-style-type: none"> • 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 dynamique du marché du travail (comme l'identification des métiers en pénurie ou dits d'avenir, les taux d'insertion), etc.	Création d'un Dossier Pédagogique	Choix des établissements 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

Chaque UE et section fait l'objet d'un Dossier Pédagogique servant de référence pédagogique commune à tous les établissements de l'EPS (ou d'un même réseau)

Chaque Unité d'Enseignement (UE) et section de l'EPS s'accompagne d'un **Dossier Pédagogique (DP)** ainsi que d'un **Profil Professionnel** pour les Sections (réalisé en amont du DP)



Le **dossier pédagogique** constitue la **référence pédagogique commune à tout établissement d'EPS** souhaitant mettre en place un cursus

Ils peuvent être « inter-réseau » (majorité des nouveaux DP) ou « réseaux »



Le **profil professionnel** est un **résumé des compétences généralement attendues** au seuil d'embauche d'un métier ou d'une profession

Composition des Dossiers Pédagogiques

Dossier Pédagogique d'une UE

- 1 Objectifs généraux et spécifiques de l'unité d'enseignement
- 2 Compétences préalables et titres pouvant tenir lieu de compétences
- 3 Calendrier minimum pour l'unité (intitulés des cours de l'UE, classement, nombre de périodes minimum affecté et part d'autonomie)
- 4 Programme de capacités à acquérir
- 5 Acquis d'apprentissage nécessaires pour atteindre le seuil de réussite
- 6 Profil du chargé de cours et des autres intervenants
- 7 Recommandations pratiques pour l'unité d'enseignement (nombre d'étudiants par groupe, activités pédagogiques, méthodes d'évaluation...)

Dossier Pédagogique d'une section

- 1 Objectifs généraux et spécifiques de la section
- 2 Unités d'Enseignement constitutives de la section et modalités de capitalisation de la section
- 3 Titre délivré

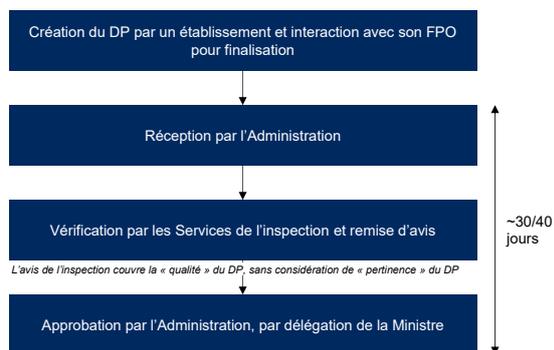
Sources: Enseignement.be ; entretiens

Leur création peut se faire par les établissements (DP réseau) ou par le Conseil Général (DP inter-réseau)

■ Spécifique à l'ens. supérieur ■ Spécifique à l'ens. secondaire ■ Commun

Création d'un DP à l'initiative d'un établissement (DP réseau)

~25% des UE nouvellement organisées entre 2016 et 2021 sont basées sur un DP réseau



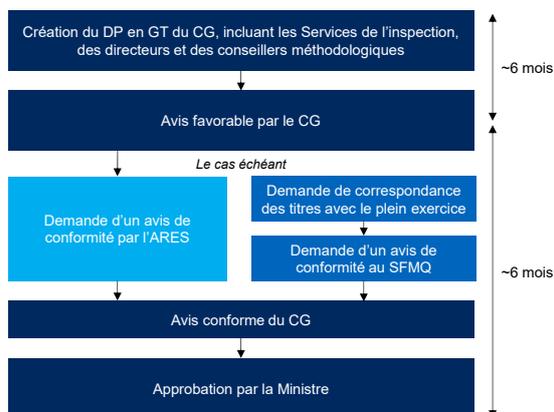
Hors des DP nécessitant correspondance avec l'enseignement obligatoire ou conformité de l'ARES – nécessitant l'intervention du CG



~30 à 40 jours après création du DP par le PO / l'établissement (variable)

Création d'un DP par le Conseil Général (DP inter-réseau)

~75% des UE nouvellement organisées entre 2016 et 2021 sont basées sur un DP inter-réseau



~1 an en moyenne (1,5 an max.), dans le cas où la correspondance est demandée avec les titres du plein exercice

Sources: Enseignement.be ; Entretiens réalisés entre janvier et mars 2023

Les Dossiers Pédagogiques sont majoritairement vus comme un atout pour les établissements...



Continuum pédagogique entre établissements

Continuum pédagogique entre établissements, ceux-ci organisant leurs UE sur une base commune, donnant une **flexibilité accrue**, pour p.ex.

- **Changer d'établissement** en cours de parcours/reprenre des études dans un nouvel établissement tout en gardant ses acquis
- **Suivre un parcours dans deux établissements** afin de s'adapter aux contraintes personnelles / rythme désiré

ii.11 *Comme le DP est commun à tous les établissements, on peut commencer en enseignement libre à Arlon, déménager et terminer sa formation à Bruxelles*



Modularité et valorisation des acquis

Organisation cohérente des **cours en modules d'UE communs et définition claire et partagée des UE** et de leurs acquis d'apprentissage, facilitant la **valorisation des acquis** et la **modularité des parcours**, et donc p.ex.

- **Les changements d'orientation** en cours de parcours
- **La reprise d'études**
- **La réorientation prof.**

ii.11 *Le DP offre une réelle modularité de l'enseignement et des compétences liées à chaque UE, ce qui permet une certaine fluidité du parcours notamment via la VA*



Qualité des DP faisant l'objet de retours positifs

Retours de différents acteurs soulignant la qualité des DP, notamment via un processus de création impliquant **des experts, des directeurs et des conseillers méthodologiques** et faisant l'objet d'une **réflexion pédagogique** approfondie

ii.11 *Le DP permet d'assurer une qualité de l'offre des établissements grâce à la réflexion pédagogique pensant une UE ou une section du début à sa fin, chaque mot dans un DP étant réfléchi*



Equilibre entre socle commun et liberté des étabs.

Balance jugée équilibrée entre le socle commun repris dans les DP et la liberté pédagogique et d'organisation des établissements sous réserve de l'atteinte des **compétences reprises dans les DP** et du respect de l'organigramme des UE

ii.11 *Une des forces des DP, c'est notamment le volume de 20% adaptable et personnalisable des périodes pouvant être utilisées selon les besoins de l'enseignant*

Source: Entretiens réalisés entre janvier et mars 2023

... mais avec quelques nuances à apporter selon les retours des acteurs consultés

Nuances	Description	Retour
 Durée de création	Création d'un dossier inter-réseau (~1 an, 1 an et demi max.) <ul style="list-style-type: none"> • Plus rapide que p.ex., dans l'ens. obligatoire (3 à 5 ans) • Mais dans l'ensemble pointé par une majorité d'acteurs comme trop long et limitant le dynamisme de l'offre, notamment v. l'enseignement supérieur (HE) <i>A nuancer avec l'approbation rapide pour les dossiers réseaux (~2 mois) une fois soumis par les POS/établissements à l'Administration, permettant une flexibilité lorsque nécessaire</i>	ii.11 <i>Il y a une grande lenteur et un manque de flexibilité dans la création de DP à la demande d'un partenaire, surtout pour les dossiers inter-réseaux, ce qui entraîne de gros risques de perte de partenaires</i>
 Charge de travail importante	Charge de travail importante liée à la création et à la mise à jour du répertoire de 4.2k UE (p.ex., liée à la mise à jour des profils du SFMQ) <p>Implication des directions questionnée par certains acteurs, étant donné :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leur charge de travail importante ainsi que problèmes d'agenda pour les rencontres (de même que pour les experts) • Une expertise potentiellement limitée 	ii.11 <i>L'organisation modulaire est assez laborieuse, chaque UE demandant une gestion administrative importante, les démarches étant à refaire individuellement pour chaque UE par après</i>
 Correspondance avec les titres du PE, le cas échéant	Demande de correspondance avec les titres du PE pour les UE vue comme : <ul style="list-style-type: none"> • Une « entorse » au principe de confiance, plaçant l'EPS en position d'infériorité • Un processus générant des délais dans la création des DP • Un processus redondant (pour le secondaire qualifiant) <i>Voir page suivante</i>	ii.11 <i>Je ne vois pas pourquoi on doit aller à la correspondance pour autant qu'on respecte les référentiels de compétences dans l'ens. supérieur et les référentiels du secondaire / profils SFMQ</i>
 Ralentissement des mises à jour liées au SFMQ	Création de profils métiers par le SFMQ jugée trop longue par les acteurs, ne permettant pas une réactivité suffisante aux besoins du marché , lorsque les dossiers pédagogiques se basent sur ces profils	ii.11 <i>Le SFMQ prend trop de temps à faire des profils, du coup en tant que secteur, on donne un input qui est intégré trois-quatre-cinq ans plus tard, sauf que les réalités changent depuis lors</i>
 Pilotage systémique limité	Mécanismes de pilotage systémiques limités permettant d'assurer une création de DP en ligne avec les priorités fixées pour l'EPS	ii.11 <i>Il n'existe pas réellement de possibilité pour arrêter les dossiers pédagogiques avec le service de l'inspection, la validation de l'administration, ... la validation de la ministre n'arrivant qu'à la fin</i>
 Dossiers pédagogiques non à jour	DP mentionnés comme non à jour par certains acteurs sur leurs aspects techniques/disciplinaires, notamment dû à l' absence de mécanismes de mise à jour régulière <p><i>A noter que les périodes « d'autonomie » peuvent être utilisées afin d'enseigner du contenu à la liberté de l'enseignant</i></p>	ii.11 <i>On doit prendre en compte les besoins du monde professionnel mais la mise à jour des DP n'est pas faite et prend un certain donc on n'attend pas</i>

Source: Entretiens réalisés entre janvier et mars 2023

Une partie des acteurs consultés jugent la demande de correspondance comme étant une entorse au principe de confiance, un processus introduisant des délais et un processus redondant

1 « Entorse » au principe de confiance

2 Processus introduisant des délais

3 Processus redondant

Ens. secondaire

Nécessité de demander la correspondance à la Cellule de Coordination, dans un contexte où l'EPS :

- Se base sur les référentiels communs de l'obligatoire ou sur les profils SFMQ
- Dispose de mécanismes de qualité propres (p.ex., processus de création des DP, service de l'inspection)

~50 jours afin d'obtenir la correspondance, dans un contexte où les acteurs pointent le besoin d'une réactivité augmentée de l'offre de l'EPS par rapport aux besoins socio-économiques

Processus jugé redondant dans le cas des sections basées sur un profil SFMQ, car elles font l'objet d'un avis de conformité du SFMQ en sus de la demande de correspondance

Ens. supérieur

Nécessité de demander la « correspondance » par l'ARES, dans un contexte où l'EPS :

- Se base sur les référentiels de compétences de l'ARES
- Dispose de mécanismes de qualité propres (p.ex., processus de création des DP, service de l'inspection)
- Est sujette aux contrôles qualités de l'AEQUES (portant en partie sur les programmes)

... et dans un contexte où les HE ne sont pas « contrôlées » de manière similaire par l'ARES

Les acteurs pointent ce délai comme d'autant plus « pénalisant » v. les HE, car celles-ci d'après eux :

- Peuvent rentrer des dossiers « incomplets » pour leurs bacheliers, bloc après bloc – là où l'EPS rend des dossiers complets pour une section entière
- Sont tenues à moins de détails dans l'élaboration de leurs dossiers

Processus jugé partiellement redondant, notamment avec les processus d'évaluation programmatique de l'AEQUES

Je ne vois pas pourquoi on doit aller à la correspondance pour autant qu'on respecte les référentiels de compétences dans l'ens. supérieur et les référentiels du secondaire / profils SFMQ

Avec toutes les procédures, cela multiplie le temps et allonge les délais de la procédure de création des DP. On ne saurait pas être réactif !

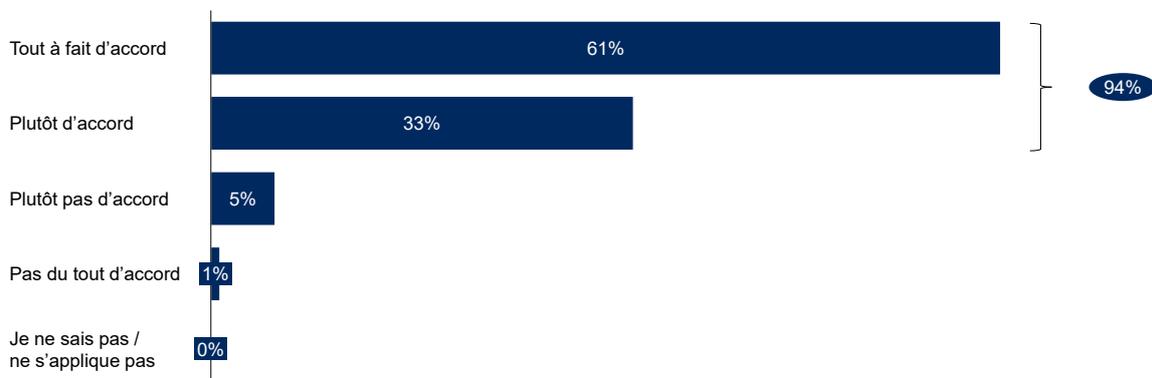
Au niveau du secondaire, pour les formations répondant au SFMQ, après leur avis de conformité, on doit quand même aller demander l'avis de correspondance. Cette double vérification n'a pas de sens.

Source: Entretiens réalisés entre janvier et mars 2023

~95% des directions estiment que le fait de disposer de dossiers pédagogiques communs à l'ensemble des établissements est un atout de l'EPS

Réponses

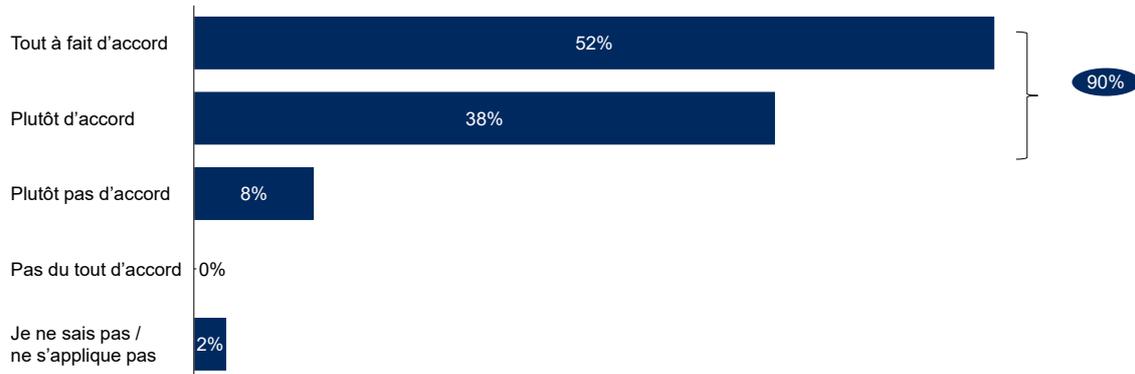
Selon les directions d'établissements, « Le fait de disposer de dossiers pédagogiques communs à l'ensemble des établissements est un atout pour l'EPS », % des répondants par réponse, N = 140



Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extrait des données 13/03/2023

~90% des directions estiment que le temps de création des nouveaux dossiers pédagogiques est trop long

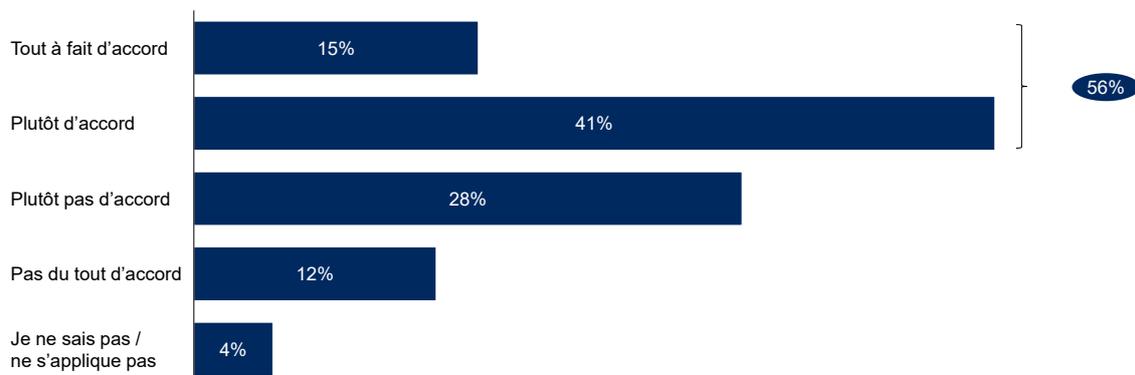
Réponses Selon les directions d'établissements, « Le temps de création des nouveaux dossiers pédagogiques est trop long », % des répondants par réponse, N = 140



Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 13/03/2023

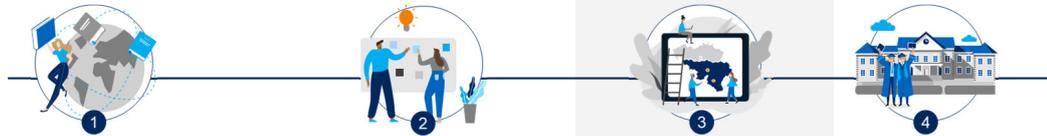
Seuls ~55 % des enseignants estiment que les dossiers pédagogiques sont à jour et de bonne qualité, ~40 % d'entre eux n'étant pas d'accord

Réponses Selon les enseignants, « Les dossiers pédagogiques sont à jour et de qualité », % des répondants, N = 742



Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2022

4 étapes interviennent dans la détermination de l'offre de formation

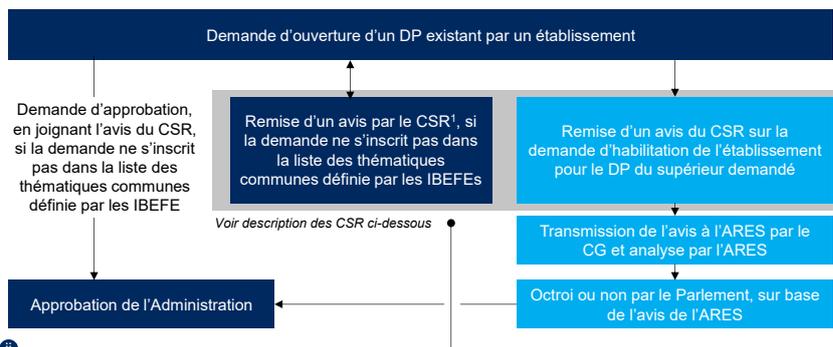


Etape	Analyse des besoins	Définition du cadre d'une formation	Planification de l'offre de formations	Implémentation d'une formation
Description	<p>Analyse et identification des besoins (actuels ou prospectifs) sociétaux en compétences avec la vision de faire évoluer l'offre de formation en fonction de ces besoins</p>	<p>Définition des métiers pour lesquels des formations / programmes d'enseignement qualifiant peuvent / doivent être offertes</p> <p>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):</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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 	<p>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</p>	<p>Organisation des opérateurs de formation pour permettre l'ouverture d'une nouvelle option / formation</p>
Exemple	<p>Analyse de l'offre de formation (comme la couverture des métiers par géographie), analyse de la dynamique du marché du travail (comme l'identification des métiers en pénurie ou dits d'avenir, les taux d'insertion), etc.</p>	<p>Création d'un Dossier Pédagogique</p>	<p>Choix des établissements qui vont offrir les formations, décisions sur les volumes d'apprenants / nombre de formateurs, budgétisation, etc.</p>	<p>Embauche de formateurs / enseignants, recherche de partenaires, mise en place des équipements, etc.</p>

Sources: OCDE, CEDEFOP

La planification de l'offre relève de l'initiative individuelle des établissements, encadrée par les thématiques communes des IBEFEs, le CSR et les normes de maintien et de rationalisation de l'offre

■ Spécifique à l'enseignement supérieur ■ Commun



i La planification de l'offre relève de l'initiative individuelle des établissements, encadrée par:

- Les thématiques communes des IBEFEs
- Les avis du CSR (voir ci-dessous)

Les leviers permettant un pilotage systématique de l'offre en fonction des besoins sociétaux en compétences semblent cependant limités aux périodes supplémentaires attribuées par la Ministre et par Décret

Celles-ci restent néanmoins marginales ne permettant cependant pas de pilotage systématique et stratégique, mais reposant davantage sur des choix ponctuels (bien que continus dans le temps pour certains d'entre eux)

NB : Les normes de maintien imposent une population minimale d'un étudiant

ii Les CSR, organisées selon le même découpage que les IBEFEs, ont pour objectif de

- Remettre un avis sur les demandes d'ouverture de DP hors des thématiques communes des IBEFEs
- Se saisir de toute question relative à l'offre de l'Enseignement de Promotion Sociale dans le cadre des compétences des bassins EFE
- Veiller à la cohérence de l'offre d'enseignement avec les besoins socio-économiques constatés en assurant le lien avec les structures réunissant les acteurs socio-économiques du bassin EFE et en lien avec toute instance relative à l'enseignement
- De remettre des avis au Conseil général d'initiative ou à la demande de celui-ci

Elles sont composées de représentants des établissements de la zone et de représentants des organisations syndicales

1. Commissions Sous-Régionales

Sources: Entretiens réalisés entre janvier et mars 2023 ; Enseignement.be

i Depuis le 1er septembre 2017, déploiement des activités de formation, c'est-à-dire des activités de développement des compétences répondant à des demandes spécifiques d'institutions publiques ou privées hors des DP formalisés existants

Aucune attestation de réussite n'est délivrée

La planification de l'offre fait l'objet de retours contrastés de la part des acteurs de l'écosystème

Rappel – enseignement des analyses chiffrées (voir section précédente)



~1/3 des occurrences d'UE sont organisées à moins de 5km, 35% d'entre elles comptant plus de 20 inscrits et 37% comptant 10 inscrits ou moins

v.

~1/2 des occurrences d'OBG de Qualifiant Plein Exercice sont organisées à moins de 5 km, 13% d'entre elles comptant plus de 20 inscrits et 48% comptant jusqu'à 10 inscrits



La réponse de l'EPS aux besoins sociétaux pourrait être améliorable, p.ex.

- Les métiers en pénurie bénéficient d'une couverture limitée en termes d'occurrences d'UE, en EPS (respectivement ~60% et ~55% des métiers en pénurie/fonctions critiques du Forem/Actiris sont couverts)¹
- Les sections permettant d'accéder au CESS/au CEB ne sont également pas représentées dans toutes les provinces et arrondissements de FWB (4 provinces sur 9 et 10 arrondissements sur 21 pour le CESS, 3 provinces et ~7 arrondissements pour le CEB)

Cinq aspects principaux font l'objet de retours des acteurs rencontrés



Manque de dynamisme dans la planification de l'offre mentionné par certains acteurs

Mention par les acteurs consultés d'un certain manque de dynamisme dans la planification de l'offre du à :

- Des **contraintes financières**, notamment le fait que l'augmentation d'étudiants ne mène pas automatiquement à l'augmentation de la dotation, le décalage temporel entre les deux, la question du (pré-)financement des équipements et de la prise de risques que cela peut constituer
- Des **contraintes RH**, p.ex., la gestion des enseignants nommés
- Une **durée de création des DP relativement longue**, le cas échéant (~1 an et demi pour les dossiers inter-réseaux)



Retours contrastés concernant la planification de l'offre à l'initiative des établissements

- Certains la considèrent comme une force, l'établissement étant au plus près des besoins de son tissu socio-économique
- Certains la considèrent comme une faiblesse du à :
 - Une **prise de décision laissée aux directions**, ayant parfois une connaissance / une vue limitée sur les besoins en formation, voire un temps limité à consacrer à ces questions
 - Inertie dans les décisions des directions**, mentionnée par certains, prenant parfois davantage en compte les aspects de gestion de l'établissement (financier, RH - préservation des personnes en poste, maximisation de la dotation organique sans regard pour les besoins locaux) que la réponse aux besoins en compétences locaux, dans les décisions d'ouverture / de fermeture – voire n'ayant que peu de temps à consacrer à la planification



Hétérogénéité du pilotage de planification de l'offre par les instances locales

Fonctionnement hétérogène entre les CSR, chargées de piloter l'offre au niveau local – Voir Partie Pilotage – du à :

- L'**hétérogénéité d'implication et de contribution des directions** qui y participent
- Le **degré de concurrence** entre les établissements d'une même zone
- Le **niveau de représentation des réseaux** (p.ex., représentation égale ou sur/sous représentation d'un réseau)



Absence de pilotage systémique de la planification de l'offre de l'EPS

À l'exception des périodes Cabinet et des mécanismes de cas particuliers (qui ne couvrent pas, par exemple, les professions en pénurie), il n'existe pas de pilotage systémique et stratégique de l'offre en fonction des besoins sociétaux en matière de compétence



Absence de pilotage systémique de la planification de l'offre entre opérateurs

Il n'existe pas de pilotage systémique de l'offre entre opérateurs (à l'exception des IBEFES, où l'EPS est représenté, et des conventions permettant une complémentarité entre opérateurs)

1. A noter que les "métiers en pénurie" constitue une notion évoluant dans le temps
Source: Entretiens réalisés entre janvier et mars 2023

Selon l'enquête en ligne, 2 des 4 plus grandes faiblesses de l'EPS selon les directions concernent des contraintes à la planification dynamique de l'offre de formation

Selon les directions d'établissements, « Quelles sont selon vous les (maximum trois) principales faiblesses et / ou opportunités d'amélioration pour l'EPS aujourd'hui ? (Plusieurs réponses possibles), % des répondants par réponse, N = 145

Faiblesse dans le top 3¹

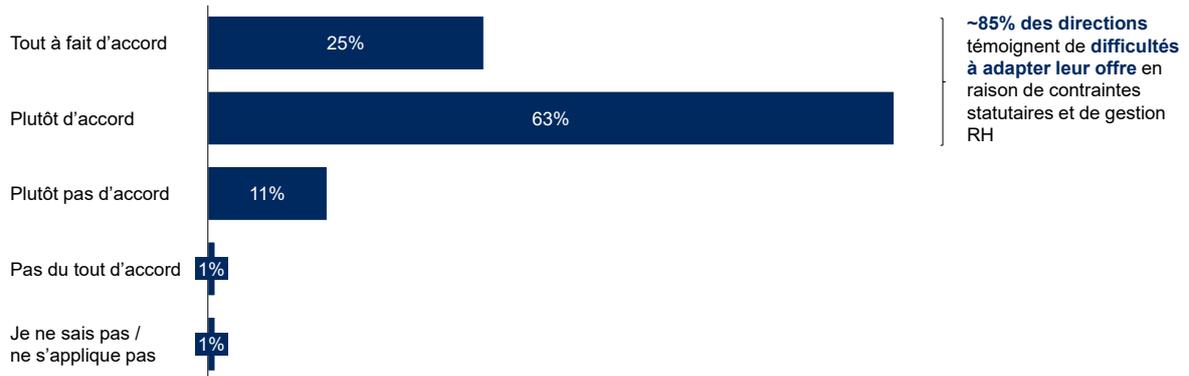
Connaissance / notoriété insuffisante de l'EPS	68%
Contraintes et charge administratives	46%
Règles de calcul de l'allocation des périodes ou des subventions de fonctionnement inadaptées	37%
Réactivité insuffisante de l'offre à l'évolution des besoins (p.ex., due au temps de création des dossiers pédagogiques)	27%
Pénurie d'enseignants	19%
Taux d'abandon en cours de formation élevé	18%
Financement des et accès aux infrastructures et équipements	17%
Contraintes en matière de gestion des ressources humaines	11%
Proximité / partenariats insuffisants avec le monde du travail	3%
Réponse insuffisante à la digitalisation	1%
Autres	1%
Concurrence d'autres opérateurs de formation (par ex. opérateurs régionaux ou privés) sur le périmètre de l'EPS	0%

1. Pourcentage de répondants qui ont sélectionné <_> dans leur top 3 « faiblesses »
Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extrait des données 13/03/2023

~85 % des directions affirment éprouver des difficultés à adapter leur offre en raison de contraintes statutaires et de gestion RH

Selon les directions d'établissements, « Nous éprouvons des difficultés à adapter notre offre de formation d'année en année du fait des contraintes statutaires ou de gestion des ressources humaines », % des répondants par réponse, N = 147

Réponses



Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extrait des données 13/03/2023

Section 3d.

Financement

Etat des lieux - Rappel du cadre d'analyse

3. Système, structure & ressources



Focus du document

(a) Mission et Pilotage

- Missions et objectifs sociétaux
- Positionnement de l'offre de formation EPS par rapport aux autres opérateurs
- Instances de gouvernance et modalités du pilotage du système, au niveau central et local : participation des différents acteurs de l'écosystème
- Outils et données disponibles pour le pilotage
- Qualité et assurance qualité

(b) Organisation de l'écosystème et de l'EPS

- Structure de l'écosystème : différents types d'acteurs de l'écosystème en interaction avec l'EPS (rôles, organisation, relations avec l'EPS)
- Types d'établissements : nombre, implantations, gestion
- Règles relatives à la gouvernance et au fonctionnement interne des établissements

(c) Offre de formation

- Types d'offres et de parcours existants, caractéristiques (finalités de formation, durée, niveaux, géographie, etc.)
- Règles de structuration des parcours (modularisation, etc.) et leur formats
- Procédures et règles de création de nouvelles formations et de définition des contenus de formations (DP, etc.)
- Règles de programmation de l'offre (ouverture/fermeture) et mécanismes assurant la correspondance avec les besoins sociétaux
- Possibilité de co-organisation de l'offre avec d'autres opérateurs

(d) Financement

- Montant et mécanismes de financement (règles, sources, répartition) de la dotation organique et des autres sources de financement
- Possibilité de financement par les secteurs

(e) Infrastructures

- Règles de financement, acquisition et maintien des infrastructures et équipements

**1. Acteurs****(a) Apprenants/étudiants**

- Types d'apprenants et motivations
- Evolution du nombre d'apprenants et facteurs explicatifs
- Accompagnement des apprenants pendant leur formation (modalités, sujets) et mesures de lutte contre l'abandon
- Incitants (financiers & non-financiers) et implications en termes de statut sociaux

(e) Transition vers l'emploi et / ou d'autres formations

- Structuration de et coopération sur le parcours d'apprentissage avec autres opérateurs de formation
- Accompagnement post-formation et mise en correspondance avec employeurs

(b) Conventions, partenariats et employeurs

- Accords de coopération avec les employeurs et secteurs (co-organisation de formations, contribution financière, accords d'employabilité post-parcours)
- Implication des partenaires dans la formation (alternance, stage, mise à disposition de ressources, formateurs, etc.)
- Accords de coopération avec les autres opérateurs de formation, agences de l'emploi, agences de réinsertion, ...

(c) Enseignants

- Types/catégories de personnel et organisation du travail
- Règles relatives au statut de chaque type de personnel et d'évolution de carrière (opportunités de formation et de développement)
- Titres pédagogiques et mise à jour des compétences disciplinaires

2. Parcours de l'apprenant

**(a) Information et Promotion de l'EPS**

- Promotion et accès à l'information sur les formations pour les étudiants, employeurs, autres acteurs d'orientation (budgets dédiés et règles, canaux de promotion, potentiels contrats avec offices de l'emploi)

(b) Orientation vers et au sein de l'EPS

- Canaux d'orientation vers l'EPS (informations publiques, autres acteurs, enseignants)
- Aide et accompagnement au choix de formation le plus adéquat
- Inscription de l'EPS dans le parcours des apprenants (avant et après)
- Conditions d'accès et règles d'inscription à l'EPS, prérequis et mécanismes de sélection (motivation, évaluation)

(c) Méthodes pédagogiques et modalités organisationnelles

- Canaux de formation (présentiel, en ligne, ...), outils pédagogiques et modalités d'organisation (durée, rythme, méthodes pédagogiques,...)
- Stages et modalités d'apprentissage en milieu de travail
- Structuration et flexibilité des parcours et des modules
- Intégration des compétences transversales et savoir-être
- Valorisation des acquis

(d) Certification et complétion des formations

- Règles d'évaluation et validation des acquis d'apprentissage
- Certifications accessibles pour tous types de formation
- Reconnaissance des certifications sur le marché du travail et par les apprenants
- Taux de participation aux certifications et facteurs explicatifs



Financement de l'EPS dans son ensemble

Répartition des financements entre établissements

Les moyens de l'EPS proviennent de plusieurs sources de financement

Sources de financement	Eléments constitutifs	Principe de détermination du montant de financement	Montant, millions d'euros, 2022
A Financements FWB spécifiques à l'EPS	<ul style="list-style-type: none"> Dotations périodes organiques Dotations périodes supplémentaires Personnels Non-Chargé de Cours (PNCC) Dotations et subvention de fonctionnement 	<p>Fixe sur enveloppe fermée, pour la dotation organique et par décret / décision annuelle de la Ministre pour les périodes supplémentaires</p> <p>Variable sur base du nombre de périodes-élèves (pour les PNCC, et dotation et sub. de fonctionnement)</p>	~221
B Financements hors FWB et hors PO	<ul style="list-style-type: none"> Droits d'inscription déterminés par décret Conventions extérieures Droits d'inscription complémentaires Fonds Social Européen (FSE) 	<p>Variable en fonction du nombre d'élèves (p.ex., inscriptions) ou de de périodes-élèves (p.ex., conventions extérieures), ou du nombre d'étudiants inscrits et du prix déterminé par l'établissement (droits d'inscription complémentaires)</p> <p>Fixe sur base des projets négociés en amont pour le Fonds Social Européen</p>	~24
C Financements FWB non-spécifiques à l'EPS	<ul style="list-style-type: none"> Bâtiments Administration (hors EPS) 	Financements indirects liés à la mise à disposition des bâtiments (voir Section « Infrastructures »), des parties de l'administration hors EPS (voir Section « Organisation de l'écosystème »)	Non investigués
D Financement propre des PO	<ul style="list-style-type: none"> Fonds propres des PO 		
Total			~245+

Sources: Budget FWB ajusté 2022 ; Base de données des conventions extérieures de la FWB (Année 2020-21) ; Circulaire n 494 (21/03/2002) « Nouvelles règles des ajustements des dotations de périodes dans l'Enseignement de Promotion Sociale »

A. Estimation de la répartition du budget de la FWB – Le financement spécifique de la FWB se répartit entre 4 mécanismes de financement

Mécanismes de financement ¹	Description	Principe de détermination du montant de financement	Montant utilisé, millions d'euros, 2022	Nombre de périodes « B », millions
1 Dotations périodes organiques	Dotations visant à financer les activités de cours et d'encadrement	Fixe sur base d'une enveloppe fermée indexée (sur base d'un nombre de périodes fixe)	~150	~70% ~2.5 ²
2 Dotations périodes supplémentaires	Financement d'activités spécifiques soutenues partiellement par décret ou sur base d'un budget ministériel <i>Hors conventions (partenaires) et FSE – voir page suivante</i>	Fixe via décrets sur base de projets déterminés par le Gouvernement	~16	~7% ~0.22
3 Personnels Non-Chargé de Cours (PNCC)	Financement du personnel hors enseignants (cad., sous-directeur, chef d'atelier, ...)	Variable sur base du nombre de périodes-élèves	~50	~20% N/A
4 Dotations et subvention de fonctionnement	Financement des frais de fonctionnement (p.ex., matériel scolaire)	Variable sur base du nombre de périodes-élèves et du type de cours organisé	7	~3% N/A
Total			~220	

Le financement est principalement (~70%) basé sur une enveloppe fermée de périodes (dotation organique) ou sur base de périodes supplémentaires déterminées par le Gouvernement (dotation périodes supplémentaires)

Le financement des PNCC et frais de fonctionnement est variable sur base du nombre de périodes-élèves, mais il existe cependant des transferts entre la dotation organique et les PNCC

Le montant du financement n'est pas lié à l'atteinte de résultats et de complétion des formations ou d'insertion personnelle et socio-professionnelle des étudiants

1 Méthodologie suivie: Les montants sont estimés sur base de budget FWB ajusté (2022), les données des prestations du personnel de la FWB (en 2022) et les périodes « B » utilisées en 2021:

- Les dotations et subventions de fonctionnement sont extraites du programme 5 de la Division Organique 56
- Le PNCC est estimé sur base du ratio de coût salarial des prestations du personnel de la FWB appliqué au total des programmes 4, 6, 7 et 8 de la Division Organique 56
- La dotation périodes organiques est estimée sur base du nombre de périodes utilisées en 2021 (en tant que périodes organiques), multipliées par les programmes 4, 6, 7, et 8 de la Division Organique 56 (après soustraction du PNCC)
- La dotation périodes supplémentaires est estimée sur base du nombre de périodes utilisées en 2021 (en tant que périodes supplémentaires – hors périodes conventions financées par des partenaires externes, et périodes FSE) multipliée par les programmes 4, 6, 7, et 8 de la Division Organique 56 (après soustraction du PNCC)

1. Des financements liés à la subsistance de l'administration, enseignement et recherche sont également repris dans la division organique 56, mais ne sont pas repris car marginaux (~0.125ME) | 2. Nombre de périodes utilisées en 2020/2021
Sources: Circulaire n 494 (21/03/2002) « Nouvelles règles des ajustements des dotations de périodes dans l'Enseignement de Promotion sociale » ; Budget FWB ajusté 2022

B. Estimation partielle de la répartition des financements hors FWB entre les différents mécanismes de financement

Mécanismes de financement	Description	Principe de détermination du montant de financement	Montant, millions d'euros, 2022	Nombre de périodes « B », millions
5a Droits d'inscription déterminés par décret ¹	Frais d'inscription forfaitaires et par période suivie, par étudiant	Variable sur base du nombre d'étudiants inscrits, et du nombre de périodes de l'UE	-8 (2020/2021)	NA
5b Droits d'inscription complémentaires	Frais d'inscription complémentaires déterminés par l'établissement	Variable sur base du nombre d'étudiants inscrits et sur base du prix déterminé par l'établissement ²	-3 (2022)	NA
6 Conventions extérieures	Financement provenant de conventions avec des partenaires externes	Variable selon les conventions conclues à l'initiative des établissements (conventions ordinaires et cadres), nombre de périodes contractées, de leur taux de financement, et de la contribution des partenaires aux autres frais	-8 (2022)	-0,11
7 Fonds Social Européen (FSE)	Financement attribué sur base de projets soumis au et agréés par le Fonds Social Européen	Fixe par période de 7 ans (durée des programmations FSE)	-5 (2021)	-0,07 ³
Total			-24	

Les mécanismes de financement hors FWB sont **principalement variables** (en fonction du nombre de périodes-élèves, d'étudiants inscrits...), à l'**exception du Fonds Social Européen** qui est fixe pour une période de 7 ans (durée des programmations FSE)

Le niveau de financement provenant des **droits d'inscription complémentaires et des conventions extérieures** est **déterminé (au moins en partie) sur base de l'initiative des établissements** (à faire payer un complément à ses étudiants, ou à signer des conventions)



Méthodologie suivie: Les montants sont estimés sur base de données partagées par la FWB sur les différents mécanismes de financement:

- Les droits d'inscription déterminés par décret sont calculés sur base de la différence entre les dotations et subventions de fonctionnement calculés par la FWB, et les montants versés dans la Division Organique 56 (programme 5)
 - Le montant des conventions extérieures est la somme des interventions externes calculées dans la base de données P-EPS de la FWB
 - Le montant de financement du Fonds social Européen est la somme des montants réservés par projet et par année (pour 2021)
- La partie des droits d'inscription déterminée par le Gouvernement est définie sur base des chiffres de 2021: La partie des droits d'inscription décidée par le Gouvernement (forfait par an, taux par niveau et heure de cours, droit d'inscription spécifique) font partie des frais de fonctionnement et peut être considérée comme des avances sur les subventions et dotation de fonctionnement (les établissements doivent d'ailleurs rembourser la FWB s'il perçoit trop de droits d'inscription par rapport à la subvention de fonctionnement à laquelle il a droit)
 - Le prix complémentaire peut être associé à la proposition de l'établissement à pratiquer des prix plus élevés (grâce à la qualité de ses cours, sa bonne image auprès des étudiants...)
 - ~40.000 périodes ont été allouées aux établissements, ~30.000 autres périodes financent d'autres projets, la coordination des projets FSE... Le budget total du FSE comprend également des frais de fonctionnement, et autres financements non exprimés en nombre de périodes

Source: Voir méthodologie (ci-dessus)

Entre 2015 et 2020, le financement de l'EPS par la FWB (via la DO 56) est resté stable en € constants, entraînant une augmentation du financement moyen de la FWB par étudiant (+ ~200€, càd. + 15%)

Méthodologie

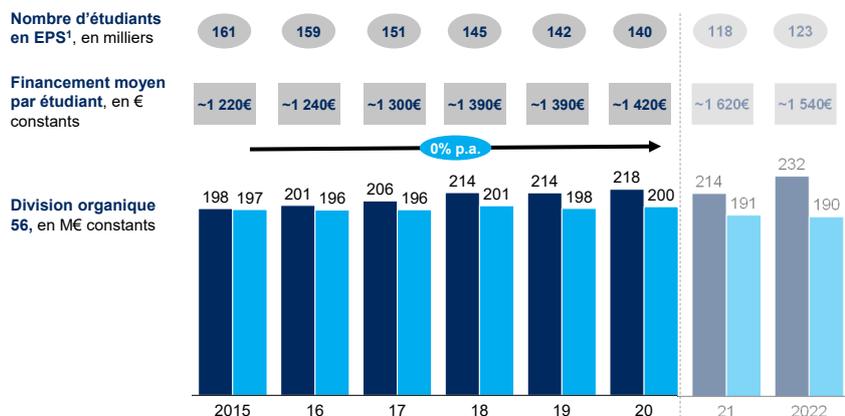
La Division Organique 56 comprend l'essentiel du financement de l'EPS :

- En ce compris le Fonds Social Européen et les conventions via la rémunération des enseignants
- A l'exception des financements extérieurs (p. ex., les droits d'inscription) et « indirects » tels que les bâtiments



Le financement total n'a pu être obtenu que pour les années 2018 à 2022 sur base des données reçues – Voir page suivante

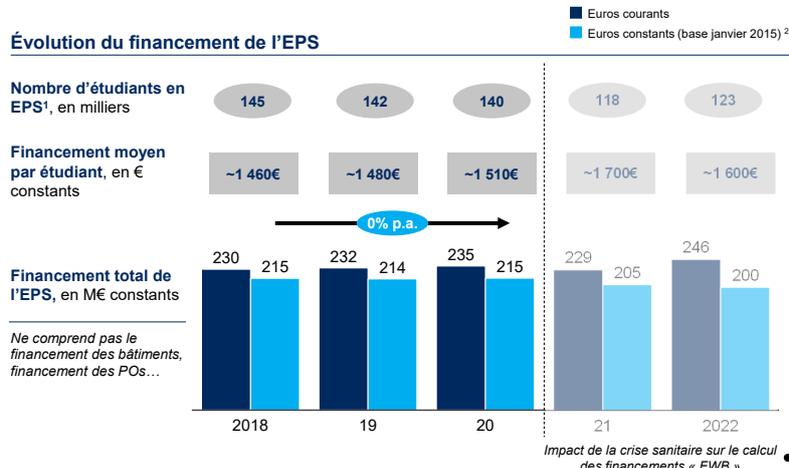
Évolution du financement de l'EPS via la DO 56 de la FWB



- Par année scolaire (2015 équivalant à 2014/2015)
- Calculé sur base du taux moyen d'inflation annuel

Sources: Division organique 56 (budget FWB ajusté 2022) ; Base de données de la FWB relative au nombre d'étudiants en EPS ; Worldwide inflation data website (inflation.eu)

Entre 2018 et 2020, le financement total (hors POs et infrastructures) de l'EPS est également resté stable en € constants, entraînant une augmentation du financement moyen par étudiant (+ ~50€, càd. + 5%)



A noter : Depuis 1991, la dotation organique est restée stable (les périodes supplémentaires ont quant à elles augmenté – voir en annexes). Les périodes financées via conventions ou FSE sont en partie comprises dans la dotation organique 56 car reprises dans la rémunération des prestations des enseignants

1. Par année scolaire (2015 équivalant à 2014/2015)
2. Calculé sur base du taux moyen d'inflation annuel
3. Sur base des programmes 4, 6, 7, et 8 de la Division Organique 56, et des données de prestations de la FWB

Sources: Division organique 56 (budget FWB ajusté 2022) ; Base de données de la FWB relative au nombre d'étudiants en EPS ; Worldwide inflation data website (inflation.eu)

Tendances entre 2018 et 2020

La stabilité du financement total se marque également par la **stabilité des différents postes de financement** (+ à -1% selon les postes) – à l'exception des

- **Droits d'inscription** hors DIC qui augmentent de ~15-20% en € constants (dû en partie par l'augmentation de ~10% du nombre d'étudiants non-exemptés)
- **Conventions** qui diminuent de ~15-20% en € constants (lié aux impacts du Covid)

Une baisse du financement (-5%) entre 2020/2021 peut être due à différents **facteurs externes influençant la valeur financière de l'enveloppe fermée** de périodes : notamment des décisions politiques (barèmes, nouveaux budgets...) et des facteurs démographiques (âges des enseignants, taux d'enseignants en congé maladie...)

Éléments de diagnostic – Le financement en (quasi) enveloppe fermée présente, pour une partie des acteurs, des inconvénients ... mais aussi des avantages



Inconvénients

- Une **croissance du nombre d'élèves ne mène pas à l'augmentation des moyens totaux** – n'incitant donc pas de manière systémique à mettre en œuvre des politiques pour attirer plus d'étudiants vers l'EPS
- **Toute augmentation budgétaire** est dépendante d'une **décision des pouvoirs publics – entraînant une situation budgétaire « de faiblesse » de l'EPS** v. les opérateurs financés sur base de règles d'allocation automatique (p.ex., enseignement obligatoire)
- Les **gains et pertes de financement entre établissements se font « à somme nulle »**, induisant potentiellement des effets de concurrence négative entre établissements et POs (p.ex., désincitant à la coopération)



Avantages

- Le **financement de l'EPS est « protégé » en cas de baisse du nombre d'étudiants** (comme actuellement)
- Le budget est **prévisible**
 - a) **Pour les pouvoirs publics** qui décident expressément le montant total qu'ils estiment pertinent d'investir
 - b) **Pour le secteur dans son ensemble** qui connaît le budget total dans lequel son action s'inscrit
- Le **caractère fixe du financement** induit un incitant pour l'EPS à **mettre en place des « gains d'efficacité »** (v. financement automatique sur base de règles de calcul liées aux besoins qui ne créent pas d'incitant en ce sens)



Remarque

- Certains acteurs voient le système d'enveloppe fermée comme une cause de **la difficulté à dégager les investissements nécessaires pour répondre aux besoins nouveaux** (comme p.ex., la promotion de l'EPS, la prospection des employeurs et secteurs ou l'accompagnement des étudiants)
- Stricto sensu, l'enveloppe fermée n'est cependant **pas la cause de ces difficultés** mais illustre les **difficultés de l'EPS dans son ensemble à effectuer des arbitrages** réallouant les moyens affectés à certains postes historiques vers ces autres nouveaux postes de dépenses

Note : Indépendamment des considérations qui précèdent, la situation financière précaire de la FWB (aussi bien actuellement qu'à court, moyen et long terme) et la tendance à la baisse du nombre d'étudiants ne créent pas les conditions favorables à une relaxation du principe de l'enveloppe fermée

Source: Entretiens individuels entre janvier et mars 2023

L'utilisation des mécanismes de financement en fonction de l'atteinte d'objectifs sociétaux est limitée pour l'EPS alors qu'elle se développe en Belgique et ailleurs

Utilisation des facteurs de résultats au sein de l'EPS

A ce jour, l'EPS n'a pas recours à des modalités de financement liées à l'atteinte d'objectifs sociétaux car principalement définis de manière

- **Fixe** sur base d'une **enveloppe fermée** (indexée)
- **Variable** sur base de **facteurs d'input** (nombre d'étudiants, de périodes-élèves)

Le recours aux systèmes de financement liés à l'atteinte des objectifs sociétaux se développe à l'international

Caractéristiques	Estonie 	Finlande 
Proportion du financement basée sur l'atteinte des objectifs sociétaux	Jusqu'à 20% du budget des centres de formation est alloué sur base de résultats	10% du budget de la formation professionnelle est alloué sur base de résultats ²
Indicateurs d'atteinte des objectifs sociétaux utilisés	<ul style="list-style-type: none"> 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) 	<ul style="list-style-type: none"> 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%)

D'autres opérateurs en Belgique sont partiellement financés sur base de l'atteinte de leurs objectifs sociétaux 

Exemple des MIRE en FWB

Maximum 20% du total des autres subventions du SPW/Forem peut être acquis 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 ciblés¹
- **Insertion dans l'emploi de minimum 50%** des bénéficiaires accompagnés

Exemple des CVOs en Flandres

Après la réforme de 2018, système de financement basé sur l'inscription (80%) et sur des **facteurs de résultat : l'obtention du diplôme (20%)**

Le financement est également influencé par des facteurs propres aux caractéristiques des centres et des étudiants :

- 90% sur des **caractéristiques du centre** et de la formation, par exemple la taille moyenne des classes, l'importance sociétale du domaine d'étude, la taille du centre...
- 10% sur des **caractéristiques des étudiants**, par exemple le nombre d'étudiants sans diplôme d'enseignement...

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

Sources: Etat des lieux du qualifiant et de l'alternance (FWB, 2023) ; Onderwijs.vlaanderen.be

Le financement basé sur l'atteinte d'objectifs sociétaux présente cependant 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 l'enseignement / la formation (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
-  **Risques éventuels de manipulations ou de fraudes**
-  Dans le cadre de l'EPS (et de l'enseignement en général), potentielle difficulté à **définir et quantifier de manière claire les objectifs sociétaux à atteindre**

Implications

- 1 Le financement par des 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 tous les types d'enseignement/ formation**, p.ex. :
 - Les types d'enseignement / formation n'ayant pas un objet d'insertion dans l'emploi à court terme
 - Les types d'enseignement / formation 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

Source: Entretiens individuels entre janvier et mars 2023

Mise en perspective des coûts unitaires de l'EPS – Limitations

La page suivante présente **une tentative d'estimation des coûts unitaires** de l'EPS en comparaison avec les opérateurs de formation professionnelle et l'enseignement qualifiant, présentant certaines limites

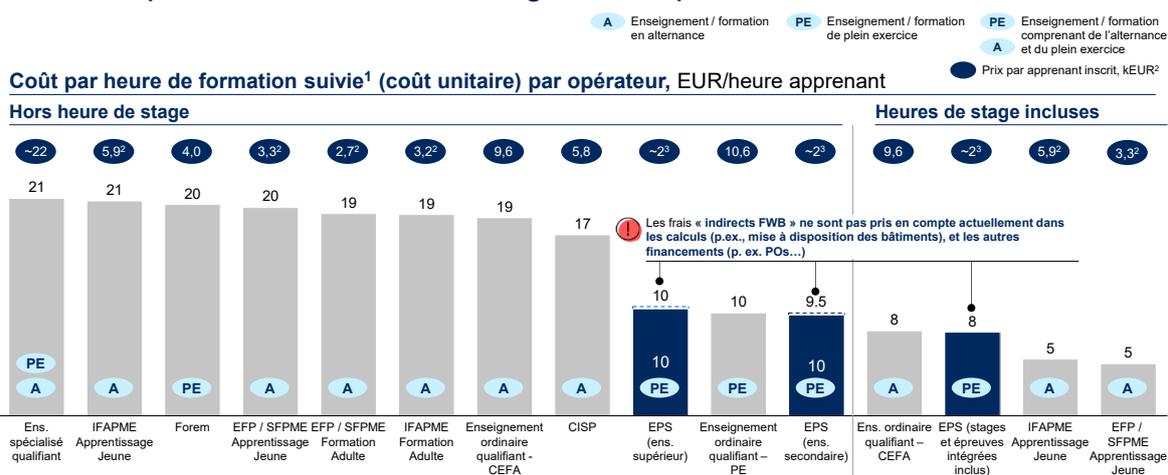
- La **comparabilité entre opérateurs n'est pas assurée** malgré les efforts d'alignement des périmètres, notamment au vu de
 - ☞ **Différences dans la nature et la mission** des activités réalisées (p.ex., l'enseignement v. les autres opérateurs de formation professionnelle)
 - ☞ **Différences dans 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
- Les difficultés à aligner complètement le périmètre des financements pris en compte et les étudiants** pour les différents opérateurs
- Les heures prises pour l'enseignement obligatoire **ne prennent pas en compte l'absentéisme** et le décrochage
- Les heures prises pour l'EPS **ne prennent pas en compte l'absentéisme** et le décrochage après le 1^{er} dixième



Les limites identifiées ne **devraient cependant pas – ou dans une mesure limitée – remettre en question les ordres de grandeur** des résultats présentés

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**

Estimation des coûts unitaires de l'EPS en comparaison des opérateurs de formation professionnelle et d'enseignement qualifiant



! De nombreuses limites sont à noter concernant cette tentative d'analyse – Les limites identifiées ne devraient cependant pas (ou dans une mesure limitée) remettre en question les ordres de grandeur des résultats présentés

1. Analyse basée sur le nombre d'heures étudiants « réel » (n'incluant pas les absences injustifiées) 2. Les données inscrites 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) 3. Non différencié entre les étudiants en stages et hors stage

Sources: GOSS Octobre 2019 ; Indicateurs de l'enseignement 2020 et 2021 ; Budgets des opérateurs ; Entretiens individuels ; Budget FWB (ajusté 2022) ; Budget RW

Décomposition des coûts par heure de formation suivie – hors heures de stage

NON-EXHAUSTIF

Coût par composante par heure de formation suivie, par opérateur – hors heures de stage, €/heure apprenant, 2019

Composantes du coût total par élève/apprenant	Coût par composante par heure de formation suivie, par opérateur – hors heures de stage, €/heure apprenant, 2019					Forem ²	Observations
	EPS (2022)	Enseignement qualifiant – PE	Enseignement qualifiant – CEFA	IFAPME (jeunes)	EFP (jeunes)		
Enseignants / formateurs	6,3	6,4	8,8	6,5	7,5	Personnel pédagogique	La différence de coûts entre l'EPS et les autres opérateurs de formation semble provenir d'une structure de coûts moins importante, à l'exception des coûts liés à l'administration et la direction, qui sont plus importants que dans l'enseignement qualifiant (mais restent inférieurs aux autres opérateurs de formations)
Accompagnement	0,8 ¹	1,4	8,3	0,4	2,5	Fonctionnement (p.ex. matière première, frais stagiaires)	
Fonctionnement (p.ex. matériel scolaire)	0,6	1,2	0,5	4,3	3,4	Bâtiments et infrastructure	
Bâtiments et infrastructure	Voir partie « Infrastructures »	0,3	0,7	2,1	1,0	Administration et direction	
Administration et direction	1,9 ²	0,5	0,6	7,2	5,5	Total	
Total	9,7	9,8	18,9	20,5	19,9		

Limites de cette tentative d'estimation des composantes du coût unitaire par opérateur

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

Composantes de coût de l'EPS: Les composantes de l'EPS comprennent l'ensemble des programmes de la Division Organique 56 (et les droits d'inscription), distribués entre les différentes catégories sur base des coûts salariaux réels des différentes fonctions

Cette analyse est le fruit d'une estimation sur base des données disponibles; elle ne comprend pas, notamment, les coûts liés à la mise à disposition de bâtiments, les financements des pouvoirs locaux, etc.

Les frais d'inscription déterminés par le Gouvernement (payés par les étudiants sur base forfaitaire) ont été ajoutés aux frais de fonctionnement (car déduits des frais de fonctionnement par la FWB). Le coût payé par les partenaires externes (conventions) et l'UE (FSE) ont été entièrement attribués aux coûts des enseignants (car principalement liés à des formations)

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 "appel aux tiers" redistribuées entre coûts de personnel pédagogique et coûts de fonctionnement

3. Sur base des périodes « cas particulier » utilisées par les établissements d'EPS en 2021

4. Comprend le personnel considéré comme tel dans les bases de données FWB liées aux prestations, en ce compris le personnel d'accompagnement et éducateurs (éducateur comptable, économiste, secrétaire de direction, éducateur secrétaire...)

Sources: GOSS Octobre 2019; Indicateurs de l'enseignement 2020 et 2021; Budgets des opérateurs; Entretiens individuels; Base de données FWB (prestations); Budget FWB ajusté 2022

Financement de l'EPS dans son ensemble

Répartition des financements entre établissements

1. Allocation de la dotation organique

2. à 6. Allocation et calcul des autres types de financement

Financement de l'EPS dans son ensemble

Répartition des financements entre établissements

1. Allocation de la dotation organique

2. à 6. Allocation et calcul des autres types de financement

1. La dotation organique est allouée aux établissements sur base de leur dotation précédente, augmentée ou diminuée en fonction des écarts de PEP

Une dotation de ~2.5M de périodes « B » est allouée entre établissements

Le calcul de la dotation organique (périodes « B ») d'un établissement se fait sur base de

- La dotation de l'année précédente
- L'évolution du nombre de périodes-élèves pondérées (PEP)

Etapes de calcul de la dotation organique des établissements

(i)

Dotation de l'établissement en année T-1

La dotation de l'établissement en année T-1 sert de point de départ pour l'allocation de la dotation organique

La dotation de l'établissement en année T-1 est la résultante des évolutions de la dotation de l'établissement depuis 1991 (Décret du 16 avril 1991 organisant l'Enseignement de Promotion Sociale)

(ii)

Calcul de la différence des périodes-élèves pondérées

...est adaptée en fonction de l'évolution du nombre de période-élèves pondérées...

- Calcul de la différence entre
- Le nombre de périodes-élèves pondérées (PEP) en T-2
 - Le nombre de PEP de référence

PEP de référence = Nombre de PEP « correspondant » au niveau de dotation lors de la dernière adaptation

(iii)

Adaptation de la dotation de l'établissement en année T en fonction de la règle d'adaptation de la dotation

La dotation de l'année T est adaptée si l'augmentation (la diminution) du PEP calculée en (ii) est supérieure à 8% (inférieure à -8%)

Voir règles d'adaptation dans les pages suivantes

⚠ L'évolution de la dotation des établissements a été neutralisée depuis la crise sanitaire du Covid-19



Les périodes dites « supplémentaires » ne rentrent pas en ligne de considération pour le calcul de la dotation organique d'un établissement

1. Dernière année de modification de la dotation organique de l'établissement

Sources: Circulaire n 494 (21/03/2002) « Nouvelles règles des ajustements des dotations de périodes dans l'Enseignement de Promotion sociale », Entretiens individuels entre janvier et mars 2023

1.ii. Le nombre de périodes-élèves pondérées (PEP) utilisées pour déterminer la dotation organique est la somme des périodes-élèves de « cas généraux » et des périodes-élèves de « cas particuliers »

Somme des périodes-élèves pondérées (PEP)¹

Nombre de périodes-élèves pondérées (PEP) à prendre en compte dans le calcul de la dotation organique



Somme des périodes-élèves « cas généraux »

Nombre de périodes-élèves émanant de toutes activités de l'établissement organisées sur dotation organique – hormis les cas particuliers (principalement activités de cours)

Périodes-élèves des cas généraux, dont le calcul est dépendant du nombre d'élèves inscrits dans ces périodes:



Somme des périodes-élèves « cas particuliers »

Nombre de périodes-élèves relatives à des périodes spécifiques visées par Décret, réservées à l'encadrement, aux périodes de suivi pédagogique...

Périodes-élèves des cas particuliers, dont le calcul est indépendant du nombre d'étudiants inscrits dans ces périodes:



Obtenu en divisant le nombre total de périodes-élèves pondérées calculé pour les cas généraux par le total des périodes réelles organiques, consacrées aux cas généraux

1. Ajustements à prendre en compte lors du calcul du PEP: impact des périodes d'autonomie, impact des interventions extérieures, neutralisation des augmentations de la dotation de l'établissement, corrections pour dépassement ...

Sources: Circulaire n 494 (21/03/2002) « Nouvelles règles des ajustements des dotations de périodes dans l'Enseignement de Promotion sociale » ; Circulaire n 8684 (16/08/2022) « Enseignement de promotion sociale: Renseignements annuels: instructions pour l'année scolaire / académique 2022-2023 » ; Portail de la FWB (Enseignement.be) « ENSEIGNEMENT DE PROMOTION SOCIALE, DU PROFIL PROFESSIONNEL AU DOSSIER PÉDAGOGIQUE »

1.ii. Détails sur les modes de calcul et de pondération des « cas généraux » et « cas particuliers »

Périodes-élèves « cas généraux »

Les « cas généraux » regroupent l'ensemble des périodes de cours (à l'exception des « cas particuliers »), et le PEP est calculé en pondérant le nombre de périodes-élèves avec 2 coefficients, en fonction du niveau d'enseignement (coefficient de niveau) et de la catégorie du cours (coefficient pédagogique):



Coefficient de niveau	Coefficient
Périodes B (enseignement secondaire inférieur)	1
Périodes A (enseignement secondaire supérieur)	1,25
Périodes C (enseignement supérieur de type court)	1,5
Périodes D (enseignement supérieur de type long)	1,8

Les périodes D ne sont plus utilisées et ont été remplacées par le coefficient des périodes C pour l'ensemble de l'enseignement supérieur

Sources: Circulaire n 494 (21/03/2002) « Nouvelles règles des ajustements des dotations de périodes dans l'Enseignement de Promotion sociale » ; Entretiens individuels entre janvier et mars 2023

Coefficient pédagogique	Coefficient
Catégorie de cours	
Cours généraux	1,0
Cours techniques non industriels	1,0
Pratique professionnelle industrielle	2,8
Cours techniques et pratique professionnelle	1,6
Cours techniques – Labos industriels	1,6
Cours techniques – Méthodologie spéciale	1,6
Cours spéciaux	1,0
Cours techniques industriels	1,0
Cours psychopédagogie et méthodologie	1,0
Pratique professionnelle non industrielle	1,6
Cours généraux – Remise à niveau	1,6
Cours spéciaux – Dactylo	1,6
Cours techniques – Labos non industriels	1,6
Pratique professionnelle – Nursing	2,8
Cours généraux – Méthodologie spéciale	1,6

Périodes-élèves « cas particuliers »

Les « cas particuliers » sont les périodes, au sein de certaines UE, consacrées à l'encadrement des stages, au conseil des études, ... et pour lesquelles le calcul du nombre de périodes-élèves ne dépend pas directement du nombre d'étudiants inscrits dans ces périodes:



Catégorie

- Périodes d'encadrement
- Conseil des études
- Stages
- Périodes/ parts supplémentaires (p.ex., remédiation)
- Suivi pédagogique
- Expertise pédagogique et technique
- ...

⚠ Sauf dérogation, les catégories de périodes visées par les « cas particuliers » ne peuvent pas dépasser 10% de la dotation organique

Eléments de diagnostic – Le financement actuel contient des mécanismes permettant d’orienter de manière limitée l’offre de formation en fonction de sa valeur sociétale telle que définie par les pouvoirs publics

Le mécanisme de financement des dotations de période permet déjà de prendre en compte les différences de coût entre (activités de) formations ...

Le calcul du PEP contient des mécanismes permettant de prendre en compte

- ① Le **coût d’organisation** différencié des programmes de formation en fonction du **niveau des études**: coefficients de niveau (périodes A, B, C et D)
 - ② Le **coût d’organisation** des différents types de cours (par ex., cours généraux v. pratiques professionnelles): **coefficients pédagogiques**
 - ③ **Financement des activités de formation autre que les cours prévus dans l’UE** (p.ex., accompagnement des stages) pour lesquels le nombre d’élèves inscrits en moyenne n’est pas la métrique pertinente: **cas particuliers**
- ❗ Le système génère dès lors des incitants à créer des options avec un nombre plus important d’élèves ... qui ne sont parfois pas celles qui ont le plus de valeur sociétale telle que défini par les pouvoirs publics

Source: Entretiens individuels entre janvier et mars 2023

... mais ne permettent pas aux pouvoirs publics d’orienter l’offre en fonction de la valeur sociétale différenciée des formations

Les modalités actuelles de calcul du PEP ne créent pas d’incitants automatiques ou de mécanismes de pilotage dynamiques permettant d’orienter l’offre en fonction de leur valeur sociétale telle que définie par les pouvoirs publics

- ① Les pondérations des périodes-élèves dans les « **cas généraux** » ne contiennent pas de mécanismes permettant de faire varier le **niveau de financement en fonction de la valeur sociétale relative** que les pouvoirs publics attribuent à différentes formations (p.ex., métiers en tension ou en forte demande)
- ② Le **mécanisme des « cas particuliers »** ne permet pas non plus, à ce stade de piloter l’offre vers certaines sections ou UE... même s’il pourrait **potentiellement être adapté** pour jouer un tel rôle (par ex., inclusion des formations aux métiers en pénurie dans les « cas spéciaux »)
- ③ Dans tous les cas, le **mode de calcul des PEP est actuellement fixé par Décret et ne peut être utilisé de manière dynamique** par les instances de pilotage de l’EPS pour **adapter les incitants à l’évolution de l’offre**

Certains mécanismes nuancent partiellement cette affirmation

- Les **dotations complémentaires « Cabinet », les budgets FSE et les périodes issues de « conventions » avec des partenaires** sont des mécanismes permettant, en partie, d’inciter à l’**organisation de formations rencontrant certains objectifs sociétaux particulier**
- Cependant, ces mécanismes représentent
 - ❖ Une **part minoritaire du financement total**, c.à.d., ~15% du total des périodes (400,000 des 2.85M de périodes utilisées)
 - ❖ Des **financements (en partie) « non pérennes »** (p.ex., pour le FSE ainsi que pour certaines conventions)
 - ❖ Des **objectifs fixés** (a) soit sur base « statique » dans des décrets, (b) soit sur base de choix dépendant des priorités politiques du moment ou du choix de tierces parties (conventions)... et non de **décisions systématiques basées** sur la définition de **priorités stratégiques** reposant sur des **analyses objectives rigoureuses** par des instances de pilotage systémique

Eléments de diagnostic – Le calcul des présences au 1^{er} dixième présente certains avantages mais fait l’objet de premiers retours majoritairement critiques des opérateurs

Rappel de la règle de calcul des présences au 1^{er} dixième

La règle de calcul des présences en EPS prévoit de calculer le **nombre d’élèves sur base de leur présence au cours lors du 1^{er} dixième de l’UE** (en considérant les dates de début et de fin de formation)

Un élève s’inscrivant après cette date ne sera dès lors pas comptabilisé dans le nombre d’élèves de l’UE

Avantages

- Financement uniquement des **étudiants ayant effectivement « suivi »** une part jugée significative de l’UE
- Incitant à susciter la **participation des étudiants dès le début de l’UE**
- Vérification de l’octroi des périodes **uniquement pour les étudiants ayant effectivement assisté** à un minimum de cours
- **Réduction des risques de fraude** liée à des inscriptions fictives
- **Simplicité de la mesure** (une seule mesure à un seul moment)

Retours critiques – Exemples

- **Prise des présences** considérée par certains comme :
 - ❖ Créant une **charge administrative** supplémentaire à faible valeur ajoutée
 - ❖ **Contraire à la logique d’une formation** pour adultes – ou du moins, **non adaptée à tous les publics accueillis**
 - ❖ **Incohérente par rapport à ce qui est appliqué** dans l’enseignement supérieur de plein exercice¹
 - ❖ **Moins pertinente** qu’un contrôle
- **Mesure des présences au 1^{er} dixième** de l’UE considérée par certains comme :
 - ❖ **Excessivement « précoce »** au regard des besoins pédagogiques
 - ❖ **Incohérente** avec la **flexibilité nécessaire pour accueillir des élèves** en cours de formation et **remplir certaines des missions** de l’EPS (par ex., « seconde chance » de formation en cours d’année)
 - ❖ Moins pertinente qu’un contrôle de participation **plus tardif** en cours d’UE
 - ❖ Ne créant **pas d’incitants à la lutte contre l’abandon de formation**
 - ❖ Moins pertinente pédagogiquement qu’un contrôle de participation à une évaluation « formative » en cours d’UE
 - ❖ Contraire au principe de **valorisation des acquis**
- **Risque de fraudes** considérée par certains comme
 - ❖ Contraire au « principe de confiance »
 - ❖ **Pas plus élevée** que dans le cadre d’un simple contrôle d’inscription

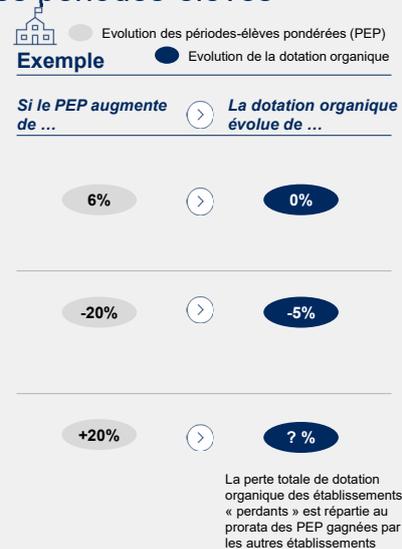
1. Sur base de la notion de l’étudiant régulièrement inscrit à un ensemble d’UE d’un cursus (sans mention de la prise de présence durant l’année académique) - voir Décret adaptant le financement des établissements d’enseignement supérieur à la nouvelle organisation des études (11/04/2014)

Source: Entretiens individuels entre janvier et mars 2023

1. La règle d'adaptation progressive et partielle de la dotation annule ou atténue l'impact des diminutions et augmentations des périodes-élèves pondérées (PEP) d'année en année

Scénarios	Calcul de l'évolution	Limitation de l'évolution
Scénario 1: Perte ou gain de PEP sous 8%	La dotation de l'établissement reste inchangée (hors augmentation / diminution de l'enveloppe globale) ¹	<ul style="list-style-type: none"> N/A
Scénario 2: Perte de PEP de plus de 8%	La dotation de l'établissement est diminuée du pourcentage de perte divisé par 4	<ul style="list-style-type: none"> Diminution d'un quart de la perte de PEP Maximum 12.5% de perte par an
Scénario 3: Gain de PEP de plus de 8%	La dotation de l'établissement sera augmentée en fonction du nombre de périodes perdues par les autres établissements	<ul style="list-style-type: none"> Augmentation de dotation calculée sur base du nombre total de périodes « B » perdues dans le système Répartition au prorata de PEP gagnées par l'établissement par rapport au nombre de PEP gagnées par l'ensemble des établissements

1. En cas d'évolution de la dotation globale disponible pour une année civile, le pourcentage d'évolution est appliqué à la dotation calculée de chaque établissement
2. En fonction du nombre de périodes « B » perdues par les autres établissements
Source: Circulaire n 494 (21/03/2002) « Nouvelles règles des ajustements des dotations de périodes dans l'Enseignement de Promotion sociale »



1. Implications de la règle d'adaptation partielle de la dotation organique

Scénario	Implications
Scénario 1: Perte ou gain de PEP sous 8%	Les gains/pertes d'élèves n'ont pas d'impact sur la dotation
Scénario 2: Perte de PEP de plus de 8%	Les pertes de périodes sont inférieures à la diminution du nombre de périodes-élèves
Scénario 3: Gain de PEP de plus de 8%	Les périodes additionnelles reçues sont inférieures aux gains de périodes-élèves

Éléments de diagnostic

Le mécanisme actuel présentent **plusieurs avantages**:

- Stabilité du financement en cas de variations faibles du nombre d'élèves augmentant la **prévisibilité pour l'établissement d'année en année** et réduisant les **problèmes de transition RH**
- Atténuation des variations plus importantes sur le long terme, **évitant les chocs forts de financement**, réduisant les **problèmes de transition RH** et permettant aux établissements d'inscrire leurs actions dans la durée

Cependant, le mécanisme actuel de calcul semble aussi présenter plusieurs **inconvenients** et pourrait être vu comme une source d'« effets négatifs »:

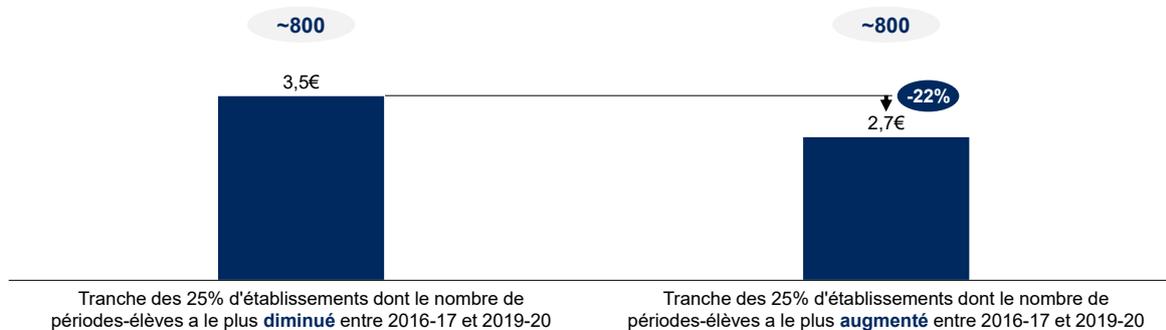
- Diminution des incitants positifs:**
 - Dans la marge des 8%, chaque établissement n'a pas intérêt à attirer plus d'élèves ou à conserver ses élèves existants
 - Au-delà des 8%, les incitants à attirer plus d'élèves ou à ne pas en perdre sont plus limités (qu'un système d'augmentation ou de diminution des périodes proportionnelles aux gains)
- Inégalité entre établissements et « incitants inversés »** (voir illustration sur la page suivante):
 - Les mécanismes d'atténuation impliquent que les établissements qui ont perdu des élèves sont plus financés en moyenne par période-élève que les établissements qui en gagnent (mécanisme d'incitant inversé)
 - Cette disparité est permanente dans la mesure où le mécanisme d'atténuation n'est pas transitoire (inégalité entre établissements)

Source: Entretiens individuels entre janvier et mars 2023

1. Comparaison de l'allocation de la dotation organique entre établissements de l'EPS

XX Nombre d'élèves moyen par établissement

Dotation organique (période « B » convertie en euros¹) en 2021 divisée par le nombre de périodes-élèves pondérées, € par PEP (en fonction de la croissance des périodes-élèves entre 2016/2017 et 2019/2020)



L'analyse prend en compte (à minima une partie) des différences des établissements (types d'enseignement, types de public, considérations géographiques...) via la division de la dotation organique par les périodes-élèves pondérés des établissements

L'analyse a été réalisée avant le gel des périodes organiques de l'Arrêté du Gouvernement de neutralisation des calculs de la dotation des établissements pour les années civiles 2022 et 2023

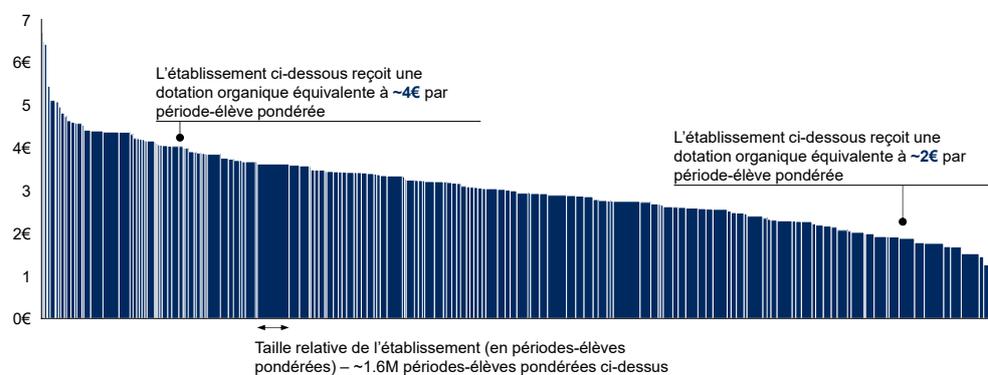
Méthodologie: Cette analyse se base sur la croissance des périodes-élèves dans les établissements d'EPS. La dotation organique moyenne par tranche est multipliée par 58.9€ (coût moyen d'un enseignant de secondaire inférieur en 2021)

1. Multipliée par 58.9€ (coût moyen d'un enseignant de secondaire inférieur en 2022)

Sources: Base de données FWB (nombre d'élèves par établissements – 2017-27 et 2021-22 ; Dotation organique et PEP par établissement ; Prestations enseignants FWB 2022)

1. Analyse de la disparité d'allocation de dotation organique entre établissements de l'EPS (par période-élève pondérée)

Dotation organique (période « B » convertie en euros¹) divisée par le nombre de périodes-élèves pondérées, € par période-élève pondérée par établissement, 2021



Questions

- Ces chiffres vous semblent-ils corrects?
- Quelles modifications devraient être apportées à la méthodologie utilisée?
- Quels potentiels biais pourraient exister dans cette analyse (qui n'auraient pas encore été pris en compte)?

L'analyse a été réalisée avant le gel des périodes organiques de l'Arrêté Gouvernemental de neutralisation des calculs de la dotation des établissements, pour les années civiles 2022 et 2023

Méthodologie: La dotation organique par période-élève pondérée par établissement est multipliée par 58.9€ (coût moyen d'un enseignant de secondaire inférieur en 2021)

1. Multipliée par 58.9€ (coût moyen d'un enseignant de secondaire inférieur en 2021)

Sources: Base de données FWB (nombre d'élèves par établissements – 2017-27 et 2021-22 ; Dotation organique et PEP par établissement ; Prestations enseignants FWB 2021)

Financement de l'EPS dans son ensemble

Répartition des financements entre établissements

1. Allocation de la dotation organique

2. à 6. Allocation et calcul des autres types de financement

2. Les périodes supplémentaires sont octroyées par décret, directement par le Gouvernement, ou en complément des partenaires pour les conventions

Outre la dotation organique de périodes, une **dotation de ~0.22M de périodes « B »** (<10% des périodes totales) est allouée afin de **renforcer certaines fonctions des établissements** (p.ex., le coordinateur qualité) ou de **favoriser certaines pratiques** au sein des établissements (p .ex., alphabétisation):

- Les montants totaux et l'allocation de ces périodes sont réalisées selon un **mécanisme ad hoc déterminé par décret, ou directement par le/la Ministre** via la « Note Verte » (p.ex., selon les décrets en vigueur pour les périodes « cabinets », ou les taux de financement pour les conventions)
- Ces périodes supplémentaires ne sont pas comprises **dans le calcul de l'ajustement** de la dotation organique
- Un ensemble important et hétérogène d'interventions externes existe à ce jour, sans « remise à 0 » ou assainissement des mécanismes non-utilisés ou obsolètes

Interventions externes	Finalités	Montant total	Exemples
Aide à la Promotion de l'Emploi	Employer des personnes pour renforcer les formations d'alphabétisation et de Français Langue Etrangère	400 périodes	Aide à la Promotion de l'Emploi
Alphabétisation	Renforcer l'offre de formations en alphabétisation, en Français Langue Etrangère (FLE)	16.800 périodes	Supplément de dotation de périodes organiques octroyée par la Ministre après approbation d'une liste d'établissements proposés par le Comité de pilotage
Discriminations positives	Engager ou désigner des enseignants, notamment pour réduire la taille des groupes d'étudiants	~1M€	<ul style="list-style-type: none"> ○ 400 périodes « B » (soit un emploi accordé à mi-temps)
Neutralité et Citoyenneté	Garantir à l'élève le droit d'exercer son esprit critique et une liberté d'opinion		
Coordonnateurs qualité	Promouvoir et implémenter la gestion de la qualité de l'établissement	4.500 périodes	
Complément CESS	Complémenter les études du CESS au vu des besoins en compétences générales identifiés sur le marché du travail		Suivi Pédagogique
	...		Supplément de périodes organisées en faveur d'un ou de plusieurs étudiants
Périodes Projet Inclusif	Supprimer les barrières lors de l'accès aux étudiants en situation de handicap et à l'insertion socio-professionnelle		<ul style="list-style-type: none"> ○ 100 périodes « B » (de 30.000 à 119.999 PE) ○ 200 périodes « B » (de 120.000 à 239.999 PE) ○ 300 périodes « B » (de 240.000 à 359.999 PE) ○ 400 périodes « B » (de 360.000 à 499.999 PE) ○ 500 périodes « B » (à partir de 500.000 PE)
Intervention SARJEPS	Favoriser l'insertion ou la réinsertion des détenus et des justiciables à travers ce fond		
Périodes Suivi Pédagogique	Instaurer dans chaque établissement un projet spécifique adapté à l'accompagnement des apprenants	Voir ci-contre	
Agence qualité	Évaluer régulièrement et mettre en évidence les bonnes pratiques, les insuffisances et les problèmes	663.801 €	

27

Nombre total d'interventions externes en 2022 sur base de la Circulaire n°8684



Si les périodes prises en interventions extérieures n'interviennent pas dans le calcul de l'ajustement de la dotation de périodes, elles influencent le calcul des périodes-élèves et donc la détermination de l'encadrement. Il convient donc de les déclarer en effectuant la ventilation entre les cas dits « généraux » et les cas dits « particuliers » (conseil des études, périodes supplémentaires,...)

Source: Circulaire n°8684 (16/08/2022) « Enseignement de promotion sociale: Renseignements annuels: instructions pour l'année scolaire / académique 2022-2023 »

2. Les retours sont contrastés concernant le système de financement par « pots » de périodes supplémentaires

Les périodes supplémentaires sont une source de financement additionnelle et permettent de développer certaines activités ciblées



Augmentation du financement des établissements dans un contexte d'enveloppe fermée

Les périodes supplémentaires s'ajoutent à la dotation organique, permettant de développer davantage l'offre/les services de l'EPS – voir partie précédente



Mécanisme de ciblage des activités de l'EPS

Les périodes supplémentaires permettent au Gouvernement de financer via décret/circulaire/ « Note verte » différentes activités (actions de formation, mécanisme qualité, ...) en fonction des priorités politiques et sociétales

Cependant, certains acteurs font part de questionnements quant à ce mécanisme de fonctionnement, sur plusieurs dimensions



Besoins structurels financés par des mesures ponctuelles

Certain besoins structurels des établissements de l'EPS sont financés par des périodes supplémentaires de manière ponctuelle via les périodes supplémentaires et des mécanismes « ad hoc », visant à « pallier » certains manques de mécanismes structurels de financement (p.ex., suivi pédagogique, coordonnateur qualité, D+, inclusif, différents appels à projet, ...)



Financement jugé parfois insuffisant de certains dispositifs

Certain acteurs soulignent également que, bien que les périodes supplémentaires visent à pallier certains manques des mécanismes structurels de financement (p. ex., agents qualité, soutien pédagogique), ces financements additionnels sont eux-mêmes insuffisants, avec p.ex. :

- ~1/2 ETP maximum octroyé pour le « suivi pédagogique » des plus gros établissements
- ~1/8 ETP maximum financé pour l'assurance qualité, pour ~30 établissements sur ~80 qui font du supérieur



Multiplicité des dispositifs

Les périodes supplémentaires se composent de mécanismes/postes distincts (27) faisant l'objet de divers décrets, circulaires et attribution gouvernementale dont il n'existe pas de vue consolidée

- Limitant la possibilité d'en faire un outil efficace de pilotage systématique
- Limitant la possibilité de certains établissements d'y recourir

Sources : EEntretiens individuels entre janvier et mars 2023 ; Circulaire n°8684 (16/08/2022) « Enseignement de promotion sociale: Renseignements annuels: instructions pour l'année scolaire / académique 2022-2023 »

3. L'allocation du Personnel Non-Chargé de Cours (PNCC) est directement liée aux périodes-élèves de l'établissement

Une dotation de ~35-50M€ est allouée entre établissements pour financer le personnel Non-Chargé de Cours (PNCC)

Le PNCC qu'un établissement peut financé est déterminé en fonction du nombre de périodes-élèves de l'établissement

Méthode d'allocation

Un ensemble d'emplois « PNCC » est alloué aux établissements en fonction de seuil de périodes-élèves (variant selon la fonction en question)

Emplois concernés

- Directeur
- Directeur adjoint
- Rédacteur
- Educateur-secrétaire
- Educateur-économiste
- Comptable
- Secrétaire de direction
- Commis-dactylographe
- Chef d'atelier

- ⚠ Les périodes-élèves utilisées pour calculer l'allocation des emplois varient selon la fonction (p.ex., seules certaines périodes-élèves seront considérées pour la fonction de chef d'atelier, et périodes-élèves de la pratique professionnelle seront pondérées à 70%)

Règle d'utilisation

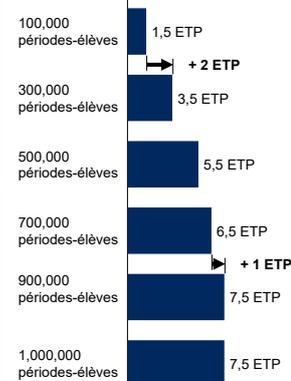
Les différentes fonctions PNCC attribuées à l'établissement peuvent être:

- Créées ou maintenues dans l'établissement
- Converties en périodes « B » afin de financer d'autres fonctions/projets (p.ex., proposer une UE supplémentaire – sans impact sur le calcul de la dotation initiale) via les périodes supplémentaires « antigel »

- ⚠ Les périodes « B » issues d'autres sources de financement peuvent être utilisées pour recruter du PNCC. Il n'y a pas de limite légale sur le nombre de PNCC

Exemple

éducateur-secrétaire



Implications

Les retours des acteurs soulignent un taux de progression des seuils liés à certains emplois PNCC non-alignés avec les réalités du terrain, entraînant un désincitant à la mise à l'échelle de certains établissements (p. ex., une progression trop faible des seuils pour certaines fonctions – voir ci-contre)

Le procédé d'allocation du PNCC a pour conséquence selon certains acteurs de générer artificiellement des situations de dissociation avec la réalité (p. ex., des scissions d'établissements artificielles afin de bénéficier d'une situation parfois plus avantageuse)

Sources : Circulaire 6992 (14/02/2019) « Fonctions, charges et emplois des membres des personnels de l'enseignement de promotion sociale » ; Décret 16184 (16/04/1991) « Décret organisant l'enseignement de promotion sociale » ; Circulaire 7949 (02/02/2021) « Instructions administratives relatives aux conversions d'emplois, aux conversions de périodes organiques, aux partages d'emplois d'encadrement, aux restructurations et fusions d'établissements »

4. Les mécanismes de dotation et de subvention des frais de fonctionnement des établissements de l'EPS sont effectués sur un modèle de calcul analogue à l'enseignement obligatoire

Un financement de ~6M€ est alloué pour financer les frais de fonctionnement des établissements

Une partie des frais de fonctionnement est financée directement par les étudiants via les droits d'inscription: Les frais de fonctionnement octroyés sont diminués de la part des frais d'inscription déterminés par le Gouvernement



Règle de financement

2 paramètres principaux interviennent dans le calcul des frais de fonctionnement d'un établissement:

- **Nombre de périodes-élèves:** déterminé par la moyenne de la population scolaire présente entre la population du 1^{er} dixième et du 5^{ème} dixième de l'UE suivie et le nombre de périodes
- **Le taux de subvention de l'étudiant:** déterminé par le niveau d'enseignement (en plus d'un forfait pour l'encadrement)

En 2023, la **dotation de frais de fonctionnement pour les cours généraux** en EPS est de ~0.62€ par période-élève

Les subventions sont calculées, par année scolaire, par établissement

On déduit des frais de fonctionnement, les droits d'inscription payés par les étudiants: ces droits étant considérés comme des avances sur les subventions

Taux de dotation de frais de fonctionnement dans l'EPS

Catégorie de cours ³	Taux, en € par période ⁴ (indexé pour 2023)
Cours de pratique professionnelle nursing et industriel	0,85€
Autres cours de pratique professionnelle ¹	0,78€
Cours techniques de laboratoire	0,78€
Cours spéciaux de dactylographie	0,78€
Cours techniques industriels	0,69€
Cours techniques et de pratique professionnelle	0,69€
Cours généraux ²	0,62€

1. A l'exclusion des périodes consacrées à la supervision des stages
2. Les cours techniques non visés ci-dessus, les cours de psychologie, de pédagogie et de méthodologie à l'exclusion des périodes consacrées à la supervision des stages
3. Les supervisions de stage sont prises en compte à hauteur de 3.88€ (en euros par élève bénéficiant de la supervision)
4. Hors discrimination positive

Source: Loi 05108 du 29/05/1959 (dotation forfaitaire par élève)

4. Comparaison entre les frais de fonctionnement de l'EPS et les autres formes d'enseignement

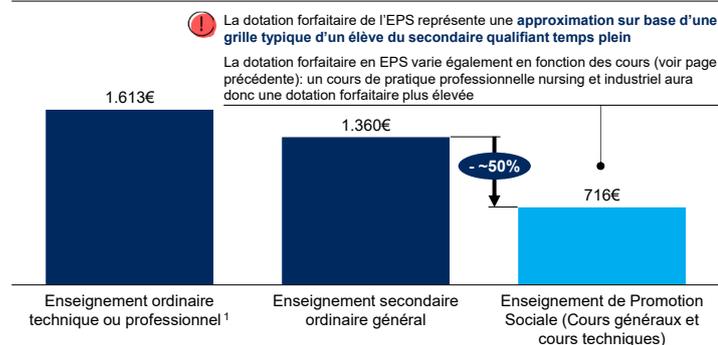
Méthodologie

Afin de pouvoir comparer les élèves de l'enseignement ordinaire et les étudiants de l'EPS, le taux de **dotation forfaitaire annuelle par période pour les cours généraux** (0.62€ / période en 2023) a été multiplié par:

- Le nombre de semaines de cours par an (37 semaines) d'un élève dans l'enseignement ordinaire
- Le nombre de périodes par semaine (31 périodes) d'un élève dans l'enseignement ordinaire

Le montant obtenu est comparable aux dotations annuelles forfaitaires obtenues par élève dans l'enseignement ordinaire

Dotation forfaitaire³ annuelle par élève/ étudiant dédiée aux frais de fonctionnement des établissements, en € par élève/étudiant (indexé pour 2023)



A noter: Cette comparaison ne tient pas compte des spécificités des types d'enseignement, notamment de la mise à disposition gratuite d'infrastructures au profit de l'EPS (dû partiellement à des raisons historiques d'organisation de l'EPS – en soirée dans des infrastructures de l'enseignement obligatoire – ce qui n'est plus totalement en lien avec les réalités actuelles)

1. Hors secteurs industrie, construction ou sciences appliquées
2. A l'exception des stages, les cours de pratique professionnelle « nursing et industriel » ont la dotation forfaitaire la plus élevée en EPS
3. Calculée à 100% pour l'ensemble des réseaux

Source: Loi 05108 du 29/05/1959 (dotation forfaitaire par élève)



Questions

- Ces chiffres vous semblent-ils corrects?
- Quelles modifications devraient être apportées à la méthodologie utilisée?
- Quelles seraient selon vous les raisons principales de cette différence de frais de fonctionnement?

5. Le montant des droits d'inscription est déterminé par quatre variables de financement

■ Déterminé par le Gouvernement
■ Déterminé par l'établissement

Variables	Description	Montant ¹	Exemple - Droits d'inscription en cours de français, niveau 1 (120 périodes) ³ , en €	
Forfait par étudiant par an	Partie fixe	29 € / étudiant par an	29€	La somme des droits d'inscription déterminés par le Gouvernement est soustraite des dotations et subventions de frais de fonctionnement de l'établissement
Taux par niveau et heure de cours	Coût variable en fonction du nombre et du type de périodes « B » ⁴	Secondaire: 0,26€ / période Supérieur: 0,42€ / période	31€	
Droits d'inscription spécifiques	Taux fixe pour les étudiants étrangers, hors UE	30 € par période hebdomadaire ² Maximum de 238 €	90€	
Droits d'inscription complémentaires	Chaque établissement est libre de rajouter des frais en plus des coûts prédéterminés	Déterminé sur base individuelle (par établissement)	Varient par établissement	
Total des droits d'inscription (exemple)				60-150€ +

1. Les montants de la partie fixe et du tarif par période dans l'Enseignement de Promotion Sociale sont liés à l'indice des prix à la consommation
2. Quotient, arrondi à l'unité inférieure, du nombre de périodes prévues dans l'(les) unité(s) de formation suivie(s) divisé par le nombre de semaines que comporte une année scolaire, soit 40 semaines
3. Prix basé sur les formations à l'EPFC
4. Les coûts par période s'arrêtent à la 800e période (la limite de périodes à payer)

Sources: Circulaire 8553 du 21 avril 2022 ; Zoom L'Enseignement de Promotion Sociale, Décembre 2017 ; Circulaire n° 4652 du 05/12/2013 ; Portail officiel de l'EPFC

5. Le montant des droits d'inscription varie entre établissements dû aux différences de droits d'inscription complémentaires

■ Déterminé par le Gouvernement
■ Déterminé par l'établissement

Formation	Établissement	Intitulé	Périodes	Droits d'inscription, €	Prix/période, €
CESS	Etablissement 1	Humanités - CESS	920	407€	0,44€
	Etablissement 2	CESS	950	317€	0,33€
	Etablissement 3	CESS Général	920	247€	0,27€
Bachelier en Comptabilité	Etablissement 4	Bachelier Comptabilité	733	649€	0,89€
	Etablissement 5	Bachelier Comptabilité	650	319€	0,49€
	Etablissement 6	Bachelier en Comptabilité	700	299€	0,43€
Anglais – Niveau Élémentaire (UE1) ¹	Etablissement 7	Anglais A1	120	150€	1,25€
	Etablissement 8	Anglais Élémentaire	120	92€	0,77€
	Etablissement 9	Anglais UE 1	120	60€	0,50€

1. Périodes niveau secondaire (0,26 € / période)

Sources: Recherche sur les portails officiels des établissements mentionnés ; Entretiens individuels entre janvier et mars 2023

Le montant des droits d'inscription sont hétérogènes étant donné la **liberté des établissements de définir les droits d'inscription complémentaires** applicables aux étudiants

Les **droits d'inscription peuvent varier**:

- **Entre différentes formations**, car les différences sont **liées en partie aux taux légaux par niveau et heure de cours** déterminés par le Gouvernement
- **Entre formations similaires** entre établissements, car les droits d'inscription varient **en fonction du droit d'inscription complémentaire déterminé par l'établissement**

⚠ Certains acteurs indiquent également que les **variations des frais d'inscription** reflètent les différences en termes de

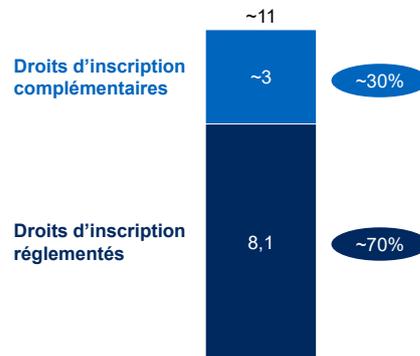
- Montant de dotation et subvention de frais de fonctionnement** entre enseignement officiel organisé et enseignement subventionné
- Capacité contributive propre des PO** au financement de leurs établissements

5. 1^e estimation des droits d'inscription complémentaires (DIC) : Les DIC semblent représenter un financement de ~3M€ en 2021-22

Méthodologie

- ① Sélection d'un échantillon représentatif de 37 écoles
- ② Sélection de 5 cours/ sections de niveaux et nombres de périodes variables au sein de chaque établissement
- ③ Recherche des droits d'inscription pour chaque cours/ sections et répartition des droits d'inscription totaux entre droits d'inscription réglementés (DIR) et supplémentaires (DIC) (en fonction de la disponibilité des informations sur le site, ou en fonction de la formule de calcul des droits d'inscription régulés – voir page précédente)
- ④ Multiplication du ratio « DIC / DIR » par le montant des droits d'inscription régulés (données disponibles dans les bases de données de la FWB – 8.1M€)

Droits d'inscription en Enseignement de Promotion Sociale¹, en M€, 2021/2022



Les droits d'inscription complémentaires semblent être **équivalents à ~3M€ (~30% du montant total des droits d'inscription)** en 2022 pour l'ensemble des établissements de l'EPS (en comparaison aux 8M€ de droits d'inscription régulés par le Gouvernement)

! ~40% des établissements recherchés affichent le coût de leurs formations pour les étudiants

Certains établissements indiquent que des **frais d'inscription complémentaires sont demandés aux étudiants, même en cas d'exemption** des droits d'inscription

Limites de cette tentative d'estimation des droits d'inscription complémentaires

L'estimation des droits d'inscription complémentaires est réalisée sur base des informations (partielles) disponibles sur les sites des établissements de l'EPS (71 droits d'inscription publiés parmi l'ensemble des formations recherchées)

1. Sur base de 67 données de droits d'inscription pour les droits d'inscription complémentaires
Sources: Site des établissements de l'EPS ; Base de données de la FWB ; Entretiens individuels entre janvier et mars 2023

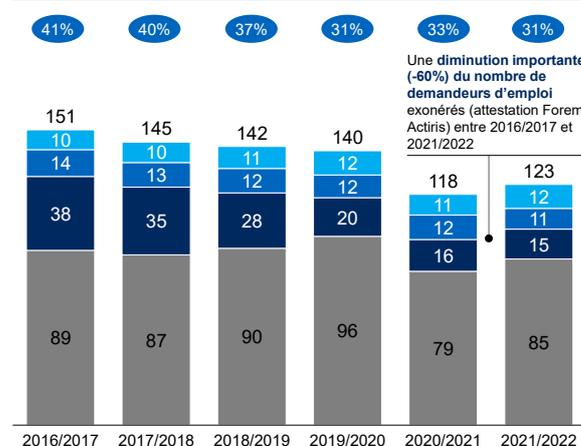
5. Le nombre d'élèves exonérés de droits d'inscription est en diminution régulière depuis 2015

Un ensemble de critères d'exonération permet aux étudiants de bénéficier des formations et services de l'EPS sans avoir à payer les droits d'inscription

Les critères incluent, notamment:

- Mineurs soumis à l'obligation scolaire
- Chômeurs complets indemnisés, excepté ceux en formation professionnelle ou mis au travail
- Demandeurs d'emploi obligatoirement inscrits
- Personnes en situation de handicap
- ...

Part des étudiants exonérés des droits d'inscription, milliers d'étudiants, entre 2016/2017 et 2021/2022



- Non exonérés
- Exonérés - Demandeurs d'emploi (attestation Forem, Actiris)
- Exonérés - Bénéficiaires du RIS (attestation CPAS)
- Exonérés - Autres cas d'exonération
- Pourcentage d'étudiants exonérés

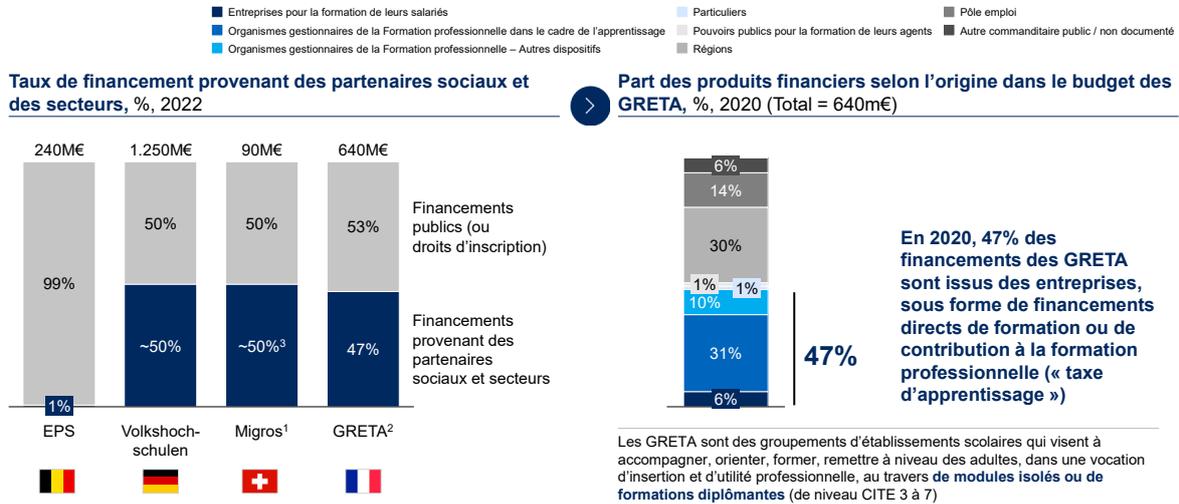
Le nombre d'étudiants **exonérés a diminué** (de ~62,000 à 38,000 étudiants) et le nombre d'étudiants **non exonérés a également baissé (~5%) mais plus légèrement**, résultant en:

- Une baisse du nombre total du nombre d'étudiants
- Une diminution de la proportion des étudiants exonérés dans le total

! A noter: les règles d'exonération des étudiants entre le Forem, Actiris et l'EPS semblent avoir évolué entre 2018 et 2019 (voir Section *Etudiants*)

Sources: Chiffres Clés FWB ; Circulaire 8553 du 21 avril 2022 ; Entretiens individuels entre janvier et mars 2023

6. De plus, le financement des partenaires sociaux et des secteurs dans l'EPS (~1%) via les conventions apparaît comme en deçà d'autres acteurs internationaux dans l'enseignement pour adultes (~50%)



1. En 2021
2. En 2020
3. Pour-Cent Culturel Migros (contribution annuelle de chaque coopérative Migros à hauteur de minimum 0,5% de leur chiffre d'affaires)
Sources: Base de données FWB des conventions en EPS (2021-22) ; Notes d'information 21.28 (Juin 2021) ; La mise en place de la loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel entraîne un regain d'activité pour le réseau des Greta) et 22.32 (Novembre 2022) ; Le réseau des Greta et des GIP-FCIP : hausse d'activité en 2020 malgré la crise sanitaire) de la DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance) ; Site internet DVV ; Rapports annuels

7. Les financements du Fonds Social Européen a été en augmentation constante depuis 2015 et a financé pour 5,7M€ de projets en 2020

Mission du FSE

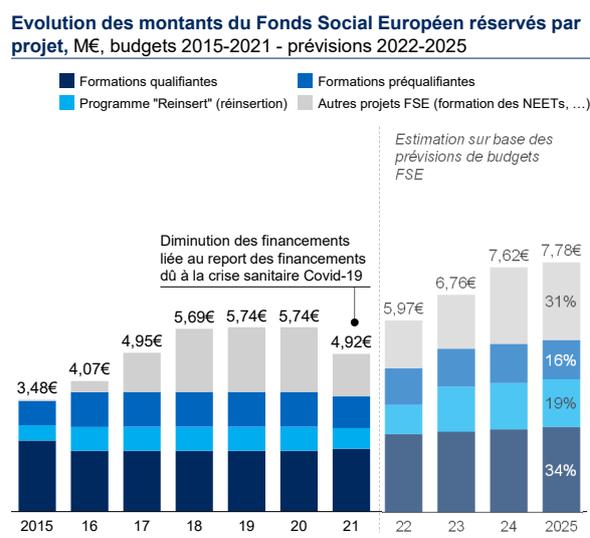
Le FSE finance une multitude de projets dans les domaines de l'entrepreneuriat, de la formation ou encore de l'insertion socio-professionnelle. Plus particulièrement au sein de l'EPS, le FSE se concentre sur la promotion de l'emploi et l'inclusion sociale, par le biais de la valorisation des acquis & validation des compétences.

Organisation au sein de l'EPS

Le Centre de Coordination et de Gestion des fonds européens pour l'EPS (CCG-EPS) est l'organe chargé d'assurer la coordination et la gestion des fonds européens entre les établissements mis à la disposition de l'EPS.

Exemples de projet

- Validation et valorisation des compétences
- Cours de Français Langue Etrangère / d'alphabétisation à destination des primo-arrivants
- Reinsert: Orienter, guider et accompagner des détenus dans un processus de formation
- ...



Le financement de l'EPS lié au FSE représente ~2% du budget de l'EPS et finance des projets spécifiques et permet la réalisation de nombreuses actions diverses (p. ex., soutien pour la validation des compétences)

Les retours des acteurs soulignent les limites de ce type de financement, notamment :

- Son côté incertain et non-inscrit dans la durée (pas ou peu pérenne)
- Le financement de projets précis, potentiellement non-mis à l'échelle ne permettant pas le réel développement de dispositifs dans le long terme

Sources: Base de données de la FWB; Site officiel du Centre de Coordination et de Gestion des fonds européens pour l'Enseignement de promotion sociale

Les modalités de financement apparaissent dans leur ensemble complexe et peu transparente

De manière générale, les modalités de financement de l'EPS apparaissent comme **difficiles à appréhender** pour la plupart des acteurs de l'écosystème, aussi bien au niveau central (p.ex., l'administration), qu'au niveau des établissements/ (F)POs (p.ex., les équipes de direction)

Ces modalités de financement sont décrites comme complexes en termes de

- i. **Cohabitation d'une multitude de règles d'allocation** (dotation organique, multiples sources de périodes cabinets et supplémentaires, périodes conventions, conversion des périodes PNCC, frais de fonctionnement...)
- ii. **Fonctionnement complexe de chacun des mécanismes de financement** (p.ex., règles d'adaptation de la dotation organique)
- iii. **Systèmes informatiques** permettant la mise en œuvre de l'allocation (logiciel HOD demandant une compréhension importante du système)



Difficulté de compréhension pour les directions

La gestion des établissements est compliquée par la complexité des mécanismes de financement notamment pour les nouvelles équipes de direction (si elles manquent de soutien). De manière générale, les équipes de direction doivent investir un temps considérable pour se conformer aux règles de financement



Manque d'analyses régulières et rendues publiques

Il n'existe pas, ou peu, d'analyses régulières et publiques de la situation financière de l'EPS, dans son ensemble et de ses établissements, qui permettent d'établir l'efficacité, l'équité et l'efficience du système de financement



Manque de transparence et d'information

Les règles de financement actuelles ne permettent pas de garantir que les décisions de financement des différents acteurs (à la fois au niveau des établissements que du pilotage) sont prises sur la base de critères objectifs plutôt que sur leur compréhension (parfois incomplète) des mécanismes de financement

Limite du pilotage de l'écosystème par le financement

Pilotage de l'ensemble du système compliqué de par la nature diffuse des mécanismes de financement ainsi que par leur complexité – voir Section Pilotage



Top 3

Les « règles de calcul de l'allocation des périodes ou des subventions de fonctionnement inadaptées » sont dans le top 3 des principales opportunités d'amélioration citées par les directions dans l'enquête leur étant destinée

« 11 » Les nouveaux directeurs ont souvent du mal à comprendre l'ensemble des règles et requièrent un encadrement supplémentaire de la part des POs

« 11 » On n'a pas vraiment de vue sur l'entièreté des périodes qui peuvent être et qui sont allouées aux établissements

« 11 » Très peu de personnes ont une compréhension et une vue exhaustive de l'ensemble des mécanismes de financement

Sources: Enquête en ligne (2023) – Extraction des données 08/03/2023 ; Entretiens individuels entre janvier et mars 2023

Section 3e.

Infrastructures

Etat des lieux - Rappel du cadre d'analyse

3. Système, structure & ressources



Focus du document

(a) Mission et Pilotage

- Missions et objectifs sociétaux
- Positionnement de l'offre de formation EPS par rapport aux autres opérateurs
- Instances de gouvernance et modalités du pilotage du système, au niveau central et local : participation des différents acteurs de l'écosystème
- Outils et données disponibles pour le pilotage
- Qualité et assurance qualité

(b) Organisation de l'écosystème et de l'EPS

- Structure de l'écosystème : différents types d'acteurs de l'écosystème en interaction avec l'EPS (rôles, organisation, relations avec l'EPS)
- Types d'établissements : nombre, implantations, gestion
- Règles relatives à la gouvernance et au fonctionnement interne des établissements

(c) Offre de formation

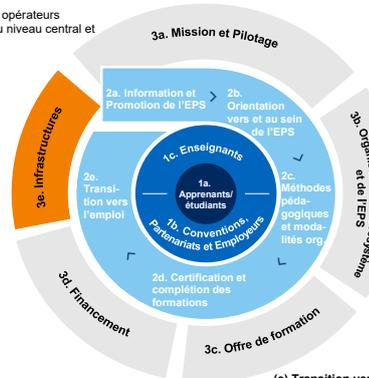
- Types d'offres et de parcours existants, caractéristiques (finalités de formation, durée, niveaux, géographie, etc.)
- Règles de structuration des parcours (modularisation, etc.) et leur formats
- Procédures et règles de création de nouvelles formations et de définition des contenus de formations (DP, etc.)
- Règles de programmation de l'offre (ouverture/fermeture) et mécanismes assurant la correspondance avec les besoins sociétaux
- Possibilité de co-organisation de l'offre avec d'autres opérateurs

(d) Financement

- Montant et mécanismes de financement (règles, sources, répartition) de la dotation organique et des autres sources de financement
- Possibilité de financement par les secteurs

(e) Infrastructures

- Règles de financement, acquisition et maintien des infrastructures et équipements



1. Acteurs

(a) Apprenants/étudiants

- Types d'apprenants et motivations
- Evolution du nombre d'apprenants et facteurs explicatifs
- Accompagnement des apprenants pendant leur formation (modalités, sujets) et mesures de lutte contre l'abandon
- Incitants (financiers & non-financiers) et implications en termes de statut sociaux

(e) Transition vers l'emploi et / ou d'autres formations

- Structuration de et coopération sur le parcours d'apprentissage avec autres opérateurs de formation
- Accompagnement post-formation et mise en correspondance avec employeurs

(b) Conventions, partenariats et employeurs

- Accords de coopération avec les employeurs et secteurs (co-organisation de formations, contribution financière, accords d'employabilité post-parcours)
- Implication des partenaires dans la formation (alternance, stage, mise à disposition de ressources, formateurs, etc.)
- Accords de coopération avec les autres opérateurs de formation, agences de l'emploi, agences de réinsertion, ...

(c) Enseignants

- Types/catégories de personnel et organisation du travail
- Règles relatives au statut de chaque type de personnel et d'évolution de carrière (opportunités de formation et de développement)
- Titres pédagogiques et mise à jour des compétences disciplinaires

2. Parcours de l'apprenant



(a) Information et Promotion de l'EPS

- Promotion et accès à l'information sur les formations pour les étudiants, employeurs, autres acteurs d'orientation (budgets dédiés et règles, canaux de promotion, potentiels contrats avec offices de l'emploi)

(b) Orientation vers et au sein de l'EPS

- Canaux d'orientation vers l'EPS (informations publiques, autres acteurs, enseignants)
- Aide et accompagnement au choix de formation le plus adéquat
- Inscription de l'EPS dans le parcours des apprenants (avant et après)
- Conditions d'accès et règles d'inscription à l'EPS, prérequis et mécanismes de sélection (motivation, évaluation)

(c) Méthodes pédagogiques et modalités organisationnelles

- Canaux de formation (présentiel, en ligne, ...), outils pédagogiques et modalités d'organisation (durée, rythme, méthodes pédagogiques, ...)
- Stages et modalités d'apprentissage en milieu de travail
- Structuration et flexibilité des parcours et des modules
- Intégration des compétences transversales et savoir-être
- Valorisation des acquis

(d) Certification et complétion des formations

- Règles d'évaluation et validation des acquis d'apprentissage
- Certifications accessibles pour tous types de formation
- Reconnaissance des certifications sur le marché du travail et par les apprenants
- Taux de participation aux certifications et facteurs explicatifs



Infrastructures – Messages clés

La question de l'état des bâtiments et de la qualité des infrastructures a fait l'objet de **retours contrastés**

D'un côté, certains retours pointent vers des **opportunités et besoins d'amélioration** à cet égard :

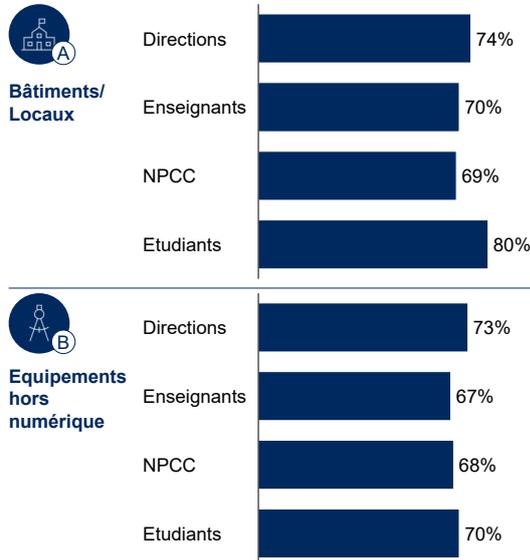
- ◊ L'état du bâti pose un problème dans l'EPS au même titre que dans les autres niveaux d'enseignement ; ~30% des étudiants ne se déclarent pas satisfaits de l'état des bâtiments ; cette situation contraste avec l'état des infrastructures des opérateurs régionaux, qui ont bénéficié d'importants investissements sur les deux dernières décennies ;
- ◊ Le partage de bâtiments et d'équipements avec d'autres établissements (2/3 des établissements disposent d'infrastructures étant à minima partagées partiellement avec d'autres établissements, p.ex. de l'enseignement de plein exercice) est revenu comme un **point de douleur pour certains établissements** (en termes notamment de capacité d'accès et/ou de difficultés de coordination) ;
- ◊ L'accès au financement des bâtiments est **similaire** pour les établissements d'enseignement **secondaire** d'EPS et pour ceux du plein exercice mais les mécanismes actuels de financement pour les établissements d'enseignement **supérieur** sont **limités** ;
- ◊ Il n'existe **pas de mécanisme de financement spécifique pour les équipements** des formations qualifiantes en EPS, qui doivent alors être financés sur fonds propres ou par le biais de financements d'établissements partenaires (cet élément est vu comme un obstacle au dynamisme dans la création de nouvelles formations qualifiantes) ou encore via l'accès à des infrastructures de mutualisation (CTAs, centres de compétence...);
- ◊ L'accès de l'EPS aux structures de **mutualisation** est encore **perfectible** (p.ex. au travers des centres de compétence, des conventions avec les employeurs/secteurs, de l'ASBL Zénobe Gramme...), en particulier pour les CTAs (contributions financières parfois importantes, accès contraint aux CTAs pour des raisons d'horaires - en journée).

Cela étant dit, la question des infrastructures **ne figure pas parmi les domaines prioritaires d'amélioration** étant revenu le plus fréquemment des retours des acteurs. Par ailleurs, certains éléments viennent nuancer les constats ci-dessus :

- ◊ Le **partage** d'infrastructures est également une **source d'efficacité** dans l'utilisation des moyens publics ;
- ◊ Les **moyens conséquents prévus dans les prochaines années** pour la rénovation des bâtiments scolaires seront également accessibles à l'EPS.

Les retours des acteurs au travers des enquêtes et entretiens sont majoritairement satisfaisants, avec cependant 20-30% des acteurs n'étant pas satisfaits des bâtiments/équipements

Proportion des acteurs « satisfaits » des bâtiments et équipements au travers des enquêtes par questionnaire



... signifiant également que ~20-30% des acteurs estiment que les bâtiments et les équipements ne sont pas satisfaisants

Retours des acteurs rencontrés

Retours des acteurs en adéquation avec les retours sur l'état des bâtiments scolaires en FWB (presse, Cour des Comptes, ...) :

- Bâtiments défraîchis
- Salles de cours étroites et mal agencées
- Mobilier vétuste

« Les locaux ne sont vraiment pas terribles, avec des vieilles tentures qu'on n'oserait même pas toucher »

Voir page suivante

Pas de retours sur les équipements pointant un potentiel majeur d'amélioration

... avec cependant certaines « poches » potentielles de « sous-équipement »

« ... Mais sinon on a assez peu de moyens techniques et d'équipements en EPS »

Sources: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 13/03/2023 pour les directions et 22/03/2023 pour les autres acteurs ; Entretiens individuels Jan/Mars 2023

A. Bâtiments – Illustration d'articles de presse

L'ECHO
Les besoins sont criants et les moyens limités. En une phrase, voilà esquissée la situation des infrastructures scolaires en Fédération Wallonie-Bruxelles. Sans intervention, 40% du parc immo pourraient fermer dans les 5 à 10 ans. Des députés entament jeudi des visites de terrain, tandis que le ministre Frédéric Daerden (PS) planche sur une note pour répondre à l'urgence.

« Les cours donnés dans des pavillons datant de l'expo 58, des châssis rongés par les vers, de la mûre et des perruches qui nidifient dans les classes », c'est une réalité à l'athénée royal de Ganshoren, nous assure le permanent CSC, Fabrice Pinna. En piètre état, cet établissement n'est pas un cas isolé dans la capitale. En Wallonie, la situation n'est pas plus rose.

En charge des infrastructures scolaires à la Fédération Wallonie-Bruxelles, le ministre du Budget Frédéric Daerden (PS), évalua récemment les besoins à plus d'un milliard d'euros. Dans une entité fédérée à la corde financièrement, ce n'est pas une sinécure.

La grande majorité des constructions datent d'avant 1965 et moins de 10% d'entre elles sont postérieures à 1985. Face à cette situation, la direction générale des infrastructures scolaires (DGI) pose un constat clair: sans intervention, environ 40% de ce parc "vétill et partiellement insalubre" sont exposés à un risque de fermeture dans les 5 à 10 ans. Un scénario catastrophe qui entraînerait la disparition de 75.000 places dans les écoles.

J'en attends mener une réflexion ouverte, nuancée par rapport aux partenariats avec le privé» Frédéric Daerden, Ministre du budget

Autre conséquence du piètre état des bâtiments, les grèves des enseignants, mais parfois aussi des élèves eux-mêmes, risquent de se multiplier. En décembre dernier, plusieurs écoles bruxelloises, mais aussi quelques établissements en Wallonie, débrayaient encore pour protester contre la vétusté de leur lieu de travail et d'étude.

Comment en est-on arrivé là? Le sous-investissement chronique dans les infrastructures scolaires au cours des 25 dernières années expliquerait en grande partie leur piètre état.

RTL info
"Nos enfants sont en danger": une école de Jemeppe-sur-Meuse dans un état d'insalubrité, les parents sont en colère

En région liégeoise, une école de Jemeppe-sur-Meuse se trouve dans un état inquiétant. Des parties de plâtre du plafond se sont effondrées à plusieurs endroits, notamment dans une classe. Pour plusieurs parents d'élèves, le bâtiment est insalubre. Redoutant un accident, ils s'inquiètent pour leurs enfants. Un étage a même dû être fermé pour des raisons de sécurité. C'est loin d'être le seul établissement scolaire décrit comme vétuste en Fédération Wallonie-Bruxelles. D'après une récente enquête, il faudrait 4 milliards pour rénover les écoles francophones.

"Les enfants sont revenus en disant que le plafond s'est effondré dans la classe", confie Valérie via notre bouton orange Alertez-nous. A la fois inquiète et en colère, cette mère de famille nous a contactés pour dénoncer l'état de délabrement et d'insalubrité de l'école de ses enfants située à Jemeppe-sur-Meuse, en région liégeoise. "On nous promet des travaux. Mais personne ne bouge", regrette cette habitante de Grâce-Hollogne, juste devant l'établissement scolaire.

"Ce n'est pas nécessairement que sur Seraing"

"Ce n'est pas nécessairement que sur Seraing. Je pense que nous sommes tous victimes du vieillissement des bâtiments scolaires. Ils nécessitent un entretien et des investissements réguliers. Mais nous sommes arrivés dans une problématique. Cela devait arriver car nous sommes dans un vieux bâtiment", ajoute le bourgmestre.

C'est effectivement loin d'être un cas isolé. Cette problématique concerne de nombreux autres bâtiments scolaires en Wallonie. "L'ensemble de notre patrimoine est concerné par des problèmes de vétusté ou d'un manque d'investissement les législatures précédentes", indique Laura Crapanzano.

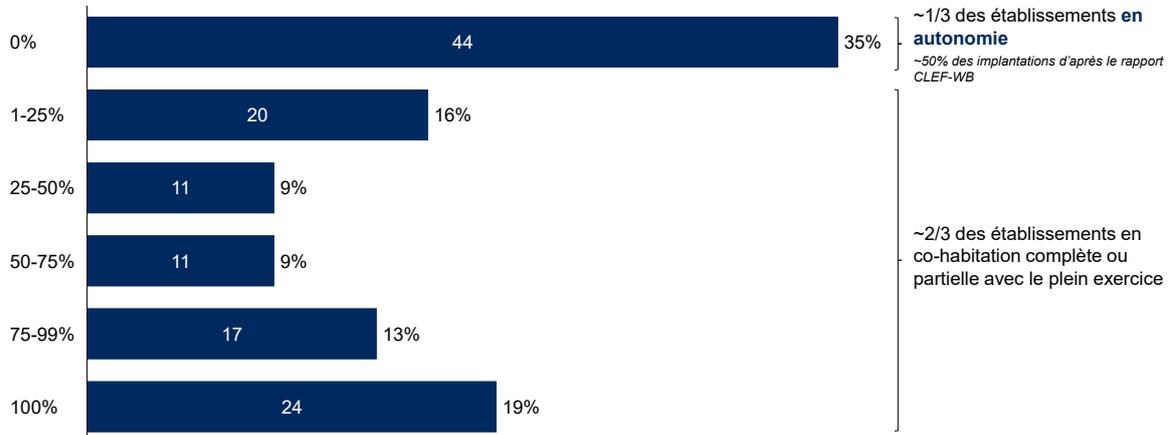
9 millions de m2 doivent être rénovés dans les écoles à Bruxelles et en Wallonie
A Bruxelles et en Wallonie, on estime que 9 millions de mètres carrés doivent être rénovés dans nos écoles. "Les besoins sont importants. Il y a un sous-investissement clair depuis de nombreuses années", admet Frédéric Daerden, ministre du budget de la Fédération Wallonie-Bruxelles.



Sources : L'ECHO ; RTL info ; Moustique ; Le Soir

A. Bâtiments – Pour rappel, les établissements de l'EPS sont « en autonomie » concernant leurs bâtiments, ou les partagent avec l'enseignement de plein exercice

Selon les directions, « Quelle surface de vos locaux partagez-vous avec un autre établissement d'enseignement ou de formation professionnelle ?, % des répondants, N = 127



Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 13/03/2023

A. Bâtiments – Les bâtiments spécifiques à l'EPS représentent ~2.5% des bâtiments en FWB, avec une ancienneté supérieure à la moyenne des bâtiments en FWB



Proportion du parc immobilier de l'EPS

~**2.5%** des bâtiments en FWB semblent appartenir à l'Enseignement de Promotion Sociale selon les bâtiments recensés par l'enquête de la FWB (157 bâtiments d'EPS secondaire et 41 bâtiments d'EPS supérieur pour 7595 bâtiments recensés)

~**315.000** m² de surface de l'EPS secondaire et
~**95.000** m² de l'EPS supérieur



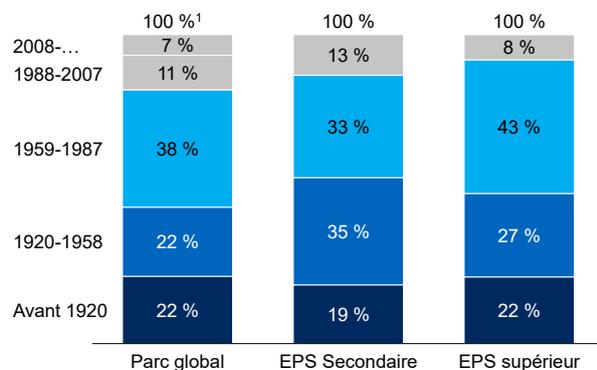
Note méthodologique

Enquête réalisée dans le cadre d'un chantier « CLEF-WB » portant sur l'évolution des lieux d'enseignement francophones auprès des POs, avec 53,4% de participants pour couvrir 66,8% des implantations et 7.595 bâtiments recensés



Vétusté des bâtiments

Ancienneté du parc global et propre à l'EPS des bâtiments scolaires, %, données 2021¹



1. Sur 90% des établissements repris dans l'étude (10% de non-réponses quant à l'année de construction)
Sources: Chantier des bâtiments scolaires ; CLEF-WB Rapport final ; RTL info ; l'Echo ; RTBF

A. Bâtiments – Les établissements possédant des bâtiments scolaires ont accès aux mêmes mécanismes de financement que le PE dans le secondaire, avec toutefois des mécanismes limités pour l'enseignement supérieur ; à nuancer avec l'arrivée d'appels à projet « exceptionnels »

✓ Financement de la FWB dédié aux bâtiments scolaires

✗ Absence de financement de la FWB dédié aux bâtiments scolaires

Financement spécifique de la FWB pour les bâtiments

Autres sources de financement



Secondaire

Ces mécanismes s'adressent aux POs propriétaires ou jouissant des droits de propriété de leurs bâtiments scolaires
Il existe également des mécanismes spécifiques à l'Officiel Subventionné et des fonds dédiés à WBE



- **Programme prioritaire de travaux (PPT) :**
Subvention à 60%¹ du montant de l'investissement pour les implantations du niveau secondaire ordinaire et d'EPS – selon clef de répartition réseaux
- **Programme de création de places :**
Subvention d'ouverture de places scolaires dans les zones en tensions géographique – selon clef de répartition réseaux
- **Fonds de garantie :** Garantie de remboursement de capital et de subvention en intérêt pour le financement de bâtiments scolaires à la demande d'un PO



Supérieur



- **Pas de mécanismes de financement** spécifiques aux bâtiments propre à l'EPS dans le cadre de l'enseignement supérieur

Selon le retour des acteurs – En cours de confirmation

Fonds propres, p.ex. :

- Fonds propres additionnels de l'établissement ou du PO
- Droits d'inscriptions complémentaires

Appels à projet exceptionnels additionnels

- **Plan de relance wallon (PRW)** attribuant 269 millions d'euros à la rénovation des bâtiments scolaires (visant notamment l'amélioration énergétique et le bien-être des élèves/du corps pédagogique) – accessibles aux établissements d'EPS du secondaire et supérieur
- **Dotations d'1 milliard d'euros** répartis entre établissements selon 4 appels à projet – accessibles aux établissements d'EPS du secondaire et supérieur

A noter toutefois une absence d'incitants à la mutualisation des bâtiments parmi les critères repris dans les appels à projet

¹⁾ Il n'a pas été pensé à mettre des incitants dans la mise en place pour collaborer avec l'EPS qui permettrait pourtant une meilleure utilisation des bâtiments avec les cours du soir et le WE

1. +10% dans le cadre d'implantations bénéficiaires de l'encadrement différencié de classes 1

Sources : Portail de la FWB ; Entretiens individuels Jan/Mars 2023

A. Bâtiments – Concernant les établissements « partageant » leurs locaux, certains retours indiquent des contraintes et limitations induites par la co-habitation



Bâtiments peu adaptés aux spécificités du public de la Promotion Sociale



Contrainte croissante d'accessibilité due au développement de l'offre p.ex., « en cours du jour »

A mettre en contexte avec l'augmentation de l'offre de l'EPS en cours du jour (p.ex., pour les demandeurs d'emploi) pointés par certains acteurs



Hétérogénéité dans les relations avec les établissements « hôte » pouvant contraindre l'utilisation des locaux (sur les modalités d'accès, paiement, responsabilités, ...)

« 31) Le problème c'est que les locaux ne sont pas adaptés au nombre d'élèves par classe, on a des locaux pour 10 personnes et des années on s'est retrouvé à 20

« 31) Nous on a notre école qui est dans une école primaire francophone et une école primaire néerlandophone, ce qui n'est pas très adapté au public adulte de l'EPS

« 31) Cette cohabitation ne se passe pas toujours sans heurts et les établissements de l'Enseignement de Promotion Sociale n'ont parfois que peu de prise sur l'aménagement des locaux qui les accueillent, qui s'avèrent alors inadaptés à la particularité de leur public (adulte), de leurs dynamiques pédagogiques et de leurs circonstances pratiques (horaires décalés)

« 31) On partage nos locaux avec l'enseignement obligatoire donc pour les cours en soirée, c'est top mais la journée, je vais là ou je peux, c'est un peu du système D

« 31) On a des formations pendant les périodes de congés scolaires, ce qui n'est pas du tout adapté

« 31) Il y a parfois des conflits entre la PromSoc et l'enseignement ordinaire qui se partagent des locaux, avec des discussions sur ce qu'on peut prendre ou pas, quand on peut aller dans les bâtiments, ...

« 31) Les locaux sont en location et il y a un problème d'entente avec les profs du jour

« 31) Des difficultés peuvent également survenir quant aux responsabilités de gestion, de paiement des charges ou de partage du matériel

L'élaboration de conventions entre les parties concernées constitue alors une solution adéquate pour clarifier les modalités de cohabitation

Source: Enquêtes par questionnaire ; CLEF-WB – Rapport Final

B. Equipements – Les équipements en EPS ne font pas l'objet de mécanismes de financement spécifiques, mais peuvent être partagés avec les établissements du PE

Il n'existe pas de mécanismes de financement des équipements « techniques » en EPS – dans un contexte de subventions de fonctionnement limitées

La **collaboration avec des établissements de PE** est citée par les acteurs comme **permettant d'assurer un accès à de l'équipement**, avec des **points d'amélioration** similaires à ceux liés au partage des bâtiments

D'après les acteurs consultés, les établissements n'ont, p.ex., pas accès au **Fonds des équipements de l'enseignement obligatoire**

Les établissements bénéficiant du Fonds des équipements sont cependant tenus de mettre à disposition des établissements d'EPS leurs équipements

Le financement d'équipements pour les établissements ne pouvant les partager nécessitent donc un **financement sur fonds propres** (Subventions de fonctionnement, droits d'inscription, dons/conventions avec employeurs et p.ex., Forem/Actiris)

1

Equipements pas toujours en adéquation avec les besoins des établissements d'EPS

«11» *Même si ça s'améliore, le matériel vient des cours du PE et on n'a pas assez de fonds pour des outils pédagogiques adaptés aux sections qu'on veut organiser*

2

Défi croissant de la contrainte d'accès en journée, et, dans certains cas, hors du calendrier scolaire

«11» *Nos établissements qui ont besoin de beaucoup d'équipements sont souvent couplés au PE mais dépendent donc beaucoup de l'occupation des équipements par le PE*

Bien que n'ayant pas fait l'objet de retours systématiques lors des entretiens et groupes de discussion, le financement des équipements semble être un défi lorsqu'ils ne sont pas partagés

Il peut en outre constituer un **facteur désincitant à l'organisation de formations techniques** menant, dans certains cas, à des métiers en pénurie (au-delà de la difficulté à y attirer des apprenants, et donc, de générer des PEP)

«11»

Je garde mes ateliers et mes options techniques par conviction, mais je dois les financer avec du système D, et je garde mes « grosses options » ouvertes pour financer celles-là en termes de périodes, parce que j'ai moins de gens dedans

Sources : Entretiens individuels Jan/Mars 2023

B. Equipements – Cependant, certains dispositifs, dont les CTA et CDC, permettent à l'EPS d'accéder à des équipements techniques et de pointe

Dispositifs de mutualisation	Entité organisatrice	Description	Retours
Centre de Technologie Avancée	 FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES	Les Centres de Technologie Avancée, avec 30 centres répartis en Wallonie et à Bruxelles, sont des infrastructures reconnues par la FWB adossées à des établissements d'enseignement secondaire qualifiant, mettant des équipements pédagogiques de pointe à disposition de l'enseignement secondaire, supérieur et de promotion sociale	Certains retours font état de freins à la fréquentation des CTA : <ul style="list-style-type: none"> Contributions financières (parfois important au regard du niveau des subventions de fonctionnement) Accès contraint aux CTA, pour des raisons d'horaires (en journée) et difficultés à y trouver des places
Centres de Compétence		Les Centres de Compétence, avec 23 centres répartis en Wallonie, sont des centres d'équipements techniques mis en place par la région wallonne pour développer des compétences dans des secteurs spécifiques, financés par des partenariats publics-privés	Le fonctionnement et les liens avec l'EPS varient entre établissements/ CdC – mais les Centres de compétence sont considérés comme plus accessibles que les CTA (gratuité, facilité à obtenir des places)
Conventions employeurs/ secteurs		Conventions avec des employeurs afin de se former sur leur matériel/ recours à l'alternance/ don de matériel	Recours à l'alternance limité, ainsi qu'aux partenariats avec les employeurs <i>Relations de certains établissements avec des employeurs locaux, notamment pour des dons de matériel</i>
ASBL Zénobe Gramme		ASBL financée par la FWB ayant pour but de collecter des équipements provenant d'entreprises, d'institutions et d'associations et de les redistribuer de manière équitable et gratuite aux établissements d'enseignement qualifiant et spécialisé secondaire appartenant aux différents réseaux	Coopération limitée de l'ASBL avec l'EPS à ce stade

«11» *Les CdC on y a plus facilement accès, et gratuitement, alors que CTA, ça coûte cher et en plus on a du mal à y accéder*

«11» *Avec les CTA on doit faire le forcing pour voir si on a vraiment la place dont on est censé disposer, et en plus on doit payer*

«11» *L'utilisation par l'EPS des CDC est hétérogène et liée au dynamisme des établissements (voire même des enseignants car c'est eux qui font appel aux CDC)*

«11» *Une école qui faisait partie d'un PO ayant un CTA n'y allait pas parce que ça prenait sur sa subvention de fonctionnement*

«11» *Les CDC [...] sont complémentaires et n'importe quel établissement peut faire appel à eux*

Sources : Portail de la FWB ; Entretiens individuels Jan/Mars 2023

Section 4.

Tendances internationales

3 éléments de comparaison internationale pour informer la réflexion sur le futur de l'EPS



1. Tendances sociétales générales influençant la demande en formation pour adultes

2. Pratiques observées chez une sélection d'opérateurs de formation pour adultes en croissance
3. Points de comparaison clés avec des systèmes analogues (publics et parapublics) à l'EPS dans d'autres pays européens

Point annexe – Recommandations du Groupe de Travail européen « Education et Formation 2020 » pour soutenir les systèmes d'éducation pour adultes

La réflexion sur les macro-tendances internationales en termes de formation et leur impact sur l'EPS a été structurée en 3 étapes



1 Tendances de fond en besoins de formation

Revue des **lames de fond macro** qui caractérisent les besoins en formation pour adultes



2 Métiers et compétences en demande de formation

Plus spécifiquement, par **secteur et par type de compétence**, revue:

- i. Des **segments porteurs** et en demande
- ii. De **leur place** dans l'offre de l'EPS



3 Modalités de formation

Revue des besoins liés aux modalités de formation



Sources d'informations utilisées



Analyse de bases de données officielles (p.ex., Eurostat, Cedefop)



Analyse de rapports officiels européens sur la formation pour adultes



Entretiens avec des experts internes



Revue de presse et mobilisation de ressources web ad hoc

La réflexion sur les macro-tendances internationales en termes de formation et leur impact sur l'EPS a été structurée en 3 étapes

1 

Tendances de fond en besoins de formation

Revue des **lames de fond macro** qui caractérisent les besoins en formation pour adultes



2 

Métiers et compétences en demande de formation

Plus spécifiquement, par **secteur et par type de compétence**, revue:

- i. Des **segments porteurs** et en demande
- ii. De **leur place** dans l'offre de l'EPS



3 

Modalités de formation

Revue des besoins liés aux modalités de formation



Tendances transversales – Des évolutions sociétales, démographiques et du marché de l'emploi alimentent les besoins d'éducation pour adultes

	A 	B 	C 	D 	E 	F 
Tendances	Besoin sociétal de formation de base pour adultes	Demande de qualification de la part des employeurs pour les métiers en tension	Montée globale en qualification (« upskilling »)	Besoin de requalification lié à la « transformation du travail » (« reskilling »)	Demande croissante de changement de carrière	Tertiarisation croissante du marché du travail
	26%¹	4,8%	-16%	50 millions	+7 ans	+150.000
Faits soutenant	De la population en Wallonie présente un niveau d'éducation « faible » (primaire ou inférieur) alors que le niveau de qualification attendu à l'emploi augmente (seules 5% des offres d'emploi requerront un niveau de qualification faible en 2030)	Taux de vacance d'emploi en Belgique au T1 2022, faisant de la Belgique le deuxième pays de l'UE avec le taux de vacance d'emploi le plus élevé Part croissante d'employeurs qui déclarent ne pas être en mesure de recruter suffisamment de candidats pour les métiers techniques	Diminution de la part du temps de travail consacré à des activités physiques ou manuelles (-17% pour les activités intellectuelles demandant des compétences cognitives de base) d'ici 2030 Demande croissante de l'usage de compétences cognitives avancées , technologiques, socio-émotionnelles ou de communication (p.ex., langues)	D'emplois de la main d'œuvre européenne pourraient être automatisés d'ici 2030, appelant à un besoin important de transition vers des nouveaux métiers au sein de la population adulte	Rallongement de la durée de carrière depuis 25 ans Augmentation de la fréquence de changement de carrière, en lien notamment avec la recherche croissante de sens au travail	Emplois dans les Services (càd., professions STEM et autres à haute valeur ajoutée) et dans les Services Administratifs (càd., activités de soutien aux entreprises) d'ici à 2023
Implication pour la formation pour adultes	Besoin sociétal soutenu de formations pour adultes permettant le développement des compétences et l'accès aux diplômes de base	Intérêt croissant des employeurs et secteurs pour des programmes de formation spécifiques destinés à former des candidats pour les emplois en tension	Demande potentielle importante pour l'« upskilling » en cours de carrière et les formations en « soft skills »	Pertinence du maintien – et développement – de dispositifs de formation à de nouveaux métiers en cours de carrière	Basculement progressif de l'offre de formation qualifiante vers les métiers de services	

1. 28% à Bruxelles
2. 64,2% à Bruxelles

A Il existe une part significative de la population en Wallonie et en RBC qui est éloignée de l'emploi, alors que les emplois créés sont de plus en plus qualifiés, nourrissant un besoin soutenu de formations aux compétences de base

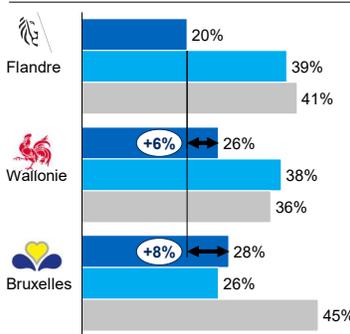
NON EXHAUSTIF

La population bruxelloise et wallonne présente un déficit de qualification comparativement à la population flamande

L'accès à un diplôme d'enseignement supérieur semble être une condition d'accès à une carrière sécurisée et épanouissante

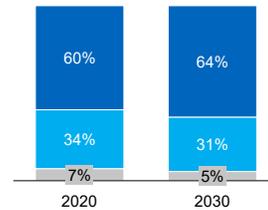
Les qualifications sont de plus en plus importantes dans le retour à l'emploi

Niveau d'éducation par région pour les 15-64 ans, %, 2021



Niveau d'éducation	Faible	Moyen	Elevé
Équivalent scolaire du niveau d'instruction	Secondaire inférieur et moins	Secondaire supérieur	Supérieur et plus
Taux de chômage des 15-64 ans, T3 2022	12,8%	6,3%	4,2%
Espérance de vie, Suède, 2017 ¹	80,2	82,3	84,3

Répartition des emplois en Belgique par niveau de qualification demandé

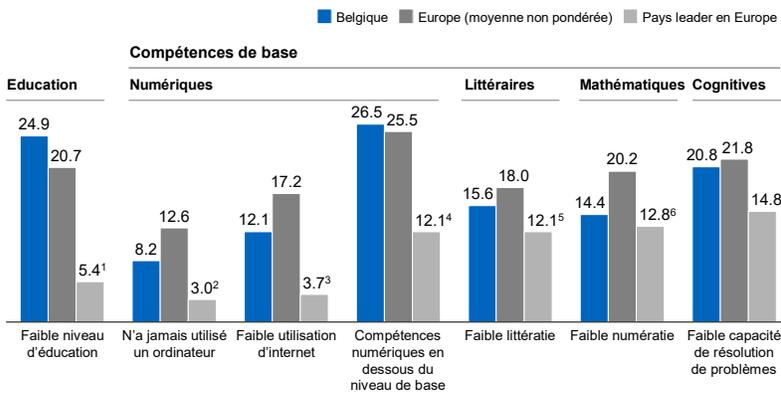


En outre, le CEDEFOP estime que seuls 5% des nouveaux emplois créés au cours des prochaines années seront ouverts à des profils peu qualifiés

Note: comme défini par les standards ISCED 2011 (Faible: Études secondaires inférieures ou moins, Moyen: Études secondaires supérieures, Elevé: Études supérieures)
 1. Données non disponibles pour la Belgique
 Sources: Eurostat, Population by educational attainment level, sex and age (% - main indicators); Eurostat, Life expectancy by age, sex and educational attainment level

A Au-delà du faible niveau d'éducation, des besoins demeurent sur les niveaux de base en littératie, numératie ou compétences numériques et cognitives

Part de profils peu qualifiés parmi les adultes de 25 à 64 ans par type de compétences, %, 2020



1. Lituanie 2. Pays-Bas 3. Finlande 4. Luxembourg 5. Finlande 6. République Tchèque 7. Norvège
 Source: CEDEFOP (2020), Empowering adults through upskilling and reskilling pathways

Constats clés

Pour combler les lacunes de qualification de la population adulte, **plusieurs axes se dessinent:**

- **Niveau d'éducation** (voir section 1)
- **Compétences de base:**
 - Sur les compétences liées à la **maîtrise des TIC**, un retard semble exister en Belgique (alors que l'objectif européen 2030 est à 80% de la population avec un niveau de base en compétences numériques)
 - Les niveaux de **littératie et numératie** sont supérieurs à la moyenne européenne mais indiquent un besoin de montée en compétences pour une partie adulte de la population

B Un marché du travail en tension, avec une croissance des besoins des métiers « en pénurie »

Sélection d'indicateurs liés à l'emploi et au recrutement en Wallonie et à Bruxelles



3,8 %

Taux de vacance d'emploi en Wallonie au T4 2021 contre 2,9% au niveau européen, en croissance dans l'ensemble depuis 2015



+15

"Fonctions critiques" entre 2021 et 2022 dans la liste des fonctions critiques du Forem (sur un total de 141 en 2022)



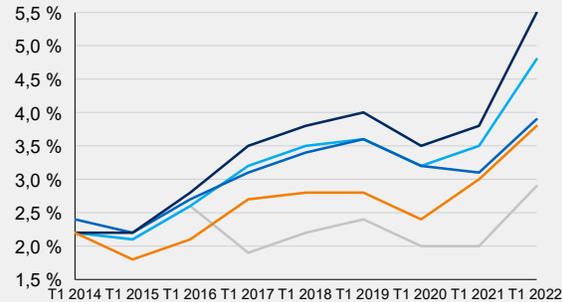
90 %

Des employeurs (interrogés dans le cadre d'une enquête réalisée sur un échantillon limité sur base volontaire) **rencontrent des difficultés à recruter certains profils techniques et doivent ainsi:**

- Engager fréquemment des personnes ne possédant pas le bon niveau de formation
- Former ou reformer de nouvelles recrues
- Résoudre des problèmes liés au manque de compétences des salariés débutants

Evolution des taux de vacance d'emploi, %, 2017-2022

— UE 27 — Région Bruxelles-Capitale — Région wallonne
— Belgique — Flandre



Sources: Statbel ; Stratégie Europe 2020; Rapport "Difficultés et opportunités de recrutement. Liste 2022" Forem – Source: Enquête en ligne commanditée par les Gouvernements de FWB, RBC, COCOF et Wallonie (2022) – Extraction de données le 4/10/2022

C En lien avec les développements technologiques (automatisation, intelligence artificielle...), une hausse attendue de la demande pour les compétences cognitives supérieures, socio-émotionnelles et de communication

Compétences	Augmentation/diminution du temps travaillé par compétence en Europe Occidentale, % du total d'heures travaillées, 2030	Exemple de compétences
Compétences physiques et manuelles	-16	Utilisation d'équipement de base, inspection et surveillance
Compétences cognitives de base	-17	Saisie et traitement de données de base
Compétences cognitives supérieures	7	Compétences quantitatives et statistiques, littéracie et écriture avancées
Compétences socio-émotionnelles	22	Compétences interpersonnelles et empathie, leadership et gestion de l'humain
Compétences technologiques	52	Compétences informatiques de base, conception technologique, ingénierie et maintenance



*[...] Nos systèmes éducatifs, qui n'ont pas évolués au cours du siècle dernier, ne semblent pas prêts à offrir aux futurs travailleurs les compétences inédites qui seront requises dans un avenir qui est, croyez-moi, très proche !
Aujourd'hui, nous sommes donc appelés à repenser complètement les notions qui sont transmises dans nos écoles, les méthodologies d'enseignement utilisées, mais aussi nos calendriers éducatifs. L'essor de l'automatisation nous pousse, en effet, à privilégier de plus en plus une formation intensive continue même pour les travailleurs les plus âgés.
Daniel Susskind, économiste*

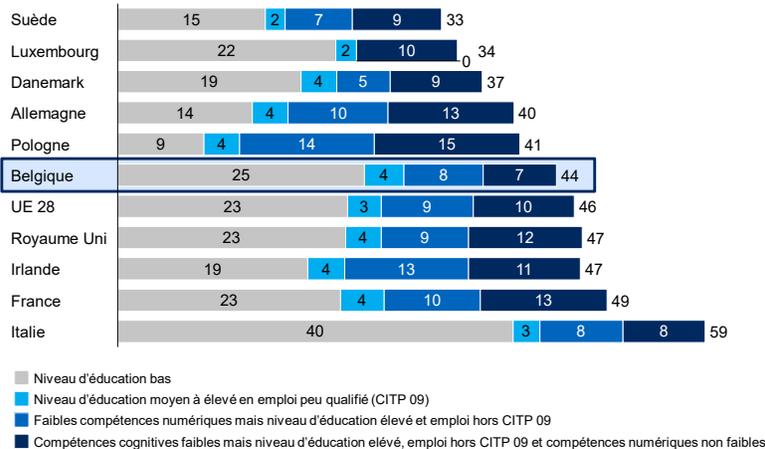
¹ Basé sur la compétence première nécessaire pour chaque activité

Note: Europe de l'Ouest: Autriche, Belgique, Danemark, Finlande, France, Allemagne, Grèce, Italie, Pays-Bas, Norvège, Espagne, Suède, Suisse, Royaume-Uni

Sources: McKinsey Global Institute workforce skills model ; McKinsey Global Institute analysis

C-D Dans l'ensemble, 44% de la population belge présente un potentiel besoin de montée en compétences ou de requalification

Estimation de la part de population parmi les 25-64 ans avec un potentiel besoin de montée en compétences ou de requalification, %, 2020



Source: [Empowering adults through upskilling and reskilling pathways, CEDEFOP, 2020](#)

Environ 44% des 25-64 ans belges sont susceptibles de devoir effectuer une montée en compétences ou une requalification

Parmi eux, on compte:

- Les personnes avec un **niveau d'éducation bas** (25% des 25-64 ans)
- Les personnes **éduquées et en emploi peu qualifié** (4% des 25-64 ans)
- Les personnes avec de **faibles compétences numériques** (8% des 25-64 ans)
- Les personnes avec des **compétences cognitives faibles** (7% des 25-64 ans)

D Un impact fort attendu de l'automatisation et de la digitalisation sur l'ensemble des industries, affectant la croissance des emplois et les besoins en compétences par secteur

Sélection d'impacts liés à l'automatisation et à la digitalisation

~48% Des emplois de l'OCDE (soit ~50m d'emplois) sont à **risque significatif ou élevé d'automatisation**

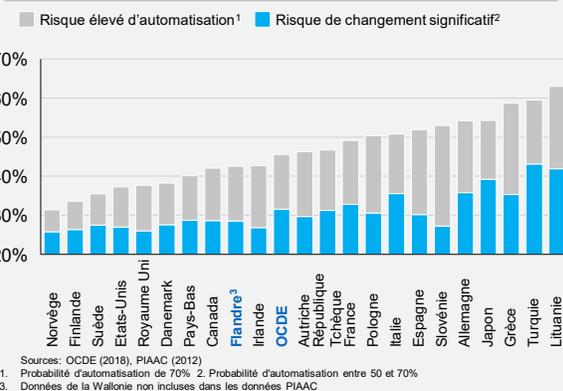
540.000 **Emplois non pourvus sont à prévoir en Belgique** (Wallonie, Bruxelles et Flandre) d'ici à 2030 à politique inchangée, en raison de la pénurie structurelle de main d'œuvre et de l'impact de la digitalisation

4,5m **De travailleurs belges** (Wallonie, Bruxelles et Flandre) dont les **compétences numériques** et associées devront être **mises à niveau** d'ici à 2030

310.000 **Travailleurs ou demandeurs d'emploi belges** (Wallonie, Bruxelles et Flandre) **devront se réorienter d'ici 2030** afin de pouvoir (continuer à) occuper une fonction durable

18% **Des métiers des soins de santé et des TIC** et 13% des métiers de l'enseignement seront touchés par un **risque d'emploi vacant** en Wallonie, à Bruxelles et en Flandre en raison notamment d'un manque d'adaptation des compétences

Emplois à risque d'automatisation, %, 2012



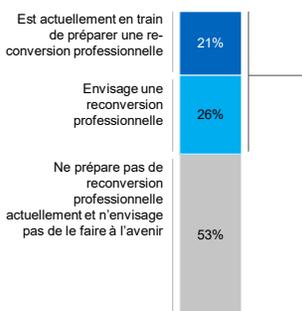
Sources: OCDE, Automation, skills use and training, 2018; Be The Change: Shaping the future of work, Agoria, 2018

E En France, 47% des actifs interrogés (sur ~1.500 répondants) préparent ou envisagent une reconversion professionnelle, le plus fréquemment en lien avec une volonté de rapprochement avec ses valeurs

PÉRIMÈTRE: FRANCE – DONNÉES NON DISPONIBLES À DATE POUR LA BELGIQUE

47% des actifs interrogés préparent ou envisagent une reconversion professionnelle

« Êtes-vous actuellement en train de préparer une reconversion professionnelle » (n=1276) et « Envisagez-vous de préparer une reconversion professionnelle » (n=1604), 2021



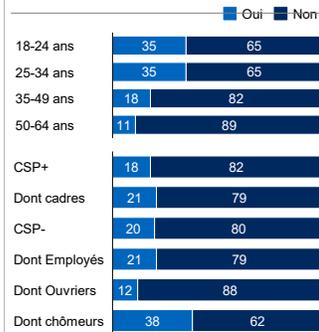
86% des personnes préparant ou envisageant une reconversion citent des raisons liées aux valeurs parmi leurs motivations principales

« Quelles sont toutes les raisons pour lesquelles vous préparez / allez préparer une reconversion professionnelle ? » (n=745)



35% des 18-34 ans et 38% des chômeurs sont actuellement en train de préparer une reconversion

« Êtes-vous actuellement en train de préparer une reconversion professionnelle » (n=1276), 2021



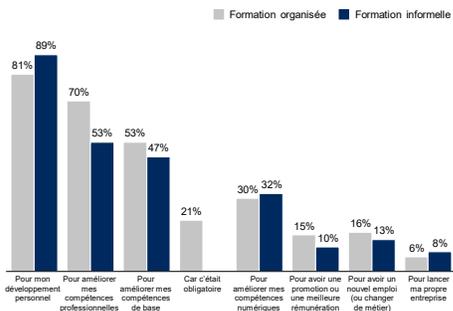
Sous-jacents de croissance

- Allongement de la durée de travail (+7 ans depuis 1998)
- Augmentation de la question du sens et des valeurs au travail
- Augmentation du niveau d'exigence des salariés, surtout les plus jeunes (58% des 18-24 ans quitteraient un emploi qui les empêcheraient d'être heureux vs. 40-41% des 45-67 ans)

Sources: Le Baromètre de la formation professionnelle, Centre Info CSA, Février 2022; Randstad Workmonitor 2023

E Le développement personnel et l'épanouissement individuel, motivations croissantes à la formation et aux choix professionnels

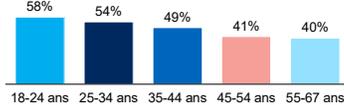
Motivations citées à la formation pour adultes en Belgique, %, 2016



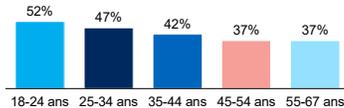
Note
Formation organisée: Education pour adultes organisée par un organisme public (p.ex., Enseignement) ou par un organisme privé (p.ex., école privée)
Formation informelle: Education / apprentissage résultant d'activités quotidiennes liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Elle n'est en général pas organisée ou structurée en termes d'objectifs, durée ou outils, et arrive la plupart du temps de manière intentionnelle (p.ex., podcast, coaching, vidéos)

52% des 18-24 ans n'accepteraient pas un emploi non-aligné avec leurs valeurs sociales et environnementales

« Je quitterais mon emploi s'il m'empêchait de profiter de ma vie »



« Je n'accepterais pas un emploi qui n'est pas aligné avec mes valeurs sociales et environnementales »



« L'économie de la « passion » va provoquer une séparation du travail et de l'emploi. Les gens vont chercher à développer un ensemble de passions et d'activités qui les aideront à gagner leur vie. En d'autres termes, les gens monétiseront leurs passions et construiront des carrières à leurs propres conditions »

World Economic Forum

Sources: Perceptions on adult learning and continuing vocational education and training in Europe, CEDEFOP 2020; Randstad Workmonitor 2023

F L'estimation de l'évolution des besoins en emploi par secteur de 2020 à 2030 en Belgique indique une poursuite de la tertiarisation de l'économie

Croissance de l'emploi par secteur sur la période 2020-2030 en Belgique

xx Secteurs majoritairement tertiaires

■ Secteurs avec des besoins additionnels en emploi d'ici à 2030

Secteurs	En milliers d'emplois	En %	Description et exemples de professions (non exhaustif)
HoReCa	600	0,4%	Hôtellerie de courte durée, restauration et débits de boissons
Services administratifs	59.700	12,7%	Activités de services aux entreprises dans leur ensemble (p.ex., services à l'emploi, agences de voyages et tours opérateurs, services de recherche, services généraux...)
Agriculture, foresterie et pêche	-200	-0,3%	Agriculture, élevage, aquaculture et pisciculture, sylviculture, pêche
Arts, spectacles et loisirs	8.200	3,9%	Spectacle vivant, gestion de sites culturels, jeux d'argent, sport
Construction	6.900	2,5%	Activités de construction et génie civil de bâtiments et d'infrastructures
Education	3.700	0,9%	Enseignement général et professionnel à tous niveaux
Energie	1.200	6,4%	Fourniture d'électricité, de gaz naturel, de réseaux de chaleur et gestion des infrastructures associées
Finance et assurance	-12.800	-10,8%	Banques de gros et de détail, assurance et réassurance
Santé et social	160.100	24,2%	Professions médicales, soins de santé, soins paramédicaux, services sociaux
Technologies de l'information et de la Communication	30.400	17,7%	Développement informatique et gestion de logiciels, activités de télécommunication, médias et information
Industrie	-3.200	-0,6%	Transformation de matières premières, fabrication de produits finis
Mines et carrières	100	4,2%	Extraction minière et transformation primaire pour commercialisation de gros (p.ex., liquéfaction de gaz naturel)
Services	88.400	15,8%	Professions STEM nécessitant un niveau de formation élevé: p.ex., droit et comptabilité, ingénierie, analyses techniques, recherche et développement, publicité et marketing
Secteur public et défense	-19.700	-4,6%	Administrations publiques, activités législatives et fiscales, forces de l'ordre, services de l'immigration
Transport et logistique	-11.400	-4,5%	Transport, fret de passagers, livraison...
Eau et traitement des déchets	2.000	6,0%	Collecte, traitement et distribution de l'eau et des déchets pour usages domestiques et industriels
Commerce de gros et détail	33.400	5,6%	Activités de vente B2B et B2C, vente de gros, vente au détail

Avec une forte croissance des métiers attendue en **Services Administratifs** et en **Services** (resp. entre 12,7 et 15,8% de croissance sur 2020-2030, ~150.000 emplois additionnels), ces projections indiquent la poursuite de la tertiarisation croissante de l'économie et de l'emploi

Source: Cedefop Skills Forecast, 2018

La réflexion sur les macro-tendances internationales en termes de formation et leur impact sur l'EPS a été structurée en 3 étapes



1 Tendances de fond en besoins de formation

Revue des lames de fond macro qui caractérisent les besoins en formation pour adultes



2 Métiers et compétences en demande de formation

Plus spécifiquement, par **secteur** et par **type de compétence, revue:**

- i. Des **segments porteurs** et en demande
- ii. De **leur place** dans l'offre de l'EPS



3 Modalités de formation

Revue des besoins liés aux modalités de formation



Segments de formation porteurs – Métiers – 6 domaines d'études majoritairement identifiés en demande

Métiers et domaines d'études concernés

Exemple de formations (non exhaustif)

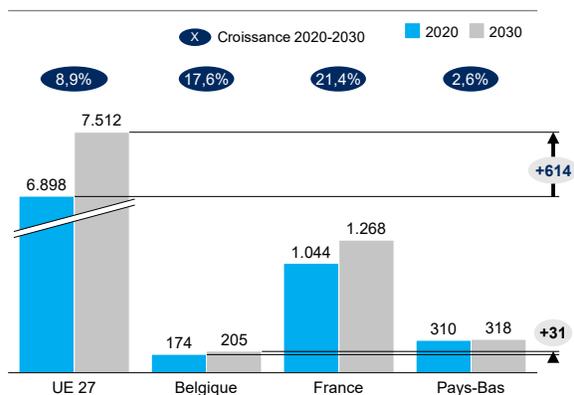
Chiffres clés / exemples

 <p>1 Métiers de la technologie et du digital</p>	<ul style="list-style-type: none"> Data science Programmation informatique de machine learning Cybersécurité et logiciels 	<ul style="list-style-type: none"> +17,6 % de croissance du nombre de personnes employées dans les Technologies de l'Information et de la Communication en Belgique d'ici 2030, soit ~30.000 nouveaux emplois
 <p>2 Métiers de la santé et du social</p>	<ul style="list-style-type: none"> Soins infirmiers Administration des soins de santé Analyse de données de la santé Social (p.ex., éducateur, assistant social) 	<ul style="list-style-type: none"> 160 000 nouveaux emplois attendus dans les secteurs de la santé et du social à horizon 2030 en Belgique, soit une croissance de 24% vs. 2020
 <p>3 Métiers du bien-être</p>	<ul style="list-style-type: none"> Médecines alternatives et douces Prévention et personnalisation du soin Sport 	<ul style="list-style-type: none"> 38% de taux de croissance de l'emploi dans les métiers du sport en Belgique entre 2014 et 2020 (vs. 7% pour l'emploi total) 9 à 26% de croissance de l'emploi attendue pour les professions liées au bien-être (p.ex., métiers de masseurs, assistant kinésithérapeute, chiropracteur) aux Etats-Unis sur la période 2021-2031
 <p>4 Métiers de l'éducation</p>	<ul style="list-style-type: none"> Éducation (p.ex., ingénierie et conception pédagogique, technologie éducative, développement de programme) 	<ul style="list-style-type: none"> Croissance du nombre d'enseignants, mais limitée au regard des besoins Combinée à des difficultés à recruter: Plus de 150 fonctions d'enseignement en pénurie en 2020-2021 sur la région de Bruxelles
 <p>5 Arts manuels et créatifs</p>	<ul style="list-style-type: none"> Travaux manuels (p.ex., menuiserie, charpente, cuisine) Arts (p.ex., arts du spectacle, arts plastiques) 	<ul style="list-style-type: none"> 46 % des répondants d'une enquête sur le futur de l'emploi, déclarent qu'ils se tourneraient vers les métiers manuels et l'artisanat s'ils devaient se reconverter, ce chiffre monte à 60% pour les cadres
 <p>6 Métiers liés à la transition climatique et énergétique</p>	<ul style="list-style-type: none"> Métiers techniques de la transition énergétique, p.ex., rénovation énergétique, traitement des déchets Métiers de service, p.ex., audit énergétique, finance verte 	<ul style="list-style-type: none"> 21 % de taux de croissance de l'emploi dans les métiers des biens et services liés à l'environnement en Belgique entre 2014 et 2020 (vs. 7% pour l'emploi total)

Source: Arrêté du Gouvernement de la Communauté française arrêtant la liste des fonctions en pénurie par zone pour l'année scolaire 2020-2021 en distinguant les fonctions en pénurie sévère – Pour l'ensemble des autres données, les sources se trouvent sur les pages de zoom ci-après

1 Un taux de croissance de 17,6% attendu pour les métiers des TIC à horizon 10 ans en Belgique

Emplois actuels dans les TIC vs. projections 2030, milliers d'emplois, projections de 2018



+614.000 Nouveaux emplois dans les domaines des TIC en Europe à horizon 2030, dont 30.000 en Belgique

~65% de ces créations de poste seront des postes de **Cadres et d'Experts**¹ (soient ~20.000 postes en Belgique) et 10% des postes de niveau technicien, témoignant d'une tendance de professionnalisation du secteur



Dans ce cadre, le **programme « Digital Decade »** a été lancé, avec des objectifs européens clés à horizon 2030, autour de 4 dimensions:

- Compétences** (p.ex., 80% de la population maîtrisant les compétences numérique de base)
- Transformation numérique des entreprises** (p.ex., 75% des entreprises ayant recours au Cloud / IA / Big Data)
- Sécurité et durabilité des infrastructures** (p.ex., connectivité, semiconducteurs de haut niveau)
- Digitalisation des services publics** (p.ex., services publics clés digitalisés à 100%, 100% d'accès à un dossier patient médicalisé)

1. "Associate professionals" dans la base de données Skills Intelligence de CEDEFOP

Sources: OCDE, Automation, skills use and training, 2018; Be The Change: Shaping the future of work, Agoria, 2018

2 160.000 créations d'emplois à prévoir dans la santé en Belgique à horizon 2030, poussées par des évolutions sociétales et techniques

4 tendances principales poussent les professions médicales à se renouveler



Evolution des **dynamiques démographiques** (avec un vieillissement de la population)



Evolution des **manières d'accompagner les patients** (p.ex., télémédecine, médecine plus "personnalisée", prévention, responsabilisation du patient)



Progrès technologique multipliant les possibilités pour les professionnels de santé, notamment dans la prise de décision clinique et les soins "avancés" (p.ex., logiciels avec des capacités de diagnostic clinique plus précis que les méthodes traditionnelles)



Multiplication des **données disponibles**, notamment en termes de suivi des patients et de dossier médical centralisé

Sélection de chiffres clés

~160.000 Postes à pourvoir estimés dans le secteur de la santé et du social en Belgique à horizon 2030

~5.9 m De professionnels de santé en UE en 2018, avec une croissance de 14 % entre 2006 et 2018

4 m De postes à pourvoir en UE d'ici 2030, dont ~300k nouveaux emplois créés et 3.6 m de départs (pour retraite ou autre)

Implications en termes de formation: recommandations de l'OMS



Développer des **compétences contextuelles** qui peuvent être directement réappliquées aux défis de la profession



Formation sur les **sujets de prévention** et de coaching de la santé, pour accompagner les patients dans la prise en main de leur santé



Elargissement des domaines de formation, au-delà de la santé clinique pure, p.ex., e-santé, sécurité du patient, systèmes d'information, communication interculturelle...



Suivi des actualités du métier **via la participation régulière à des conférences et symposiums**, usage de ressources en e-learning

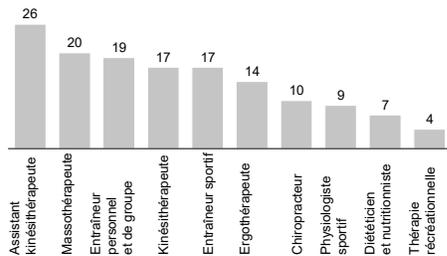
Source: CEDEFOP, Health professionals: skills opportunities and challenges (2019 update)

3 Une place croissante pour le secteur du bien-être, particulièrement pour les thématiques liées à la santé (médecines douces, nutrition, prévention par le sport)

PÉRIMÈTRE: ETATS-UNIS (DONNÉES NON DISPONIBLES À CE STADE POUR LA BELGIQUE)

9 à 26% Croissance de l'emploi attendue pour les **professions liées au bien-être** (p.ex., masseur, assistant kinésithérapeute, chiropracteur) aux Etats-Unis sur la période 2021-2031

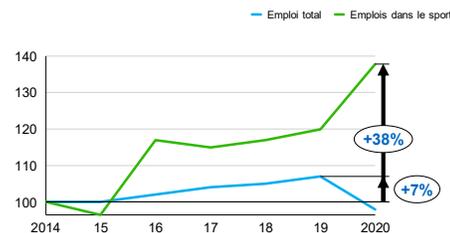
Prévision du taux de croissance de l'emploi dans les métiers du bien-être aux Etats-Unis, 2021-2031



Source: Bureau of labor statistics; Eurostat - Employment in sport

+38% Croissance des emplois dans le sport en Belgique sur la période 2014-2020 (vs. 7% de croissance pour les emplois totaux)

Croissance des emplois dans le sport vs. emplois totaux en Belgique, (2014 = 100), 2014-2019.



Sous-jacents de croissance

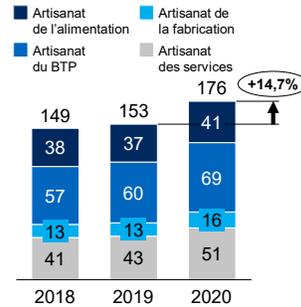
Préoccupation croissante pour le bien-être individuel et « ralentissement » des modes de vie incitant à développer du savoir ou à se professionnaliser sur des thématiques liées à la nutrition, aux médecines douces, à la relaxation..

5 Un intérêt croissant pour les arts manuels et créatifs, particulièrement sur le segment adultes et en réponse aux reconversions – exemple de la France

PÉRIMÈTRE: FRANCE – DONNÉES NON DISPONIBLES À DATE POUR LA BELGIQUE

+14,7% d'apprentis formés par des entreprises artisanales en France entre 2019 et 2020

Evolution du nombre d'apprentis en entreprise artisanale en France, milliers d'apprentis, 2018-2020



1. Enquête Michael Page & IFOP, Les grandes tendances du marché du travail, 2019
Source: Baromètre de l'artisanat de l'Institut Supérieur des Métiers, Septembre 2022

+122% D'apprentis inscrits en « Fabrication de véhicules de transport » et +105% en fabrication artisanale de bière

Métiers de l'artisanat dont le nombre d'apprentis a le plus progressé, 2020-21 vs. 2019-20

Fab. de véhicules de transport (van, karts, voitures...)	+122%
Fabrication artisanale de bière	+105%
Fabrication de parfums	+99%
Nettoyage des bâtiments	+84%
Fab. d'articles en cuir	+80%
Fabrication de vêtements	+80%
Construction de lignes électriques	+60%
Ambulances	+55%
Activité d'alarme et surveillance électronique	+48%
Réparation d'ordinateurs	+47%

46%

des répondants d'une enquête sur le futur de l'emploi¹, déclarent qu'ils se tourneraient vers les métiers manuels et l'artisanat s'ils devaient se reconverter, ce qui en fait la première famille de métiers cités dans ce cas de figure; cette proportion atteint jusqu'à 60% chez les cadres dirigeants

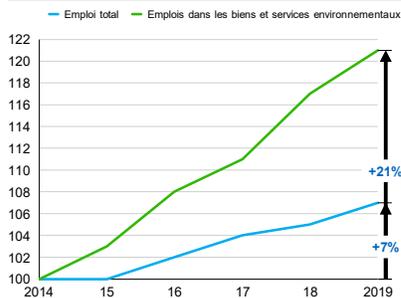
Sous-jacents de croissance

- Volonté de **trouver un « sens »** concret dans l'emploi, à laquelle peuvent répondre les activités manuelles
- Intérêt croissant pour la **consommation locale**
- Développement du travail non salarié** et des structures juridiques qui le permettent, favorisant l'implantation « à son compte »

A noter: L'évolution en France représentée ici est aussi le fruit d'une politique incitative favorable à l'apprentissage jusqu'à fin 2022

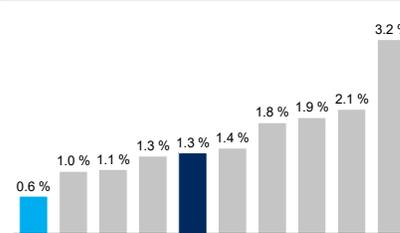
6 Croissance des emplois « verts » en lien avec l'importance du défi climatique et de l'attention à la protection de la nature

Croissance des emplois « verts » (càd., dans les biens et services environnementaux) vs. emplois totaux en Belgique, # emplois (2014 = 100), 2014-2019



47.650 Emplois verts en Belgique au total en 2019
21% Taux de croissance des emplois verts entre 2014 et 2019 vs. 7% pour la totalité des emplois, témoignant d'un potentiel fort de développement de ces métiers

Part d'emplois « verts » parmi l'emploi total, % 2019



0,6 % Part d'emplois verts parmi l'emploi total en Belgique, vs. 1,3 % pour la moyenne UE et jusqu'à 3 % en Finlande

Sous-jacents de croissance

Influence de la transition climatique sur:

- Le secteur de l'énergie**, dont la demande pour des **postes faibles à moyennement qualifiés** liés à la transition énergétique devrait augmenter (avec 75% des postes créés étant des techniciens ou des travailleurs manuels, p.ex., technicien en rénovation énergétique ou en réseaux de chaleur)
- Les compétences STEM¹**, en forte demande – notamment pour assurer une migration de l'emploi depuis des activités économiques fortement émettrices vers des secteurs plus « verts » (p.ex., finance verte)

1. Science, Technology, Ingénierie et Mathématiques

Sources: Eurostat – Jobs in the environmental economy; The future of jobs is green, European Commission

Segments de formation porteurs – Compétences – 3 types de compétences principales identifiées en demande

Compétences



7 Accompagnement à l'évolution professionnelle

Exemple de formations (non exhaustif)

- A Compétences managériales et relationnelles (p.ex., communication, travail en équipe, leadership)
- B Gestion (p.ex., gestion de projet, gestion financière et comptable, droit, économie)
- C Compétences bureautiques

D Accompagnement à la création d'entreprise

E Accompagnement à l'évolution de carrière et développement personnel (p.ex., bilan de compétences, coaching professionnel et personnel)

F Formations en équité, diversité et inclusion au travail
Bien-être et sécurité au travail

Chiffres clés / exemples

- **17 sur 19** des aptitudes les plus demandées dans les offres d'emploi en ligne en Belgique en 2021 sont (i) **des aptitudes de communication et collaboration**, (ii) **numériques**, (iii) **de gestion**
- **+22 % de créations d'entreprises en France en 2021 vs 2019**, dont 6 sur 10 sont des micro-entreprises (càd., des entrepreneurs individuels en « freelance »)
- **+90 % de bilans de compétences en France entre 2020 et 2022** (98.000 vs 51.700), permis notamment par la promotion et le financement du Compte Personnel de Formation¹
- **75 % des +2000 RH et cadres exécutifs interrogés** dans le cadre d'une enquête ont indiqué avoir un **budget "dédié" pour les thématiques Diversité, Équité et Inclusion** et 90% ont « lancé au moins une initiative » liée à la collecte de données pour « avoir une approche stratégique de l'amélioration continue » sur cette thématique²
- Certains signaux indiquent une **forte croissance à venir** et des besoins toujours forts de formation en langues en Wallonie et à Bruxelles...
- **Avec cependant des signaux contrastés** (p.ex., un niveau de pratique de l'anglais en Belgique dans l'ensemble plutôt bon)
- **15,6 %** de la population belge a un **niveau de littératie faible** et **14,4% a un niveau de numératie faible** – voir Section 1



8 Langues

- Langues étrangères (pour raison personnelle ou professionnelle)



9 Compétences de base

- Alphabétisation, Français Langue Etrangère et numératie

Sources: 1. Le Parisien, "Le bilan de compétences séduit de plus en plus"; 2. The state of equity, diversity and inclusion in Europe, Workday – Pour l'ensemble des autres données, les sources se trouvent sur les pages de zoom ci-après

7 Les aptitudes de communication et collaboration, numériques et de gestion parmi les aptitudes les plus demandées dans les offres d'emploi en ligne en Belgique en 2021

C

Macro catégorie (selon la classification ESCO)

Communication, collaboration et créativité
Travailler avec des ordinateurs

Aptitudes à la gestion
Assister et apporter des soins

Aptitudes les plus demandées dans les offres d'emploi en ligne en Belgique selon la classification ESCO¹, %, 2021

Travailler avec des tiers	34,9%
Accéder à des données numériques et les analyser	22,5%
Utiliser des outils numériques pour la collaboration, la création de contenu et la résolution de problèmes	16,8%
Résoudre des problèmes	12,5%
Organiser, planifier et programmer des travaux et activités	11,1%
Mettre en contact et en réseau	9,9%
Mener à bien des activités administratives	9,1%
Fournir des informations et une assistance au public et aux clients	8,8%
Superviser des personnes	7,7%
Attribuer et contrôler des ressources	6,9%
Créer du contenu artistique, visuel ou instructif	6,6%
Communiquer, collaborer, faire preuve de créativité	5,9%
Promouvoir, vendre et acheter	5,7%
Protéger et mettre en œuvre	5,2%
Diriger et motiver	4,5%
Développer des objectifs et des stratégies	4,1%
Concevoir des systèmes et des produits	3,7%

1. Classification Européenne des Aptitudes/Compétences, Certifications et Professions

Source: Skills in online job advertisements, CEDEFOP, 2018

Constats clés

Parmi le top 5 des compétences les plus demandées dans les offres d'emploi en Belgique en 2021, la **capacité à travailler avec des tiers** compte pour 35% et la **capacité à résoudre des problèmes** 12%

Les **compétences numériques et bureautiques**, ainsi que les **compétences de gestion** sont également fréquemment citées dans les offres d'emploi

Ces tendances s'expliquent par (i) une **poursuite du développement** des métiers tertiaires nécessitant des compétences relationnelles et managériales, pour interagir avec les équipes et clients et (ii) un **développement de la digitalisation**, qui modifie les besoins p.ex., tâches ou en communication (p.ex., animation et gestion d'équipe)

7 Une croissance de travailleurs indépendants de 50% sur les 20 dernières années en Belgique, créant un besoin potentiel en formation sur la création d'entreprise

650k Travailleurs indépendants en Belgique en 2022, soit une augmentation de 100k (18%) depuis 2000

53% Ont un niveau d'éducation supérieur et plus, ~36% ont un niveau d'éducation secondaire et ~11% ont un niveau d'éducation inférieur

~30% Des 18-64 ans pensent avoir les compétences et les connaissances pour commencer un business, contre une moyenne européenne autour de 40%

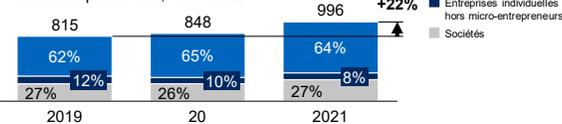


Parmi les compétences « importantes » identifiées pour les entrepreneurs, la capacité à **être créatif et innovant**, la capacité à **faire de la publicité** ou encore les **compétences commerciales et de vente**

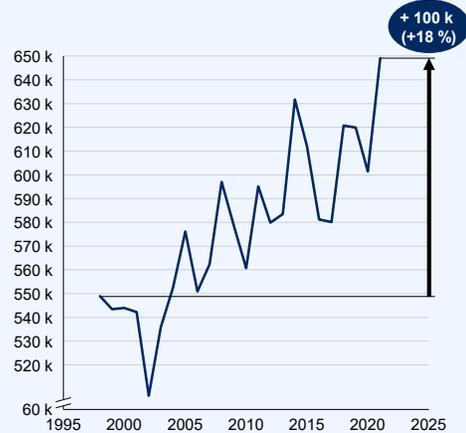
64% Des créations d'entreprises en France en 2021 sont des auto-entreprises, c.à.d., des entreprises individuelles à gestion administrative simplifiée, pour favoriser le travail en « freelance », en augmentation de 22% en 2021 par rapport à 2019

Créations d'entreprises en France par régime,

milliers de personnes, 1998-2022



Evolution du nombre de travailleurs indépendants en Belgique, milliers de personnes, 1998-2022



Source: Eurostat; Inclusive Entrepreneurship Policies, Belgium, 2020; Entrepreneur Training Needs Analysis: Implications On The Entrepreneurial Skills Needed For Successful Entrepreneurs (2011)

8 Des signaux contrastés en termes de demande d'apprentissage des langues étrangères – ces signaux indiquent une stagnation voire une baisse potentielle de la demande en apprentissage des langues...

A

Un développement de l'IA et de la performance des outils de traduction

Accélération du développement de l'Intelligence Artificielle et d'outils de traduction quasi-instantanés réduisant le besoin de maîtrise pointue des langues, à l'écrit au moins (p.ex., DeepL translate, Grammarly, ChatGPT, Google Translate) mais aussi potentiellement à l'oral



B

Certains indicateurs pointant vers une baisse du nombre d'apprenants

Certaines prévisions estiment la **baisse du nombre d'apprenants potentiels de l'anglais en Europe à 15,3m entre 2015 et 2025**, notamment due à une augmentation de la pénétration globale du nombre de personnes parlant déjà anglais

C

Certains signaux évoquant une « saturation » des besoins en maîtrise de la langue en Belgique

Dans l'ensemble en Belgique, des éléments indiquent un niveau suffisant, voire supérieur de maîtrise des langues étrangères:

- i** La Belgique se classe **6^{ème} pays mondial dans la liste des pays non-anglophones maîtrisant le mieux l'anglais** et proche de la moyenne européenne en **part d'apprenants étudiant une langue étrangère**
- ii** Une étude du Forem (2017) conclut que la **connaissance des langues semble suffisante** au regard des offres d'emploi en Wallonie
- iii** La non-maîtrise d'une langue ne semble **pas être un point complètement bloquant** à l'intégration des personnes issues de l'immigration et à leur recherche d'emploi

Zoom pages suivantes

Sources: Entretiens avec des experts; The Future Demand for English in Europe 2025 and beyond, The British Council, 2018

C La Belgique se classe 6^{ème} pays mondial dans la liste des pays non-anglophones
i maîtrisant le mieux l'anglais et proche de la moyenne européenne en part d'apprenants étudiant une langue étrangère

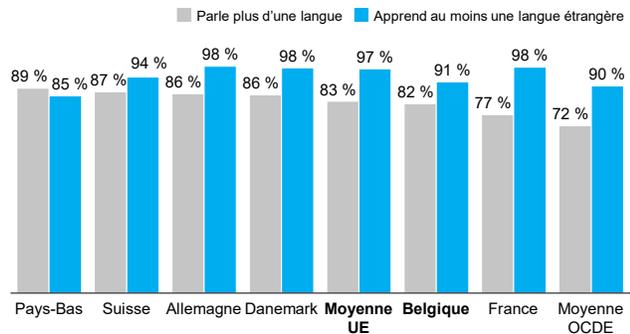
La Belgique se classe 6^{ème} pays mondial dans la liste des pays non-anglophones maîtrisant le mieux l'anglais

Classement Education First par « English Proficiency Index » pour les pays non-anglophones de base, 2022



82% des étudiants parlent plus d'une langue en Belgique et 91% apprennent une langue étrangère

Part d'étudiants parlant plus d'une langue et d'étudiants apprenant au moins une langue étrangère, %, PISA 2018



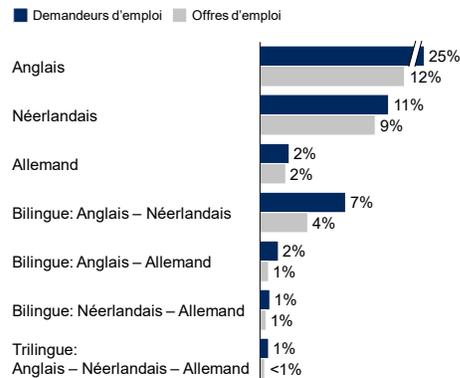
Source: EF EPI, A ranking of 111 countries and regions by English skills, 2022: How language learning opens doors, OCDE 2018

C La connaissance des langues semble (i) suffisante au regard des offres d'emploi
ii connues du Forem en Wallonie et (ii) non-complètement bloquante à l'accès à l'emploi

iii NON EXHAUSTIF

ii La connaissance des langues semble suffisante au regard des offres d'emploi connues du Forem en Wallonie

Nombre de demandeurs / offres d'emploi mentionnant la connaissance ou le besoin de connaissance des langues indiquées, % de la demande / offre totale, 2016



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 rencontrés¹

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%)

iii La non-maîtrise d'une langue ne semble pas être un point complètement bloquant à l'intégration dans l'emploi

On observe aussi que le chômage frappe en priorité les personnes peu qualifiées – aussi bien les personnes d'origine étrangère que les natifs. D'après De Keyser et al., cités dans la recherche, ce serait donc davantage une question de manque de qualification ou de difficulté à faire reconnaître leurs qualifications qui freinerait l'accès des personnes d'origine étrangère au travail.

Des personnes issues de l'immigration exercent une activité rémunérée et contribuent ainsi à l'économie même si elles ne parlent pas la langue du pays d'accueil, tout simplement parce qu'elles occupent des secteurs particuliers du marché du travail (le plus souvent des emplois subalternes) qui ne nécessitent qu'une maîtrise très limitée de la langue en question, ou qui fonctionnent exclusivement dans une langue de l'immigration.

Els DE CLERCQ,
 Maîtrise de la langue et intégration: au-delà des idées reçues,
 Journal de l'Alpha 196, 2015

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? »

8 Des signaux contrastés en termes de demande d'apprentissage des langues étrangères – ... Mais un ensemble d'éléments témoignent d'une demande toujours existante, voire en croissance, avec des disparités par région

D

Un marché de l'apprentissage des langues globalement en croissance

i Des estimations de **croissance de chiffre d'affaires** du marché de l'apprentissage des langues ~100% en revenu entre 2020 et 2025, avec une croissance majeure du côté du digital (notamment apprentissage mobile et mentorat en ligne), jusqu'à 100% sur 2020-2028 – voir page suivante

ii Au-delà du chiffre d'affaires, les acteurs privés de l'apprentissage des langues (p.ex., Duolingo, Babbel), connaissent une **augmentation de leurs utilisateurs mensuels actifs**



E

Un contexte international de fond qui alimente la demande pour l'apprentissage continu des langues

i Des **flux humains et migrations toujours soutenus** même si décroissants (voir page suivante), amenant à une diversification des publics, souvent avec une maîtrise inférieure au moins de la deuxième langue nationale voire pour certains, de la première (17,5% des demandeurs d'emploi à Bruxelles ont une connaissance élémentaire de la langue de leur dossier administratif)

ii L'anglais reste la **lingua franca en Europe**, et des étudiants interrogés dans le cadre de l'enquête PISA 2018 pensent que la maîtrise d'une langue étrangère est un outil utile dans le cadre de leur éducation, voire un prérequis fondamental pour travailler à l'étranger

iii Projet de la Commission Européenne d'un **«Espace Européen de l'Education»** où «parler deux langues en plus de sa langue maternelle serait devenu la norme»

F

Certains indicateurs pointant vers une demande et des besoins soutenus de formation en langue étrangère en Wallonie et à Bruxelles

i Des **différences marquées entre la Flandre et la Wallonie** : Malgré une sixième position au classement Education First: la Flandre se classe au niveau du Danemark (5^{ème} pays mondial) là où la Wallonie se classe au niveau du Nigéria (29^{ème} pays mondial)

ii A **Bruxelles**, un niveau de maîtrise insuffisant du néerlandais au vu des offres d'emploi, et dans l'ensemble, 31% de chances en plus de décrocher un emploi pour ceux ayant une connaissance de la deuxième langue nationale

iii En **Wallonie**, lancement d'un « Plan Langues » en 2022, pour renforcer rapidement le niveau en langues des demandeurs d'emploi

iv Des niveaux de maîtrise des langues **inégaux selon le statut professionnel**: 22% de la population belge ne maîtrise aucune deuxième langue, et parmi ceux qui en maîtrisent une, 32% (et 42% des inactifs) a un niveau seulement élémentaire de connaissance de cette langue

Au-delà de l'évolution du nombre d'apprenants, une transition significative vers des modalités d'apprentissage 100% digital ou hybrides

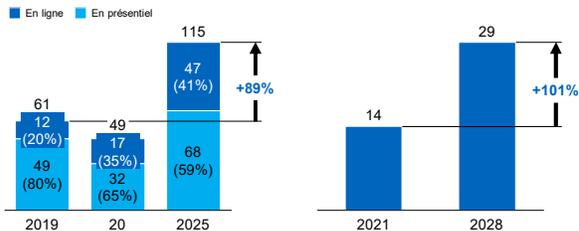
Digitisation croissante des méthodes d'apprentissage, qui nécessitent une adaptation des moyens pédagogiques; « Les apprenants adultes en emploi voudront de plus en plus de modalités d'apprentissage flexibles, personnalisées, spécifiques à un objectif et efficace en utilisation de temps. Une baisse de la demande est attendue pour les cours du soir étalés sur plusieurs mois. » – **British Council**

Source: The future demand for English in Europe: 2025 and beyond | British Council

D Un marché de l'apprentissage des langues globalement en croissance, particulièrement pour les opérateurs 100% digitaux

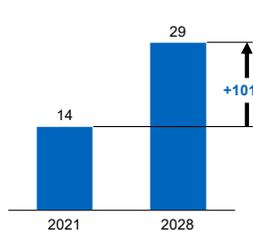
i ~ + 89% d'augmentation estimée de la **taille du marché** de l'apprentissage des langues entre 2020 et 2025 avec une **croissance majeure du côté du digital**

Estimation de l'évolution du marché mondial de l'apprentissage des langues (« Direct To Consumer », c.à.d. En direct au client), Mds de \$, 2019-2025



~ + 100% d'augmentation estimée de la **taille du marché** de l'apprentissage 100% en ligne des langues entre 2021 et 2028

Estimation de l'évolution du marché mondial de l'apprentissage numérique en langue, Mds de \$, 2021-2028



Acteurs clés du marché en ligne



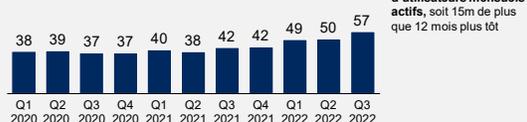
ii Duolingo: chiffres clés 2020-2022



Evolution du chiffre d'affaires trimestriel de Duolingo entre 2020 et 2022, m\$



Evolution du nombre d'utilisateurs mensuels actifs entre 2020 et 2022, millions d'utilisateurs

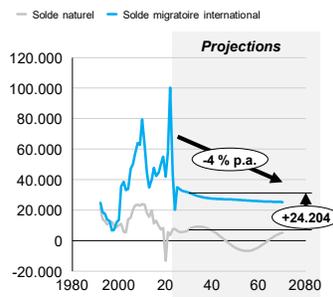


Source: HolonIQ 'Smart Estimate', May 2021, Online Language Learning Market Size, Share Global Analysis Report, 2022-2028, Businessofapps

E Un solde migratoire projeté décroissant mais positif, composé de populations avec un niveau de qualification plus faible, ne maîtrisant potentiellement pas le français ou le néerlandais

Environ +24.000 personnes de différence entre le solde migratoire et le solde naturel en Belgique à horizon 2030 malgré des prévisions décroissantes quant à l'intensité des flux migratoires entrants

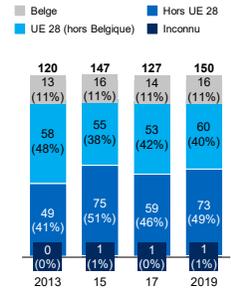
Projections de l'évolution de l'immigration en Belgique, # migrations, 1990-2070



Sources: Bureau Fédéral du plan, International Migration Outlook 2022 – OCDE; Eurostat

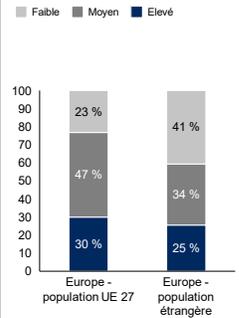
Un changement progressif de composition des flux de migration, en faveur des migrations de provenance non-UE

Composition des flux migratoires entrants en Belgique par groupe de pays de naissance, milliers de personnes, 2013-2019



41% (en moyenne) de la population étrangère en UE a un niveau de qualification faible (primaire ou inférieur) vs. 23% pour la population UE

Distribution du niveau d'éducation de la population en Europe par groupe de nationalité, %, 2020



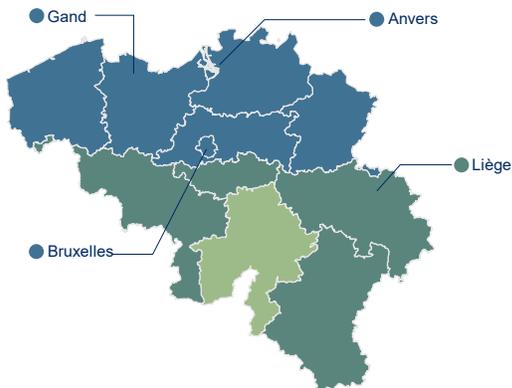
Malgré des prévisions décroissantes quant à l'intensité des flux entrants, on observe :

- Une part importante de non-francophones et non-néerlandophones dans les flux migratoires belges, avec des profils en moyenne moins qualifiés et potentiellement avec des besoins de formation en compétences de base (voir Section 1)
- A laquelle semble s'ajouter une évolution dans la composition UE/non-UE des flux, en faveur des populations non-UE
- Une croissance des migrations de Belges vers l'étranger (103.000 en 2019, en croissance de 3% p.a. jusqu'à la crise Covid) – non-illustré ici

Alimentant une demande potentielle pour des cours de langues

F Des différences marquées de maîtrise de l'anglais entre la Flandre et la Wallonie

« English Proficiency Index » par province belge, 2022



Région	EF EPI
Limbourg	675
Anvers	672
Flandre Occidentale	672
Brabant Flamand	625
Flandre Orientale	620
Région de Bruxelles Capitale	610
Liège	592
Hainaut	566
Luxembourg	562
Brabant Wallon	558
Namur	545

« »

[...] Dans l'ensemble, le score belge cache de **grosses disparités** entre les participants néerlandophones et les participants francophones.

Si la Flandre et la Wallonie étaient considérées **séparément** parmi les 100 pays et régions participants, **les résultats seraient très différents.**

La Flandre aurait un score « Très Elevé » (~675) et se classerait à la **5^{ème} place, derrière le Danemark** alors que la **Wallonie** aurait un score « Elevé » (~582) et se classerait **au 30^{ème} rang, derrière le Nigeria ou la Suisse.**

Source: EF EPI, A ranking of 111 countries and regions by English skills, 2022; « People from Flanders and Brussels are better at English than Walloons » The Brussels Time

F RBC – La maîtrise 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 chances 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 ont 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 maîtriser 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 repris dans la DPC de la RBC

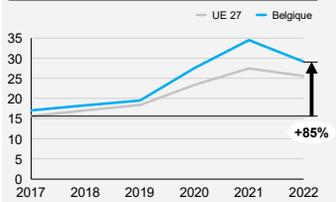
Sources: Article La Libre Belgique, 19 septembre 2022, «Le gros problème en Wallonie, c'est le manque de multilinguisme» | View Brussels: Les exigences linguistiques sur le marché du travail et les connaissances linguistiques des demandeurs d'emploi en région de Bruxelles-Capitale, juin 2020 | DPC au 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 »

Au delà de la croissance potentielle de la demande en langues, les modes d'apprentissage ont évolué vers des formats numériques, plus courts et flexibles

Une part croissante d'apprentissage en ligne depuis 2017, dans le domaine des langues, et plus largement dans la formation pour adultes

- L'apprentissage en ligne représente **35% de l'apprentissage des langues en 2020** vs. 20% en 2019 (à nuancer avec l'effet Covid) – Voir point D.1
- Plus généralement, l'utilisation d'internet pour accéder à des cours en ligne a **augmenté de 85% entre 2017 et 2022**

Part d'individus utilisant internet pour accéder à du contenu de formation en ligne, %, 2017-2022



Source: The future demand for English in Europe: 2025 and beyond | British Council

Apparition et développement d'acteurs particulièrement performants et innovants dans leurs formats d'apprentissage

Exemple



Duolingo, leader du marché de la formation en langues, propose un apprentissage flexible et s'appuyant sur des pédagogies innovantes, pour maintenir l'assiduité de l'apprenant, p.ex.:

- **Apprentissage 100% sur mobile**
- Utilisation du **micro-apprentissage** et de sessions réduites (5 à 20min par jour maximum)
- **Gamification des parcours de l'apprenant** (p.ex., sous forme de récompenses) pour l'encourager à se connecter chaque jour

Au-delà du numérique, une évolution globale des attentes en termes de modalités et de flexibilité de l'apprentissage

« »

Dans certains pays, une baisse a été observée dans les inscriptions du nombre d'adultes inscrits en cours du soir (ou du week-end) réguliers qui s'évalent sur plusieurs mois ou sur une année.

Le marché de l'enseignement de l'anglais doit répondre à cette tendance plus large qui est la personnalisation des produits et services. [...] Le secteur [de l'apprentissage de l'anglais] doit répondre à la demande des adultes (i) d'utiliser différents modes d'apprentissage (en personne, en ligne, sur mobile) et (ii) d'étudier de manière flexible, à leur propre rythme sur des périodes plus courtes et adaptées

– British Council

Néanmoins, des retours contrastés

- L'apprentissage 100% en ligne implique une **rigueur et un niveau élevé de motivation personnelle**, ne correspondant pas au mode d'apprentissage de chacun
- Malgré une forte augmentation de l'apprentissage en ligne, on observe une **baisse en 2022 du recours à internet pour des activités d'apprentissage** (-15% en UE et -7% en Belgique)
- **L'interaction avec les pairs**, particulièrement pour les cours de langue, est indiquée par certains comme une étape nécessaire à un moment dans le parcours (p.ex., pour les apprenants de niveau avancé, souhaitant se perfectionner sur des subtilités)

La réflexion sur les macro-tendances internationales en termes de formation et leur impact sur l'EPS a été structurée en 3 étapes



1 Tendances de fond en besoins de formation

Revue des **lames de fond macro** qui caractérisent les besoins en formation pour adultes



2 Métiers et compétences en demande de formation

Plus spécifiquement, par **secteur et par type de compétence, revue:**

- i. Des **segments porteurs** et en demande
- ii. De **leur place** dans l'offre de l'EPS



3 Modalités de formation

Revue des besoins liés aux modalités de formation



Analyse de la place des segments mentionnés dans l'offre de l'EPS – Méthodologie et limites

Méthodologie

A partir de la base d'inscriptions HOD 21-22, **passage en revue des groupes d'UE** et, si non spécifié explicitement, identification manuelle du domaine d'études concerné

Points d'attention spécifiques:

- Pour le domaine d'études « **Transition climatique et énergétique** » :
 - **Constitution d'une liste « Réel »** (càd. Métiers correspondant, à l'heure actuelle, de manière certaine à des emplois « verts »): UE classifiées sur base de recherche par mots clés (« Environnement », « Renouvelable », « Énergétique »...)
 - **Constitution d'une liste « Adressable »** (càd. Métiers en transition, pouvant être potentiellement enseignés différemment, pour avoir un impact plus durable), sur base de recherches documentaires: UE classifiées sur base de leur groupe (Construction, Construction-Bois, Agronomie, Industriel – Mécanique – Frigoriste)
- Pour la compétence « **Accompagnement à l'Évolution de Carrière** »: Intégration de la Validation d'Acquis de l'Expérience (VAE)

Exemples d'UE retenues par segment étudié

Métiers	Exemples d'UE
1 Métiers de la technologie et du digital	<ul style="list-style-type: none"> • Informatique: logiciel graphique d'exploitation • Projet de développement Web
2 Métiers de la santé et du social	<ul style="list-style-type: none"> • Soins infirmiers généraux et spécialisés hospitaliers • Aide-soignant: méthodologie appliquée • Découverte des métiers de l'aide et des soins aux personnes • Bachelier assistant social: stage d'immersion • Initiation aux premiers secours
3 Métiers du bien-être	<ul style="list-style-type: none"> • Réflexologie plantaire • Aromathérapie • Coiffure • Bachelier conseiller conjugal et familial
4 Métiers de l'éducation	<ul style="list-style-type: none"> • Auxiliaire de l'enfance: stage • CAP: Didactique des disciplines • Educateur: approche méthodologique
5 Arts manuels et créatifs	<ul style="list-style-type: none"> • Habillage: technique de coupe • Initiation à la sculpture • Biérologie: Micro-brasserie
6 Métiers liés à la transition climatique et énergétique	<ul style="list-style-type: none"> • Réel: Énergies renouvelables – panneaux solaires • Réel: Monteur en chauffage • Adressable: Organisation de chantier du bâtiment • Adressable: Apiculture

Compétences	Exemples d'UE
7 Compétences transversales et de gestion	<ul style="list-style-type: none"> • Compétences managériales et relationnelles • Gestion du stress • Gestion de situations problématiques • Communication et gestion • Sciences de gestion • Connaissances de gestion de base • Comptabilité générale • Éléments de droit civil • Compétences bureautiques • Traitement de texte niveau 1 • Informatique: introduction à l'informatique, introduction à internet, tableau niveau moyen et élémentaire • Accompagnement à la création d'entreprise • N/A • Accompagnement à l'évolution de carrière • VAE • Encadrement: projet de formation individualisé • Diversité, équité et inclusion • N/A • Bien-être et sécurité au travail
8 Langues	<ul style="list-style-type: none"> • Langues étrangères • Langue: français: méthode interactive participative • Langue: néerlandais - niveau élémentaire
9 Compétences de base	<ul style="list-style-type: none"> • Alphabétisation, Français Langue Étrangère et numérique • Alphabétisation niveau 1A • Préparation à l'apprentissage du français langue étrangère • Orientation / guidance des étudiants en insertion socio-professionnelle

Limites

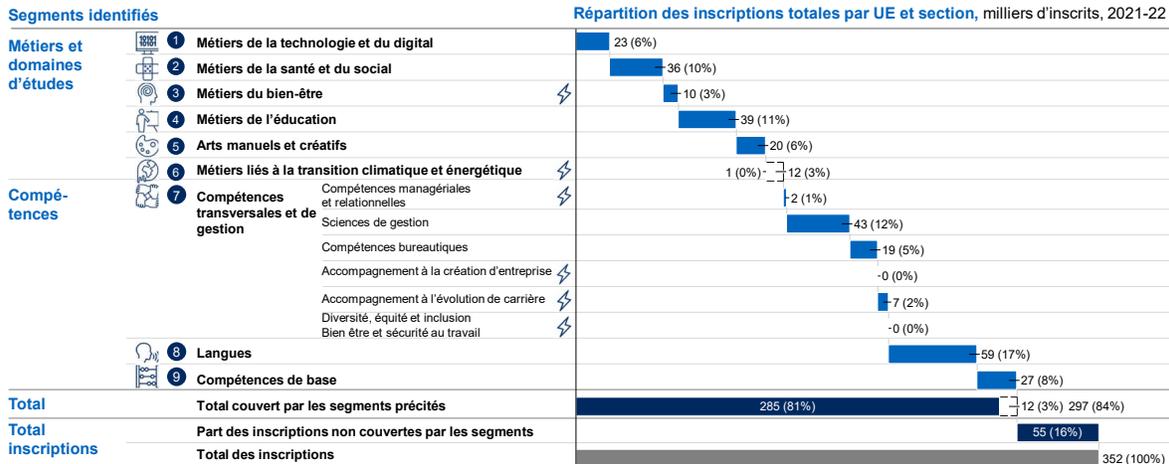
- La nomenclature initiale des extraits HOD présentant des **inexactitudes** (p.ex., « Tourisme » correspondant en fait au groupe « Informatique »)
- **Catégorisation faite « grosse maille »**, pouvant comporter des nuances (p.ex., « Restauration d'anciens véhicules » a été comptabilisé dans « Industrie » et pas dans « Arts »; certaines UE « Métiers de la technologie et du digital » pouvant aussi correspondre à « Compétences bureautiques »)
- **Certains segments ne sont pas exclusifs** (p.ex., Sciences de gestion et Accompagnement à la création d'entreprises) et les mêmes UE pourraient être classées dans plusieurs segments

Sources: Extraction HOD Fichier « Pop 2122 » ; Actiris - Région de Bruxelles-Capitale: Métiers en transition dans le secteur de la construction durable

Les inscriptions aux formations organisées actuellement par l'EPS correspondent déjà à ~80% aux tendances identifiées dans les pages précédentes

PRÉLIMINAIRE – POUR DISCUSSION

⚡ Segments comptant moins de 5% des inscriptions en 2021-22 ■ Réel Adressable



Sources: Extrait HOD Fichier « Pop 2122 » ; Actiris - Région de Bruxelles-Capitale: Métiers en transition dans le secteur de la construction durable

Les domaines de développement prioritaires de l'EPS cités par les directions sont les métiers du numérique, les métiers de la santé et les formations qualifiantes

Proposition de répartition des réponses des répondants à la question ouverte : « A horizon 10 ans, quels sont les domaines de développement / croissance qui sont pour vous les plus prometteurs pour l'Enseignement de Promotion Sociale (en termes de sujets / types de formations)? (facultatif) » (n = 91)

■ Métiers et domaines d'études ■ Compétences ■ Types de formation / mission ■ Modalités pédagogiques / format de l'offre ■ Niveau d'enseignement xx Catégories analysées précédemment



! Cette analyse est un aperçu des thématiques prioritaires « à développer » aux yeux des directions et est à considérer à titre indicatif et non exhaustif, notamment car :

- Les réponses ont été de longueur variable (p.ex., « Langues » vs. « Développement durable, nouvelles technologies, soins aux personnes, éducation ») et certaines réponses ont ainsi fourni 3 ou 4 thématiques différentes
- Les réponses ont été interprétées et catégorisées manuellement, certaines étant très claires (p.ex., « Non occupationnel et soins aux personnes ») et d'autres plus ambivalentes et complexes à catégoriser (p.ex., « Association entre métiers en pénurie et cours de qualité permettant de s'épanouir et donnant une visibilité de notre établissement »)

Méthodologie

En partant de la nomenclature de la page précédente, revue manuellement des 94 réponses qualitatives, catégorisant pour chacune la ou les éléments inclus dans la réponse (certaines réponses ont été comptées comme plusieurs occurrences)

Lorsqu'une des thématiques abordées n'était pas déjà présente dans la nomenclature, celle-ci a été ajoutée

La réflexion sur les macro-tendances internationales en termes de formation et leur impact sur l'EPS a été structurée en 3 étapes



1 Tendances de fond en besoins de formation

Revue des **lames de fond macro** qui caractérisent les besoins en formation pour adultes



2 Métiers et compétences en demande de formation

Plus spécifiquement, par **secteur** et par **type de compétence**, revue:

- i. Des **segments porteurs** et en demande
- ii. De **leur place** dans l'offre de l'EPS



3 Modalités de formation

Revue des **besoins** liés aux modalités de formation



Outre les besoins d'apprentissage, ces tendances générales impactent également les modalités d'organisation de la formation recherchées par les apprenants adultes



1. Recherche de flexibilité

Lors de la formation, présence d'un **besoin d'adaptabilité**, en termes de rythme horaire et de rythme de progression, mais aussi en termes d'ancrage géographique



2. Souhait de personnalisation

Développement (et préférence pour) d'**expériences d'apprentissage adaptées sur mesure aux besoins**, intérêts et objectifs de chacun au moyen d'analyses de données



3. Formations courtes avec accès direct à l'emploi

Croissance du nombre de personnes souhaitant accéder à des **formations courtes, condensées et qualifiantes**, permettant l'apprentissage d'une compétence ou d'un métier rapidement et en accord avec les besoins du marché du travail et une garantie d'employabilité



4. Recherche de formation sur des compétences

Raccourcissement de la durée de formation et recherche de formation à des **compétences – dont la complétion peut être certifiée facilement** – plutôt qu'à des métiers



5. Accompagnement à la préparation de tests et examens

Possibilité, dans le cadre de reconversions, de devoir **passer des tests et examens** et/ou de valider des acquis, pour lesquels les apprenants sollicitent de manière croissante un accompagnement

3 éléments de comparaison internationale pour informer la réflexion sur le futur de l'EPS



1. Tendances sociétales générales influençant la demande en formation pour adultes

2. Pratiques observées chez une sélection d'opérateurs de formation pour adultes en croissance

3. Points de comparaison clés avec des systèmes analogues (publics et parapublics) à l'EPS dans d'autres pays européens

Point annexe – Recommandations du Groupe de Travail européen « Education et Formation 2020 » pour soutenir les systèmes d'éducation pour adultes

Contexte, objectifs, méthodologie et limitations de cet exercice

Contexte

Contexte

Dans le contexte de réflexion de l'EPS sur son positionnement, il est toujours utile d'adopter une **vision large** et d'observer ce qui se fait ailleurs, aux **niveaux stratégique et opérationnel**. Par conséquent, nous avons adopté une **double approche** via

- Une revue des **pratiques des opérateurs privés** d'éducation pour adultes en forte croissance ou considérés « leaders » sur leur segment – *Focus de cette section – Détails ci contre*
- Une revue des écosystèmes **publics et parapublics** d'éducation pour adultes dans des pays / régions voisins

Objectifs, méthodologie et limites

Objectifs de cette section

Identifier les **stratégies, tactiques, pratiques et facteurs de succès** mis en œuvre par des opérateurs privés dont le nombre d'étudiants est en croissance significative et/ou considérés comme parmi les plus innovants dans leur secteur

Méthodologie

- 1 Définition des **critères de sélection** des acteurs pertinents à étudier
- 2 Etablissement d'une **longue liste d'acteurs** potentiels et **priorisation** en fonction des critères
- 3 Conduite de **recherches** documentaires et d'entretiens pour identifier les **meilleures pratiques, notamment** (non exhaustif)
 - Analyses de marché
 - Revues de presse
 - Rapports internationaux
 - Entretiens avec des experts internationaux

Zoom sur les critères retenus

- Opérateurs de formation avec des **offres de formation s'adressant aux adultes**
- Domaine d'études en croissance et couvert par (ou pertinent pour) l'EPS**
- Acteurs reconnus comme innovants sur leur segment** (souvent cités en exemple ou comme leaders)
- Diversité des modalités d'organisation de cours** (100% digital, 100% présentiel, hybride)
- Pertinence géographique:** (i) opérateurs actifs au moins partiellement à Bruxelles et en Wallonie ou (ii) opérateurs étrangers mais recrutant potentiellement des étudiants francophones belges (p.ex., écoles internationales françaises)

Limites

L'observation des pratiques des acteurs privés doit être **utilisée uniquement comme « une source d'information parmi d'autres »** et doit être interprétée avec soin dans la mesure où ce qui est pertinent pour un opérateur privé à but lucratif ne l'est pas nécessairement pour un opérateur public (voire peut-être contraire à ses missions)

Notamment, les **enjeux, moyens et contraintes financiers** des opérateurs privés sont souvent bien différents de ceux des opérateurs publics

A ce stade, **aucune comparaison n'est réalisée avec l'EPS**

Néanmoins, les observations réalisées sont intéressantes dans ce qu'elles reflètent **en termes de pratiques innovantes** en place chez d'autres opérateurs

Nous avons étudié 8 opérateurs rencontrant les critères définis pour sélection dans le cadre de l'échantillon

Ecole / institution / entreprise	Domaines d'études	Description	Critères décisifs de sélection
 Cours Florent	Arts dramatiques, musique	Ecole privée d'arts dramatiques et d'arts du spectacle en France, avec une implantation à Bruxelles	<ul style="list-style-type: none"> Formations renommées en arts créatifs, partie du focus de l'EPS
 Galileo Global Education	Arts créatifs, Management et Gestion d'entreprise	Groupe français d'éducation privée et d'enseignement supérieur (possédant notamment le Cours Florent) avec un réseau de 200.000 étudiants et 57 écoles	<ul style="list-style-type: none"> Problématiques analogues à l'EPS dans la construction d'un large catalogue de formations Méthodes de pilotage et approche de la « relation élèves » innovantes
 Duolingo	Langues	Site web et application pour mobiles, tablettes et ordinateurs, destiné à l'apprentissage gratuit et ludique des langues	<ul style="list-style-type: none"> Leader de l'apprentissage de langues, focus important de l'EPS Capitalisant sur une technologie innovante (apprentissage mobile, gamification et micro-apprentissage)
 INSEAD	Gestion d'entreprise	Ecole internationale de management à destination des cadres	<ul style="list-style-type: none"> Leader de la formation « executive » (càd., principalement destinée aux cadres en emploi, désireux de développer de nouvelles compétences) Renommé pour sa capacité à activer le réseau de ses étudiants
 Ecole 42	Métiers du numérique	Réseau international d'écoles pour apprendre à coder, gratuites et en auto-formation	<ul style="list-style-type: none"> Cité parmi les meilleures formations en code en Europe Particulièrement innovant dans son approche pédagogique et d'accessibilité
 Le Wagon	Métiers du numérique	Leader mondial des bootcamps dans le numérique, proposant des formations intensives de 2 à 6 mois en Développement Web, Data science ou Data Analytics	<ul style="list-style-type: none"> Cité parmi les « meilleures formations de code au monde » Format bootcamp
 Ecole Ducasse	Restauration	Ecole d'arts culinaires proposant des programmes de reconversion et perfectionnement à destination des professionnels de la cuisine, au format bootcamp	<ul style="list-style-type: none"> Formation en arts culinaires, part du programme de l'EPS Reconnu pour son excellence pédagogique dans les arts culinaires
 Coursera	Gestion, développement personnel,...	Entreprise numérique proposant des formations en ligne ouvertes à tous, gratuites et payantes	<ul style="list-style-type: none"> Multidisciplinarité Format 100% digital

L'analyse des acteurs de formation pour adultes sélectionnés indique cinq tendances majeures dans la formation (privée) pour adultes

NON-EXHAUSTIF



Investissement dans l'attraction et la rétention proactive des étudiants

- Positionnement stratégique clair et explicite, appuyé par une marque avec une image distinctive
- Maximisation de la visibilité auprès des apprenants en amont de leur inscription
- Méthodologie et outils avancés (a) d'acquisition et de rétention des étudiants, (b) de développement d'une relation étudiant
- Ancrage de la présence autour du contenu, p.ex. avec des mini-informations ou des stages avant d'intégrer le programme
- Développement de la collaboration entre étudiants et animation du réseau des alumni



Focus sur l'employabilité et les formations de plus courte durée

- Adaptation des formats de cours pour permettre un retour rapide à l'emploi, en particulier développement de formations de type bootcamp
- Détachement de l'approche par diplôme et cours isolé, au profit des compétences et micro-qualifications
- Enseignants et intervenants issus du monde professionnel
- Suivi des données, notamment du taux d'employabilité comme indicateur clé
- Mise en place de partenariats de recrutement de long-terme avec les employeurs et organisation régulière d'événements avec des entreprises et secteurs
- Evolution dynamique de l'offre en fonction des besoins du marché



Basculement massif vers les formations hybrides voire 100% à distance

- Investissement dans des plateformes de haut niveau d'apprentissage et de suivi des élèves
- Investissement massif dans des parcours hybrides de qualité en réponse aux attentes et contraintes des étudiants et comme levier de déploiement de pédagogies innovantes
- Développement de formations 100% en e-learning



Professionnalisation de la gestion

- Gestion appuyée par un suivi et une exploitation extensive des données et par une mobilisation intensive des avancées technologiques au service de la gestion
- Développement d'une capacité de pilotage stratégique inter-établissements
- Développement de services partagés, notamment pour les fonctions support
- Mise en place d'incitants, financiers et non financiers, à destination du personnel et des dirigeants



Développement de programmes innovants, éprouvés et répliquables

- Intégration de modalités pédagogiques innovantes pour favoriser l'apprentissage dans les programmes de formation développés
- Niveau élevé d'adaptabilité et de flexibilité dans les programmes
- Codification de la pédagogie pour permettre une réplique systématique à grande échelle



Limites

Ces différentes tendances n'indiquent que des pratiques observées chez un ou plusieurs opérateurs, présentées ici pour réflexion, et ne constituent en rien des recommandations à répliquer telles quelles. Certaines de ces pratiques pouvant même parfois s'opposer aux missions de l'EPS (p.ex., 100% e-learning)

A Investissement dans l'attraction et la rétention proactive des étudiants (1/2)

Pratiques observées



1 Positionnement stratégique clair et explicite

- i** Positionnement sur un seul (ou un nombre limité de) domaine(s) d'étude(s)
Tendance à la rationalisation de la variété de l'offre: les acteurs étudiés se déploient sur un sujet (p.ex., 1 formation spécifique) ou sur un domaine d'études (p.ex., les métiers du numérique), voire ont même tendance à se verticaliser

- ii** Et/ou positionnement sur une seule (ou un nombre limité) de modalités
Positionnement sur plusieurs domaines d'études souvent associé à une homogénéité dans les modalités de formation (p.ex., 100% digital)

- iii** Développement d'une marque reconnue et attirante
Marketing extensif autour de la marque, notamment via (i) l'association à des professionnels reconnus et réputés pour promouvoir les formations et (ii) des équipes dédiées en charge de la visibilité et de la marque

Exemples



Positionnement du Wagon et du Réseau 42 **uniquement dans les métiers du numérique**, sur 3 formations différentes pour Le Wagon et sur une formation unique pour le réseau 42
Focus de l'**Insead uniquement sur les formations en gestion** pour les personnes en emploi, ou de l'**Ecole Ducasse sur les formations en cuisine uniquement**
Portefeuille de 57 écoles, toutes spécialisées sur un (ou quelques) domaine(s) d'enseignement en particulier (p.ex., Ateliers de Sèvres en art, Cours Florent en théâtre, Atelier Chardon Savard en mode, Eva santé en santé, Elije en droit et intelligence juridique...)

Rachat par Duolingo de Gunner, un studio d'illustration et d'animation pour lui permettre de continuer à développer son image de marque et d'attirer davantage d'utilisateurs grâce à une production de contenus plus soutenue



Positionnement sur une **large variété de thématiques de cours** (p.ex., langues, gestion, médecine, informatique...) mais 100% en ligne. Pour limiter « l'effort » de développement des contenus, conception du contenu par des universités partenaires



Construction de l'école **autour de la personnalité de son fondateur**, Alain Ducasse, avec une présentation de sa biographie dès la page d'accueil
Présence au sein de l'équipe de direction de Ducasse Paris (maison-mère de Ducasse Education) d'un « **Directeur Artistique et de la Marque** »

Notoriété internationale de la marque « Cours Florent », notamment liée à la **mise en avant régulière du parcours « Cours Florent »** des alumni célèbres



Ces pratiques sont propres à un établissement et un système d'éducation et ne sont pas nécessairement pertinentes ou répliquables telles quelles (voire pas du tout) pour l'EPS.

Sources: Sites internet des entreprises : « Duolingo s'offre le studio d'animation Gunner pour développer son image de marque » paru dans le Siècle Digital le 05/10/2022

A Investissement dans l'attraction et la rétention proactive des étudiants (2/2)

Pratiques observées



2 Maximisation de la visibilité auprès des apprenants en amont de leur inscription

- Développement de communautés (de futurs) d'apprenants à travers:
- La **présence digitale** au sens large (forums ou groupes de discussions, site internet fourni, réseaux sociaux...)
 - La **présence physique**, via des portes ouvertes, des ateliers, hackathons...



3 Méthodologie et outils avancés (a) d'acquisition et de rétention des étudiants, (b) de développement d'une relation étudiant

- Investissements significatifs sur le **contenu et la stratégie de communication**, combinés à une utilisation du marketing et de la publicité
- Mise en place d'**outils et d'indicateurs de suivi** de la « relation étudiant »



4 Ancrage de la présence autour du contenu

- Mise à disposition de **ressources d'apprentissage gratuites** pour générer du trafic et garantir de la visibilité
- Accès à la **formation sous forme de « parcours »** en plusieurs étapes pour permettre aux élèves de découvrir et tester la pédagogie (p.ex., stages ou mises en situation)



5 Développement de la collaboration entre étudiants et animation du réseau des alumni

- Investissement dans le développement de la **relation entre étudiants** dès la formation et avec les alumni pour **assurer la solidité du réseau professionnel** de l'école et son attractivité pour les futurs étudiants, via:
- La mise en place d'ETP et outils dédiés à la gestion du réseau des anciens
 - L'animation de communauté via l'organisation régulière d'événements

Exemples



- Investissements en **marketing et communication**
 - Optimisation du **design et du contenu du site web**
 - Mise à disposition gratuite de **contenu engageant**
 - Développement de **communautés**
- (Zoom page suivante)



- Investissement dans la **promotion et communication**
 - Acquisition et orientation, via le suivi de la « **relation étudiant** »
 - Suivi de la **scolarité**, notamment via une approche du point de vue de l'« **expérience étudiant** »
 - Après sortie de l'école, **entretien du réseau**
- (Zoom page suivante)



- Organisation de plus d'une **dizaine de stages de théâtre** dans l'année par école (4 en tout), d'une durée d'une semaine chacun, pour **permettre aux étudiants de se former et de découvrir la pédagogie de l'école**



- Utilisation d'un outil de « **Suivi de la relation alumni** » incluant les profils des anciens élèves (parcours, intérêts, affinités)
- Espace **physique dédié** au rassemblement des anciens élèves à proximité du campus
- Incitation forte à la **collaboration et l'activation de réseau entre étudiants**, p.ex., en mettant en contact les étudiants entre eux selon leur parcours professionnel ou en incitant à l'organisation de coaching entre pairs ou à la préparation à des entretiens blancs

Ces pratiques sont propres à un établissement et un système d'éducation et ne sont pas nécessairement pertinentes ou répliquables telles quelles (voire pas du tout) pour l'EPS.

Sources: Coursflorent.com ; lewagon.com ; alum.mit.edu ; « Il a fallu que les enseignants transforment leurs cours pour mobiliser les étudiants en distanciel » paru dans Les Echos le 25/01/2021

Zoom pages suivantes

A.1 – Maximisation de la visibilité des programmes en amont



Description du Wagon

Le Wagon propose des programmes type *bootcamp* à temps plein (9 semaines) ou temps partiel (6 mois) pour permettre aux apprenants d'être rapidement opérationnels dans les sujets de Développement Web, Data Science et Data Analytics

1 Investissements en marketing et communication



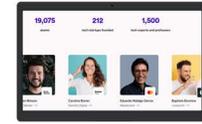
- Investissement dans du marketing payant (SEO) pour assurer un positionnement 1^{er} ou 2^{ème} dans les résultats de recherche Google sur les mots clés type « Formation web développeur »
- Gestion intensive des réseaux sociaux avec publications tous les 1 à 2 jours, de contenu bref p.ex., témoignages vidéos d'anciens élèves, présentation des différentes implantations géographiques du Wagon, publication d'événements / webinaires...

3 Mise à disposition gratuite de contenu engageant



- Organisation de Webinaires gratuits en Développement Web, Data Analytics ou UX Design (p.ex., Apprendre les bases pour coder en JavaScript en 2 heures) pour (i) permettre de découvrir la pédagogie (ii) se positionner comme référence de contenu sur son secteur

2 Optimisation du design et du contenu du site Web



Design:

- Interface esthétique et aérée
- Utilisation d'animations défilantes, logos, couleurs, photos pour rendre l'utilisation agréable

Contenu:

- Mise en avant d'entreprises partenaires, de témoignages d'anciens étudiants et d'avis vérifiés pour renforcer la crédibilité des programmes
- Mise à disposition de statistiques post-carrières et de rapports d'employabilité
- Transparence sur les programmes de formation, avec un détail des objectifs et des livrables semaine par semaine

4 Développement d'une communauté



Organisation quasi-hebdomadaire d'événements avec étudiants (futurs, actuels et alumni), p.ex.:

- Ateliers en présentiel de développement web (p.ex., « Créer son premier NFT en 2 heures »), à Bruxelles, Liège ou Charleroi pour allier partage de contenu et réseau, notamment à des publics spécifiques (p.ex., femmes)
- Portes ouvertes dans les locaux de Le Wagon Bruxelles, pour permettre aux étudiants de rencontrer l'équipe et découvrir le programme

Création et animation d'un groupe d'échanges sur la plateforme Slack avec l'ensemble des anciens élèves des formations

Ces pratiques sont propres à un établissement et un système d'éducation et ne sont pas nécessairement pertinentes ou répliquables telles quelles (voire pas du tout) pour l'EPS.

Source: lewagon.com

A.2 – Méthodologie et outils avancés d'acquisition, rétention et développement d'une relation étudiant



1 Promotion et communication

Illustration supplémentaire du point A1. (traité en page précédente)

Au-delà des campagnes de promotion, des réunions d'information et de l'organisation préalable de stages pour nourrir l'expérience étudiant (p.ex., Cours Florent), fort investissement dans les outils numériques et les moyens de communication pour aboutir à une stratégie omnicanale incluant:

- Une présence sur les réseaux sociaux
- Des prises de contact par voix, formulaires web, SMS, email ou encore WhatsApp
- Du marketing payant et du « retargeting »



2 Acquisition et orientation: suivi de la « relation étudiant »

Mise en place d'un outil type CRM (Customer Relationship Management, via Almadia Cx) pour suivre proactivement la « relation étudiant » dès le premier contact, incluant notamment

- Le détail de toutes les interactions avec l'étudiant (date, contenu, canal)
- Une analyse des performances des canaux d'acquisition pour améliorer progressivement le discours auprès des étudiants



3 Suivi de la scolarité: développement d'une « expérience étudiant »

Approche du point de vue de l'étudiant, pour développer « l'expérience étudiant », notamment via:

- Suivi pédagogique individualisé par un responsable pédagogique référent (notamment sur: travail, motivation, progression) et un professeur
- Accompagnement holistique, p.ex., ouverture d'une ligne d'écoute téléphonique 24h/24 7j/7 avec des psychologues disponibles pour échanger (développé pendant le confinement)



4 Après sortie de l'école: entretien du réseau

Animation du réseau alumni :

- Invitation à (i) des événements, (ii) de l'animation ou des interventions en cours
- Valorisation régulière des alumni sur les réseaux sociaux ou dans la communication du groupe

Description de Galileo Global Education

Groupe français d'éducation privée et d'enseignement supérieur (possédant notamment le Cours Florent) avec un réseau de 200.000 étudiants et 57 écoles

Ces pratiques sont propres à un établissement et un système d'éducation et ne sont pas nécessairement pertinentes ou répliquables telles quelles (voire pas du tout) pour l'EPS.

Source: « Almadia Cx accompagne Galileo Global Education dans la refonte à l'échelle mondiale de sa « relation étudiant » », paru sur Nextedia le 22/11/2022; « Il a fallu que les enseignants transforment leurs cours pour mobiliser les étudiants en distanciel » paru dans Les Echos le 25/01/2021

A.4 – Animation du réseau des alumni – Sélection de pratiques observées au MITAA (MIT Alumni Association)



Fonctionnement: Association d'anciens élèves du MIT, structurée autour de bénévoles et organisant annuellement principalement (i) un événement annuel de rencontres sur plusieurs jours et (ii) l'animation de communauté, ayant articulé sa stratégie autour de quelques objectifs clés (voir ci-dessous)

Thèmes	Organisation d'un événement	Renforcement de la proposition de valeur	Personnalisation de la communication	Création d'une communauté de bénévoles	Développement des infrastructures
Actions	<p>Organisation d'un événement de rassemblement annuel sur plusieurs jours (« Tech Réunions ») dédié aux alumni et impliquant aussi la large communauté de bénévoles de l'association des anciens</p>	<p>Utilisation d'un outil numérique type « suivi de la relation alumni » comprenant:</p> <ul style="list-style-type: none"> Les coordonnées et les profils des anciens élèves Leur parcours Leurs intérêts et affinités <p>Et générant des recommandations personnalisées de communication pour chacun, basées sur des analyses de données</p>	<p>Adaptation et segmentation des communications de l'association pour refléter au mieux les comportements et intérêts personnels des alumni</p>	<p>L'association étant largement basée sur la contribution de bénévoles, professionnalisation de la communauté des bénévoles via</p> <ul style="list-style-type: none"> L'établissement de rôles clairs pour les bénévoles et le personnel et le focus sur la satisfaction des bénévoles La mise en place des fiches de poste claires pour les bénévoles de l'association 	<p>Espace physique dédié aux rassemblements des anciens élèves à proximité du campus</p>

Ces pratiques sont propres à un établissement et un système d'éducation et ne sont pas nécessairement pertinentes ou répliquables telles quelles (voire pas du tout) pour l'EPS.

Source: alum.mit.edu

B Focus sur l'employabilité et les formations de plus courte durée

Zoom pages suivantes

Pratiques observées

Exemples

<p>1 Adaptation des formats de cours</p> <p>Des formations courtes, condensées & qualifiantes, permettant l'apprentissage d'une compétence ou d'un métier rapidement et en accord avec les besoins du marché du travail (de quelques semaines à quelques mois)</p>	<p>ÉCOLE DUCASSE</p> <p>Catalogues de formation composés quasi-exclusivement de formations courtes (max. 9 mois), avec un développement des formations type bootcamp (Zoom pages suivantes)</p>	<p>La question des modalités pratiques d'apprentissage en EPS est par ailleurs traitée dans le Chapitre 2c. Modalités Pédagogiques</p>
<p>2 Détachement de l'approche par diplôme et cours isolé, au profit des micro-qualifications</p> <p>Création et développement d'une approche par compétences, courte, plutôt que par diplôme ou formation complète p.ex., « micro-qualifications » ou « badges »</p>	<p>coursera</p> <p>Offre de base axée sur (i) des cours isolés (~7.000), (ii) des diplômes et, de manière croissante (iii) des micro-qualifications (plus de 900 disponibles à ce jour), notamment sur les compétences digitales et managériales (Zoom pages suivantes)</p>	
<p>3 Enseignants issus du monde professionnel</p> <p>Recrutement d'enseignants professionnels en exercice, avec un réseau personnel développé et participant eux-mêmes activement à l'interaction des apprenants avec le monde professionnel</p>	<p>ÉCOLE DUCASSE</p> <p>100% des enseignants du Cours Florent sont des intervenants en activité dans le monde du spectacle</p> <p>A l'école Ducasse, cours délivrés à 100% par des chefs et/ou des Meilleurs Ouvriers de France (Zoom pages suivantes)</p>	
<p>4 Suivi de données d'employabilité</p> <p>Gestion soutenue par des analyses de données, pour mesurer les évolutions à travers le temps, estimer les coûts et bénéfices potentiels d'initiatives de gestion</p>	<p>Galileo Global Education</p> <p>Gestion par la donnée, p.ex., employabilité en CDI à 6 mois comme principal « indicateur » de suivi (actuellement autour de 82%)</p>	
<p>5 Partenariats de recrutement et organisation régulière d'événements et collaboration avec des entreprises</p> <p>Co-création d'un programme conjoint de formation / placement de stagiaires ou d'alternants chez un même employeur, à des postes « standardisés »</p>	<p>42</p> <p>Création de « labs R&D » avec des entreprises embauchant des stagiaires et permettant de répondre (i) aux besoins R&D des entreprises et (ii) aux besoins réguliers de placement de stagiaires de l'école (Zoom pages suivantes)</p>	
<p>6 Evolution dynamique de l'offre en fonction des besoins du marché</p> <p>Définition de l'offre basée sur des données, à la fois pour le suivi des besoins de formation du marché (p.ex., métiers en pénurie) et des « tendances » d'offre, d'outils ou de pédagogie</p>	<p>Galileo Global Education</p> <p>Cellules de « veille » et d'analyse des actualités de l'emploi, capable de développer une offre de formation en 6 mois, p.ex.:</p> <ul style="list-style-type: none"> Développement de formations en réponse aux annonces de métiers en pénurie (p.ex., aide-soignant, infirmière) Développement de formats pédagogiques pour adresser des populations isolées (p.ex., 1^{ère} formation d'aide soignant 100% digitale) 	

Ces pratiques sont propres à un établissement et un système d'éducation et ne sont pas nécessairement pertinentes ou répliquables telles quelles (voire pas du tout) pour l'EPS.

Sources: ecoleducasse.com ; coursflorent.com ; coursera.com ; 42.fr ; « Il a fallu que les enseignants transforment leurs cours pour mobiliser les étudiants en distanciel » paru dans Les Echos le 25/01/2021 ; « Galileo Global Education: l'employabilité passe par l'innovation » paru dans Le Figaro Demain le 09/06/2022

B.1 – Adaptation des formats de cours – Zoom sur le contenu de l’offre de deux opérateurs

- Formation type bootcamp
- Temps plein
- Temps partiel



Offre « Reconversion »

Essentiels : 8 à 10 semaines
Découvrir les fondamentaux du savoir faire français en peu de temps

Diplômes – 12 à 35 semaines
Faire décoller sa carrière grâce à des formations pratiques avancées

CAP (Certificat d’Aptitudes Pédagogiques, équivalent du CQ): 8 à 9 mois
Obtenir une certification reconnue par l’Etat de manière accélérée

Offre « Professionnels »

Formations courtes - tout au long de l’année – 1 à 3 jours
 A destination des professionnels de la cuisine sur des thématiques de spécialisation (p.ex, brunch et petit déjeuner, gestion économique d’un restaurant, Italie – terroir d’exception...)

Ces pratiques sont propres à un établissement et un système d’éducation et ne sont pas nécessairement pertinentes ou répliquables telles quelles (voire pas du tout) pour l’EPS.

Sources: ecoleducasse.com ; lewagon.com



Programme « Changez de carrière »

3 formations principales: Développement Web, Data Analytics ou Data Science, déclinables en:

10 semaines – 400 heures

6 mois – 400 heures
 (2x3 heures par semaine en soirée + samedi)

Programme « Montez en compétences »

Formations courtes – 50h
 (2x3 heures par semaine en soirée)
A destination des professionnels, p.ex., Web Analytics & Tracking – Analysez et optimisez le trafic de votre site web, Python et machine learning

Constats clés

- **Catalogue de formations pour adultes composé de formations principalement courtes** (maximum 9 mois pour le CAP cuisine)
- **Distinction des offres en fonction de leur finalité**: montée en compétences / formation continue vs. reconversion / formation intensive
- **Développement croissant de formations type bootcamp** (programme de formation intensif et dynamique en petits groupes qui dure quelques semaines et allie théorie et pratique pour acquérir des compétences à un métier dans un domaine rapidement)
 Cette méthode d’apprentissage rassemble souvent les mêmes codes:
 - **Cohésion de groupe**
 - **Action immédiate**
 - **Idée du dépassement de soi**

B.2 – Détachement de l’approche par diplôme et cours isolé, au profit des micro-qualifications

Micro-qualifications

Catégories de l’offre	Année de lancement	Objectif	Durée	Exemples	Nombre de formations différentes disponibles, 2022
Diplômes	2016	Obtenir un bachelier ou un master en ligne pour un coût inférieur à la formation en présentiel	2 à 4 ans ~9h/semaine	Master en Innovation et Entrepreneuriat	3.900
Spécialisations	2015	Développer des connaissances en profondeur sur un sujet en particulier via plusieurs cours	1 à 3 mois, ~9h/semaine	Spécialisation Machine Learning (en 3 cours)	816
Certificats professionnels	2019	Développer des certifications professionnelles développées par des entreprises leaders pour témoigner de son expertise	1 à 6 mois, ~9h/semaine	Certificat professionnel Google Data Analytics (en 8 cours)	103
Certificats Master-Track®	2018	Développer des certifications à travers des cours qui permettent de valider une partie des crédits d’un master	4 à 7 mois, ~15-20h/semaine	Certificat MasterTrack® en travail social (en 6 cours)	30
Projets guidés	2020	Développer rapidement des compétences professionnelles sur un sujet spécifique via des tutoriels concrets	1 à 3h	Excel pour débutants: tableaux croisés dynamiques	3.271
Cours isolés	2012	Développer des connaissances avec des formateurs de haut niveau, via des cours digitaux, vidéos et des devoirs notés	4 à 20h	La science du bien-être	6.795

1. Offre semblant exister depuis très récemment, données non disponibles pour calculer un CAGR | 2. Pour cause d’indisponibilité des données, CAGR calculé sur la période 2020-22

Sources: Coursera.fr ; Citation et chiffres extraits de « Analysis of 450 MOOC-Based Microcredentials Reveals Many Options But Little Consistency » paru sur classcentral.com le 18/07/2018 et de « Coursera’s 2021: Year in Review » paru sur classcentral.com le 06/12/2021



Description de Coursera

Opérateur de formation développant des modules de formation pour adultes 100 % en ligne en établissant des partenariats avec (plus de) 275 universités dans le monde et des grandes entreprises

Micro-qualifications: Bien qu’il n’existe pas de définition officielle stricte, on considère ici que les micro-qualifications correspondent aux certifications qui couvrent « plus qu’un cours isolé, mais moins qu’un diplôme officiel » (voir aussi Chapitre 2c. Modalités Pédagogiques)

Alors que le modèle initial de Coursera était basé sur des cours isolés, il apparaît un développement croissant depuis 2015 de formats de type « micro-qualifications », centrés sur des compétences, avec des objectifs différenciés :

- **Spécialisations (2015)** : groupement de plusieurs cours pour développer une compétence (p.ex., Machine Learning)
- **Certificats Master-Track® (2018)** : basés sur des partenariats avec l’enseignement supérieur – ensemble de modules d’un Master, permettant de valider une partie des crédits d’un Master existant, en vue d’une reprise potentielle d’études
- **Certificats professionnels (2019)** : ensemble de modules conçus par des entreprises renommées (p.ex., IBM ou Google), délivrant une certification officielle de l’entreprise, reconnue sur le marché du travail et permettant la formation des apprenants sur des compétences directement utiles à l’entreprise

B.2 – Détachement de l'approche par diplôme et cours isolé, au profit des micro-qualifications – Pratiques observées chez les « champions » de la micro-qualification

Les « champions » de la micro-qualification combinent ...



Une **marque forte et des cours réputés**, au dessus de la qualité moyenne, qui permettent de légitimer la marque



Des offres de formation en **lien direct avec des compétences et besoins** des employeurs et du marché de l'emploi



Une **infrastructure digitale robuste**, simple et agréable d'utilisation (p.ex., qui suit la progression)



Des **partenariats avec les secteurs pour renforcer** le contenu des cours et la proposition de valeur



Un **portefeuille de cours large et diversifié**



Un **coût de formation faible par étudiant**, cohérent avec la durée de formation de l'étudiant

Ces pratiques sont propres à un / des opérateur(s) et un système d'éducation et ne sont pas nécessairement pertinentes ou répliquables telles quelles (voire pas du tout) pour l'EPS.

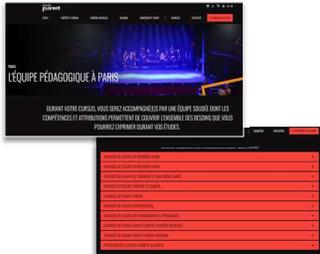
Les autres opérateurs de formation qui se démarquent parmi la délivrance de micro-qualifications sont également 100 % digitaux



B.3 – Enseignants et intervenants issus en grande partie du monde professionnel



100% des enseignants du cours Florent sont des intervenants en activité dans le monde du spectacle



Cours délivrés à 100% par des chefs et/ou des Meilleurs Ouvriers de France (certification attestant l'acquisition d'une haute qualification dans l'exercice d'une activité professionnelle, notamment artisanale)



A la tête de la direction de chacune des 57 écoles du groupe, se trouve un expert du secteur avec une connaissance et expérience longue du secteur de l'entreprise, à haut niveau, p.ex.:

- Ancien **Responsable R&D Automobile** à la tête d'une école de **design industriel**
- **Pierre Hermé** (pâtissier) **conseiller pédagogique d'une école de cuisine** (Institut Culinaire de France à Bordeaux)
- **Ancien professeur des Mines ParisTech** à la tête d'une école de **management**
- ...

Ces pratiques sont propres à un établissement et un système d'éducation et ne sont pas nécessairement pertinentes ou répliquables telles quelles (voire pas du tout) pour l'EPS.

Sources: coursflorent.fr ; ecoleducasse.com ; « Il a fallu que les enseignants transforment leurs cours pour mobiliser les étudiants en distanciel » paru dans Les Echos le 25/01/2021

B.5 | B.6. Partenariats de recrutement et organisation régulière d'évènements et collaborations avec des entreprises



Mise en place de partenariats de recrutement « win-win »

Création de « labs R&D » avec de grandes entreprises

Création de « cellules » R&D dans les locaux des entreprises partenaires, permettant à des **stagiaires de l'école 42 de travailler ensemble** sur des problématiques concrètes déterminées par les collaborateurs internes de l'entreprise

Ce partenariat permet d'adresser:

- Le besoin de ressources R&D des entreprises
- Le besoin régulier de placement de stagiaires de l'école



Co-développement d'un programme en alternance

A l'ESG Luxe (école de management), création d'une classe d'**alternants dédiés à la marque Sephora** (càd., co-création du programme de Master 2 et sélection des étudiants), permettant:

- A l'enseigne – de recruter chaque année une douzaine de responsables de points de vente formés selon ses besoins
- Aux étudiants – de se voir prendre en charge leurs frais de scolarité



Ancrage dans le monde professionnel via une organisation régulière d'évènements et de collaborations avec des entreprises

Aménagement de « créneaux » de visibilité pour les employeurs

Possibilité, affichée sur le site internet de l'école, pour les entreprises qui le souhaitent, de (i) **déposer des offres d'emploi directement en ligne** ou (ii) **d'organiser des actions de promotion et de recrutement**, p.ex.:

- Conférences et meet-ups** (conférences et interventions inspirantes sur les tendances de demain ou sur un retour d'expérience)
- Workshops techniques et ateliers de coaching** (p.ex., formation à une compétence)
- Hackathons ou challenges**
- Participation à des **forums de recrutement**



Développement d'une collection de mode commune

A l'Institut Marangoni (école de mode et de design), participation des élèves de l'école à la **création d'une collection capsule** (série limitée) pour Dolce & Gabbana



Ces pratiques sont propres à un établissement et un système d'éducation et ne sont pas nécessairement pertinentes ou répliquables telles quelles (voire pas du tout) pour l'EPS.

Sources: « Il a fallu que les enseignants transforment leurs cours pour mobiliser les étudiants en distanciel » paru dans Les Echos le 25/01/2021 ; 42.fr;

C Basculement massif vers les formations hybrides voire 100% à distance

Zoom page suivante

Pratiques observées

Exemples



Plateformes de haut niveau d'apprentissage et de suivi des élèves

Utilisation de **plateformes intégrées de formations digitales** et hybrides, permettant p.ex., de suivre des cours mais aussi de suivre la progression de l'élève



Choix du prestataire Blackboard comme **Learning Management System** (càd., plateforme d'apprentissage et de suivi de cours en ligne), qui permet notamment de

- Mettre du **contenu de cours** à disposition des élèves
- Organiser des **cours en visio-conférence**
- Organiser des **examens en ligne**
- Suivre la **progression des élèves**
- **Détecter le plagiat** et accompagner les étudiants dans la rédaction de leurs devoirs au bon format



Parcours hybrides de qualité

Développement de modalités d'**apprentissage** permettant aux étudiants d'**alterner simplement** entre cours en présentiel et cours en ligne (voire sur mobile), sans effort



Recours à l'**hybridation pour 100% des cours**, notamment dans une approche de **pédagogie inversée**

- **Création de contenu numérique** mis en ligne sur la plateforme digitale
- **En ligne, cours et apprentissage théoriques**
- **En présentiel, participation à des exercices / travaux dirigés** de mise en pratique



Développement de formations 100% en e-learning

Formations complètement digitalisées pour répondre à des besoins de formation encore non-adressés (p.ex., préférences d'apprentissage ou contraintes géographiques)



Dans l'école de santé aux **Aides-Soignants Eva Santé** (Groupe Galileo) développement de la **1^{ère} formation d'aide soignant 100% digitale**, pour adresser les **populations isolées / loin des villes** et pouvant difficilement se déplacer

Ces pratiques sont propres à un établissement et un système d'éducation et ne sont pas nécessairement pertinentes ou répliquables telles quelles (voire pas du tout) pour l'EPS.

Sources: « Galileo Global Education: l'employabilité passe par l'innovation » paru dans Le Figaro Demain le 09/06/2022 ; « Galileo Global Education Selects Blackboard Learn Ultra to Drive Student Success » paru sur Blackboard.com le 7 février 2019.

C.2 Parcours hybrides de qualité



Description de l'organisation

Première université au Pérou, l'Université Péruvienne de Sciences Appliquées regroupe ~80.000 étudiants sur 13 campus à travers le pays. Elle organise 100 % de son enseignement tant sous forme digitale qu'en présentiel.

1 Développement de partenariats de taille avec des acteurs du e-learning



Développement d'un partenariat massif avec **Coursera**, prenant la forme d'un espace en ligne Coursera uniquement dédié à l'UPC et permettant aux étudiants d'accéder gratuitement à plus de 5.000 cours en ligne (offre de cours et de certifications en ligne conçus par des institutions prestigieuses, p.ex., Yale University, Google)

2 Modularité du programme éducatif et liberté dans le choix des modalités



Possibilité pour les étudiants de **choisir la modalité de chaque cours ((a) en présentiel, (b) en ligne, ou (c) en hybride)**, permettant d'organiser leur combinaison idéale à **chaque cycle** tout en garantissant **une qualité académique égale** entre les programmes, p.ex., un étudiant peut ainsi choisir de faire un cours de Data Science à l'UPC en présentiel ou un cours délivré par Stanford ou IBM en ligne

3 Formations numériques pour les enseignants, internes et externes à l'UPC



Mise en place de **formations (gratuites) pour les enseignants** visant à cultiver leurs **compétences numériques** dans un environnement en mutation, p.ex., le projet "Formation des enseignants des écoles métropolitaines de Lima", délivre une formation gratuite sur comment articuler une pensée critique et argumentée sur les outils numériques

Ces pratiques sont propres à un établissement et un système d'éducation et ne sont pas nécessairement pertinentes ou répliquables telles quelles (voire pas du tout) pour l'EPS.

Source: upc.edu.pe

D Professionnalisation de la gestion

Pratiques observées

- 1 **Gestion appuyée par un suivi et une exploitation extensive des données**
Et mobilisation des avancées technologiques en général au service de la gestion
- 2 **Capacité de pilotage stratégique inter-établissements**
Pilotage avec un bureau centralisé de fonctions stratégiques « ressources » décisionnaires, pouvant agir rapidement et hiérarchiques sur le reste de l'écosystème
- 3 **Services partagés pour les fonctions support**
Professionnalisation des structures de gestion, p.ex., via la mise en place de services partagés entre établissements
- 4 **Mise en place d'incitants financiers et non financiers**
Mise en place d'incitants (financiers ou non-financiers) à destination des salariés

Exemples

- Recours à la technologie Edusign qui **automatise la gestion des feuilles de présence** permettant d'alléger les contraintes administratives et d'identifier et **prévenir les risques de décrochage scolaire**
- Suivi de l'occupation et du remplissage des salles de cours **ayant permis de faire une économie de 40%** sur un poste qui représente ~20% du budget des écoles
- Structuration d'une **équipe de « back office » centrale** incl. des fonctions de ressources humaines, finance, marketing, analyse de données, outils digitales... avec des membres issus du monde de l'entreprise
- Mise en place d'une **centrale d'achats** au niveau du groupe
 - Développement d'une **« Direction Alternance »** au niveau du groupe avec des équipes « Expérience alternance » et « Placement et relations entreprises »
- Chaque professeur **vend son cours en ligne** et la **rémunération** est calculée en partie **selon la participation** des apprenants: (1) en « **B2C** » : rémunération indexée sur le nombre de cours achetés par l'apprenant, (2) en « **B2B** » : rémunération indexée selon l'engagement de l'apprenant

Ces pratiques sont propres à un établissement et un système d'éducation et ne sont pas nécessairement pertinentes ou répliquables telles quelles (voire pas du tout) pour l'EPS.

Sources: ggeedu.fr ; fr.duolingo.com

E Développement de programmes innovants, éprouvés et répliquables

Pratiques observées



1 Intégration de modalités pédagogiques innovantes dans les programmes de formations développés

Développement de programmes basés sur des modalités pédagogiques créatives et efficaces pour favoriser l'apprentissage en assurant un niveau constant d'intérêt et de motivation de l'apprenant



2 Niveau élevé d'adaptabilité et de flexibilité dans les programmes

Possibilité pour les apprenants d'accéder à un apprentissage personnalisé, selon leurs disponibilités, et d'avancer à leur rythme dans le programme



3 « Rationalisation », codification et réplification de la pédagogie

Développement d'une seule offre pédagogique par formation, qui évolue peu et qui se déroule toujours de la même manière, mais à l'efficacité testée et qui peut être déployée à grande échelle

Exemples



Chez Duolingo, développement d'une **pédagogie basée sur le micro-apprentissage, la personnalisation et la gamification** (voir page suivante)



Dans les écoles du réseau 42, **pédagogie sans professeur et sans cours**, basée sur l'apprentissage entre pairs et l'apprentissage par projet



Dans les écoles du réseau 42, une fois les écoles intégrées, possibilité **d'avancer à son propre rythme** dans les 17 modules obligatoires qui composent le parcours (programme conçu pour être terminé en 3 ans environ)



Chez Duolingo, codification de la pédagogie autour de **5 principes clés, tests quantitatifs de l'efficacité** de la méthode et financement annuel de **travaux de recherche** pour explorer de nouvelles modalités



Développement d'une **seule offre de formation**, sur des principes d'accessibilité forts, qui se déroule toujours de la même manière (une phase de préparation / sélection de 4 semaines et une formation en 17 à 21 modules), qui est **aujourd'hui répliquée dans 47 écoles du réseau 42 dans le monde**



4 antennes (Paris, Bruxelles, Montpellier, Bordeaux), qui proposent toutes exactement les mêmes sections (càd., théâtre, cinéma, comédie musicale, musique), les mêmes stages et le **même programme pédagogique**, avec chacune, 8 à 10 classes par section

Ces pratiques sont propres à un établissement et un système d'éducation et ne sont pas nécessairement pertinentes ou répliquables telles quelles (voire pas du tout) pour l'EPS.

Sources: ggeedu.fr ; fr.duolingo.com

Zoom page suivante

E.1 – Intégration et développement de programmes basés sur des modalités pédagogiques innovantes



Description de l'organisation: Duolingo est une application d'apprentissage interactif pour les langues, avec des leçons séquencées en niveaux ou exercices courts pouvant être complétés en quelques minutes

Micro-apprentissage

- Séquencement de programmes d'apprentissage en **unités d'apprentissage très courtes (<5 minutes)** et à niveau de difficulté croissant
- Conçu pour réduire la charge cognitive en attirant et en retenant l'attention facilement



Personnalisation

Utilisation d'une intelligence artificielle s'adaptant au niveau des utilisateurs pour toujours fournir des **questions adaptées à leur niveau** afin que l'utilisateur ne soit ni ennuyé ni frustré par la difficulté des exercices



Gamification

Pour **maintenir une connexion régulière à l'application**, développement du principe des flammes: si un usager se connecte 7 jours de suite, il aura 7 flammes, l'incitant à revenir le jour d'après. En 2021, 1 million d'utilisateurs sur 40 entretenaient ces flammes depuis plus d'un an



Ces pratiques sont propres à un établissement et un système d'éducation et ne sont pas nécessairement pertinentes ou répliquables telles quelles (voire pas du tout) pour l'EPS.

Source: fr.duolingo.com

E.1 | E.2 – Intégration et développement de programmes basés sur des modalités pédagogiques innovantes et un fort niveau d'autonomie



Description de l'organisation

Réseau international d'écoles proposant une formation unique au code, gratuitement et avec une pédagogie innovante – A Bruxelles, l'implantation du réseau 42 se nomme Code 19

Apprentissage par projets de groupe, basé sur le coaching entre pairs et la gamification



- **Pédagogie sans professeurs, sans cours et sans classes**
Encadrement ponctuel assuré par des accompagnateurs (~15 pour 1.000 élèves)
- **Pédagogie par projets**
Les étudiants apprennent exclusivement via des projets qu'ils doivent compléter en groupes
- **Apprentissage « peer-to-peer »**
Basé sur (i) un coaching et une entraide entre étudiants (p.ex., connexion facilitée entre un étudiant qui vient de finir un projet et un étudiant qui le commence) et (ii) un modèle d'auto-correction de projets entre pairs, à partir d'un barème conçu par l'équipe pédagogique
- **Gamification du parcours**
Dépendance entre projets (càd., la complétion d'un projet débloque l'accès à un ou deux autres projets supplémentaires) et chaque projet permet d'acquérir des points d'expérience et de développer une ou plusieurs compétences en particulier, l'objectif étant d'arriver à un niveau minimum sur un ensemble de compétences



Flexibilité et apprentissage en autonomie



- **Ecole ouverte 24h/24, 7j sur 7**
- **Complétion du programme à son rythme et en autonomie**
Programme conçu autour de 17 modules obligatoires et 4 modules optionnels, pour être fini en environ 3 ans mais qui peut l'être en plus ou moins de temps selon la durée des 2 stages obligatoires (entre 4 et 8 mois) et la volonté d'avancer rapidement ou de prendre son temps
- **Au quotidien, pas de rythme obligatoire**
Pas de « deadlines » imposées aux projets (les étudiants fixent eux-mêmes leurs objectifs de temps), ni de date d'évaluation fixe

Ces pratiques sont propres à un établissement et un système d'éducation et ne sont pas nécessairement pertinentes ou répliquables telles quelles (voire pas de tout) pour l'EPS.

Sources: 42.fr ; La Gamification De L'Ecole 42 (Étude De Cas) – Rbean

E.2 – Niveau élevé d'adaptabilité et de flexibilité des programmes



Description de l'organisation

BYJU'S est un partenaire d'apprentissage Edtech à l'intersection du contenu, des médias et de la technologie. BYJU'S propose des parcours d'apprentissage technologiques, personnalisés et attrayants pour tous les âges en mathématiques, code informatique, lecture, musique,...

1 Diversification des modalités



Large diversité dans les modalités pédagogiques des programmes éducatifs, pour s'adapter **aux préférences d'apprentissage** de tous les types d'étudiants p.ex., matériel, types de médias (dont contenu vidéo, audio, réalité virtuelle), enseignants

2 Mise à jour constante du contenu



Niveau élevé d'innovation pédagogique, p.ex.

- Via la création de contenu engageant (p.ex., Byjus a célébré la « Journée mondiale des enseignants » en **invitant la communauté mondiale** d'enseignants à se joindre à une série **d'ateliers gratuits sur mindfulness**)
- Via la création de contenu avec des invités de marque (p.ex., création d'un **cours de codage informatique** avec le scientifique américain Neil Degrasse Tyson)

3 Apprentissage personnalisé



Personnalisation de l'**apprentissage** pour favoriser l'**autonomie** et le sens **des responsabilités** chez les élèves, avec un modèle basé sur l'analyse des données liées à l'engagement de l'étudiant et **capable de**

- Analyser les modes d'apprentissage favoris de l'étudiant
- Prédire les **capacités d'apprentissage de l'étudiant**
- **Adapter l'apprentissage** en fonction

Ces pratiques sont propres à un établissement et un système d'éducation et ne sont pas nécessairement pertinentes ou répliquables telles quelles (voire pas de tout) pour l'EPS.

Source: byjus.com

E.3 – Codification et réplcation de la pédagogie



Un programme de formation construit autour de quelques principes clés ...



Facilitation maximale de l'accès à l'établissement, pour viser notamment les élèves en décrochage

- Inscriptions **ouvertes à tous et toutes** à partir de 18 ans
- **Sans prérequis** de diplôme
- **Sans prérequis de compétence** (p.ex. savoir coder ou aimer les maths)
- **0€ de frais de scolarité**



Un seul programme, séquencé en plusieurs étapes

- **1 seul programme** de formation pour apprendre à coder et être employable
- Début de formation toujours précédé par une phase de **4 semaines (la « piscine ») d'apprentissage intensif (et de sélection des apprenants pour la suite)** en commençant le programme du cursus, pour observer les réactions des étudiants (i) aux méthodes de travail de l'école et (ii) à l'apprentissage de la programmation



... qui ont permis l'extension rapide du réseau 42

2013 Date de création de la 1^{ère} école du réseau 42 à Paris, France

47 Ecoles dans 26 pays en 2022 dont 7 en France et 1 à Bruxelles (Code 19), faisant du réseau 42 le plus réseau d'écoles d'informatique gratuites au monde

18.000 Etudiants à travers le monde en 2022

Ces pratiques sont propres à un établissement et un système d'éducation et ne sont pas nécessairement pertinentes ou réplcables telles quelles (voire pas du tout) pour l'EPS.

Source: 42.fr

E.3 – « Rationalisation », codification et réplcation de la pédagogie



Codification de la pédagogie



Codification autour de 5 concepts :

- Interaction
- Personnalisation
- Qualité (normes internationales)
- Motivation
- Gamification



Mesure de l'efficacité



Développement d'une **pédagogie à l'efficacité mesurée**, basée sur de la recherche en neurosciences et en linguistique

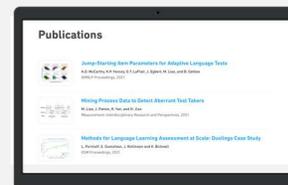
P.ex., le rapport d'étude « Confirmed gains » publié en 2023 indique que les apprenants du « cours débutants » en anglais atteignent un niveau intermédiaire (i) en compréhension écrite en anglais, et (ii) en compréhension orale



Rationalisation et codification de la pédagogie



Financement et publication de **projets de recherche et d'études indépendantes** pour (i) prouver de nouvelles dimensions de l'efficacité de la pédagogie (ii) explorer et développer de nouvelles solutions d'apprentissage



Ces pratiques sont propres à un établissement et un système d'éducation et ne sont pas nécessairement pertinentes ou réplcables telles quelles (voire pas du tout) pour l'EPS.

Source: fr.duolingo.com

3 éléments de comparaison internationale pour informer la réflexion sur le futur de l'EPS



1. Tendances sociétales générales influençant la demande en formation pour adultes
2. Pratiques observées chez une sélection d'opérateurs de formation pour adultes en croissance

3. Points de comparaison clés avec des systèmes analogues (publics et parapublics) à l'EPS dans d'autres pays européens

- Synthèse
- Zoom par pays

Point annexe – Recommandations du Groupe de Travail européen « Education et Formation 2020 » pour soutenir les systèmes d'éducation pour adultes

Contexte, objectifs, méthodologie et limitations de cet exercice

Contexte



Dans le contexte de réflexion de l'EPS sur son positionnement, il est toujours utile d'adopter **une vision large** et d'observer ce qui se fait ailleurs, **aux niveaux stratégique et opérationnel**. Par conséquent, nous avons adopté une **double approche** via

- Une revue des pratiques des opérateurs **privés** d'éducation pour adultes en forte croissance ou considérés « leaders » sur leur segment
- Une revue des écosystèmes **publics et parapublics** d'éducation pour adultes dans des pays / régions voisins – *Focus de cette section*

 Détails ci-contre

Objectifs, méthodologie et limites



Objectifs de cette section

Pour les **systèmes comparables d'éducation pour adultes à l'étranger**, identifier leurs caractéristiques, les défis et les mesures mises en place pour y faire face

Méthodologie

- 1 **Identification d'une longue liste** de pays voisins et de systèmes analogues / comparables à l'EPS
- 2 **Premières recherches et investigations** sur ces systèmes pour valider leur comparabilité
- 3 **Arrêt d'une liste finalisée de pays et systèmes** à étudier sur base de la disponibilité des informations et de la pertinence de la comparaison des systèmes
- 4 **Identification des caractéristiques**, points communs et différences de chaque système, notamment via
 - Analyses de marché
 - Revue de presse
 - Rapports internationaux
 - Entretiens avec des experts internationaux

Limites

- Chaque pays et chaque système a ses **spécificités territoriales, administratives et politiques**, souvent différentes de celles de l'EPS. Ainsi, l'ensemble des constats de cette section ne sont **pas directement applicables (et répliquables)** tels quels à l'EPS et l'échantillon de pays sélectionné ne prétend pas à une comparabilité ni à une représentativité absolue
- Dans un souci de temps, **certain choix ont dû être conduits**, et certains systèmes qui auraient pu être pertinents n'ont pu être étudiés en profondeur (p.ex. Italie, Pays-Bas)
- L'ensemble de ces recherches ont été faites à partir de **données publiques** et d'échanges avec des experts lorsque disponibles, ainsi elles peuvent comporter des inexactitudes

3 éléments de comparaison internationale pour informer la réflexion sur le futur de l'EPS



1. Tendances sociétales générales influençant la demande en formation pour adultes
2. Pratiques observées chez une sélection d'opérateurs de formation pour adultes en croissance
3. Points de comparaison clés avec des systèmes analogues (publics et parapublics) à l'EPS dans d'autres pays européens

▪ Synthèse

- Zoom par pays

Point annexe – Recommandations du Groupe de Travail européen « Education et Formation 2020 » pour soutenir les systèmes d'éducation pour adultes

Quatre constats clés émergent de cette comparaison



Des similarités entre l'EPS et les autres systèmes étudiés

Les autres systèmes étudiés présentent des **similarités avec l'EPS, notamment** :

- Leur implantation nationale et la **proximité géographique** avec les apprenants via un réseau développé d'implantations
- Une **volonté d'accessibilité forte**, avec des offres de formation à bas prix et/ou sujettes à des aides financières
- La **combinaison de plusieurs missions et des intersections – nombreuses – avec son offre**, et plus ou moins importantes selon les systèmes: p.ex., l'ensemble des systèmes proposent des cours de langues de manière intensive
- Des **offres de formation** totalement ou partiellement **modulaires**



Néanmoins, une diversité unique de l'offre de l'EPS

Globalement, **aucun** des 4 systèmes étudiés **ne semble adresser une mission aussi large** que l'EPS. Les offres de chacun articulent alternativement dimension qualifiante, « occupationnelle » ou compétences de base et niveaux secondaires ou supérieur

A l'inverse, il semblerait que les systèmes qui ont bénéficié d'une offre aussi large que l'EPS a un moment aient souvent fini par faire **un choix visant à resserrer leur positionnement, p.ex. via** :

- Une **rationalisation de l'offre** (p.ex. Suisse)
- Une **redistribution de l'offre entre plusieurs opérateurs** (p.ex. Flandre)
- Un **focus fort sur un public et une modalité pédagogique** en particulier (p.ex. Allemagne)



Dans les autres systèmes, un positionnement plus spécialisé qui permet un développement d'outils et de partenariats ciblés

Souvent, les positionnements plus « ciblés » s'accompagnent de **stratégies plus spécifiques**, basées sur des outils ou des partenariats, permettant d'**adresser chaque public au mieux**, p.ex., :

- En France, le **positionnement qualifiant** des Greta s'articule, entre autres, avec (i) une **proximité financière** et des **partenariats avec les entreprises** et (ii) une **intégration forte de l'alternance**
- En Allemagne, les vhs adressent les migrants grâce à un **partenariat de financement avec l'Office National des Migrations** et une plateforme d'apprentissage en ligne gratuit adapté aux migrants
- En Suisse, les **Ecoles-Club Migros** sont un des principaux **organismes certificateurs de formation pour adultes**



Une attention croissante portée à l'efficacité opérationnelle et au pilotage systémique

L'ensemble des systèmes étudiés semblent être ou avoir été confrontés à des **problématiques d'efficacité des ressources**, et ont quasi-tous entamé une **réforme importante** pour y répondre

Plusieurs stratégies se distinguent :

- **Fusions et réduction du nombre d'implantations** (p.ex. France, Suisse, Allemagne)
- **Développement d'un pilotage « support »**, centralisé nationalement ou régionalement (p.ex. France, Allemagne)
- **Repositionnement stratégique** de l'offre (p.ex. Suisse, Flandre)

4 systèmes d'éducation pour adultes européens ont été étudiés et comparés avec l'EPS, chacun avec des points communs et des différences clés

	 CVO / CBE	 GRETA	 Volkshochschulen	 Ecoles-Club Migros
Points communs principaux	<ul style="list-style-type: none"> Organisme public analogue, implanté à l'échelle nationale (initialement, un système complètement équivalent à l'EPS existait en Flandre) Offres qualifiantes et non qualifiantes de niveau secondaire supérieur 	<ul style="list-style-type: none"> Organisme public analogue, implanté à l'échelle nationale Enseignement qualifiant de niveau secondaire et supérieur, non occupationnel et modules généraux, p.ex. langues 	<ul style="list-style-type: none"> Organisme public analogue, implanté à l'échelle nationale Offre axée sur la dimension occupationnelle et les compétences de base 	<ul style="list-style-type: none"> Organisme privé à but non lucratif Offre avec des cours « occupationnels » (p.ex., langues, sport, créativité) à l'attention des adultes en cours du soir
Différences clés	<ul style="list-style-type: none"> Un positionnement fort vers l'intégration des étrangers via la gratuité des cours de Néerlandais Langue Etrangère (NLE) En partant d'un système complètement équivalent à l'EPS (même positionnement, même nom) : <ul style="list-style-type: none"> Un « découpage » progressif de l'enseignement de promotion sociale flamand par niveau : les CVO ne couvrent aujourd'hui que le niveau secondaire supérieur Une identité redéfinie dans les dernières années (les CVO portant anciennement le même nom que l'Enseignement de Promotion Sociale) Objet de plusieurs réformes, notamment une réforme majeure de financement en 2018 et de relance suite au Covid 	<ul style="list-style-type: none"> Une participation plus grande du secteur privé (47% des financements) Un ancrage fort vers les demandeurs d'emploi, qui constituent ~50% des formés L'ouverture à l'alternance des formations pour les moins de 29 ans depuis 2018, qui a permis d'augmenter de ~35% le nombre d'heures de formation délivrées annuellement Un ancrage au niveau national avec une centaine de centres, mais une réforme progressive visant à (i) fusionner et réduire le nombre de centres et (ii) définir une cohérence régionale aux centres via la mise en place d'une entité centralisant les « fonctions supports » par région 	<ul style="list-style-type: none"> Une offre principalement vocationnelle, qui n'adresse pas la dimension qualifiante de l'EPS Un pilotage stratégique centralisé, à l'origine d'un plan « vhs 2030 » Un focus fort sur l'intégration des migrants, via l'organisation de « Cours d'Intégration » (dispositif public de cours d'Allemand Langue Etrangère et de cours d'orientation) Pour cibler efficacement les populations migrantes, un accent fort est mis sur le digital, notamment via le développement d'un portail d'apprentissage accessible et personnalisé de l'allemand (<i>Lernportal</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> Peu voire pas du tout de formations qualifiantes et un focus fort sur l'occupationnel Un rôle important dans la formation des formateurs Depuis la réforme de 2022, une offre rationalisée autour de certaines pôles de formations (non qualifiants) Une rationalisation significative de l'implantation des centres en 2022 (fermeture de 25% des centres) Centralisation du pilotage dans une seule entité, Miduca SA Développement d'un pôle relation client en central

Comparaison du positionnement des différents opérateurs selon la place de chaque finalité dans l'offre

 Analyse qualitative réalisée à titre d'ordre de grandeur et réalisée sur base de recherche documentaire. Celle-ci n'est donc pas exhaustive et nécessiterait des recherches plus approfondies pour définir la part exacte de chaque finalité dans l'offre de chaque opérateur.

Finalités	Place dans l'offre					
	EPS	CVO	CBE	GRETA	Volkshochschulen	Ecoles-Club Migros
Acquisition / renforcement des compétences « de base »						
Accès à une qualification professionnelle	Secondaire inférieur et supérieur	Secondaire uniquement		Secondaire inférieur et supérieur		Pour certains diplômes spécifiques
Développement de compétences professionnelles et générales						
Langues						
Développement et épanouissement personnels						

3 éléments de comparaison internationale pour informer la réflexion sur le futur de l'EPS



1. Tendances sociétales générales influençant la demande en formation pour adultes
2. Pratiques observées chez une sélection d'opérateurs de formation pour adultes en croissance
3. Points de comparaison clés avec des systèmes analogues (publics et parapublics) à l'EPS dans d'autres pays européens

- Synthèse

- Zoom par pays

Point annexe – Recommandations du Groupe de Travail européen « Education et Formation 2020 » pour soutenir les systèmes d'éducation pour adultes

Constats clés sur la comparaison des CVO / CBE en Flandre et l'EPS



A L'enseignement pour adultes flamand présente de nombreuses similitudes avec l'EPS

- 1 En Flandre, l'enseignement pour adultes est constitué de **plusieurs acteurs aux périmètres se chevauchant partiellement**
- 2 Dans le domaine de l'enseignement pour adultes, les **CVO** sont l'opérateur le plus proche de l'EPS
- 3 Les **CVO** et l'EPS présentent des similarités à plusieurs niveaux :
 - **Gouvernance**: tous deux ont une double mission (le développement personnel et insertion socio-professionnelle) et un pilotage via conseil d'administration pour chaque centre
 - **Finances**: le système de financement est essentiellement basé sur un principe d'enveloppe fermée
 - **Conception des cours**: les cours sont proposés sous forme de modules avec des certificats partiels permettant de passer facilement d'un cours à l'autre
 - **Offre de cours**: les langues et l'alphabétisation représentent une part importante de l'offre diversifiée, les cours proposés sont d'un niveau secondaire général (de plein exercice) et qualifiant avec la possibilité d'obtenir un diplôme d'enseignement secondaire reconnu. Il existe des cours non qualifiants (de tous les jours) et des cours qualifiants

B Bien qu'elle comporte également des différences qui pourraient être intéressantes pour l'EPS

- 4 L'« **Enseignement de Promotion Sociale** » a été renommé « enseignement pour adultes » dans le cadre du décret de 2007, démontrant une terminologie obsolète
- 5 L'enseignement pour adultes est **divisé entre les CBE** pour le primaire et secondaire inférieur, tandis que les **CVO couvrent le secondaire supérieur** (de PE et qualifiant)
- 6 L'**enseignement professionnel supérieur a été progressivement déplacé** vers les établissements d'enseignement supérieur (p.ex. les universités), loin des CVO
- 7 En comparaison avec l'EPS, l'éducation pour adultes en Flandre a une **part plus importante de Néerlandais Langue Etrangère** dans son offre (autant les CBE que les CVO) en raison de sa politique d'intégration obligatoire (à comparer avec la part de Français Langue Etrangère en EPS)
- 8 En 2007, le gouvernement flamand a entrepris un effort de **redimensionnement des CVO**, en proposant des offres de cours personnalisées par région et en restreignant les normes relatives à la taille des CVO, ce qui a conduit ces derniers à fusionner ou à fermer
- 9 Une réforme récente du financement a eu lieu avec des **changements majeurs depuis 2018**, par exemple, un **financement basé sur les inscriptions et les diplômes** (système d'entrées-sorties), des **frais d'inscription basés sur le profil des étudiants** (gratuits pour le niveau secondaire, plus élevés pour les personnes titulaires d'un diplôme du supérieur), un financement en **enveloppe ouverte pour le Néerlandais Langue Etrangère**, une **moyenne de trois ans comme base de calcul du financement**
- 10 Le COVID a eu un impact important sur l'enseignement pour adultes, auquel le gouvernement a répondu par « **Edusprong** », une **initiative de relance** visant à promouvoir et à renforcer l'enseignement pour adultes (incluant notamment une campagne de visibilité majeure à partir de juin 2023)
- 11 L'**organisme Vocvo** assure la coordination de l'offre d'enseignement pour adultes dans **17 prisons flamandes et bruxelloises**, en partenariat avec les prestataires d'enseignement (p.ex. CVO, CBE), le Ministère de la Sécurité Sociale et d'autres acteurs de l'écosystème, p.ex. coordinateurs politiques, partenaires flamands d'assistance et de services aux détenus (p.ex. VDAB, CAW), Direction générale des institutions pénitentiaires, directions des prison

- 1 Comme en FWB, il existe de multiples acteurs dans l'espace flamand de
2 l'enseignement pour adultes, parmi lesquels CVO est le plus semblable à l'EPS



Le plus comme EPS

Système officiel¹ d'éducation pour adultes

Type	Description
CVO	Centre d'Enseignement pour Adultes : centres officiellement reconnus offrant des cours partiellement gratuits de niveau secondaire général (18 ans et plus) et de niveau secondaire professionnel (15 ans et plus)
CBE	Centre d'Education de Base : centres officiellement reconnus offrant des cours gratuits de niveau primaire et de niveau secondaire première année pour les personnes âgées de plus de 18 ans
	Centres officiels Centres de soutien
(Vocvo)	Institution de soutien à l'enseignement pour adultes : organisation à but non lucratif (en partenariat avec le gouvernement flamand) axée sur les personnes faiblement alphabétisées et les personnes en détention

Autres prestataires de formation pour adultes

Type	Description
Instituts d'enseignement supérieur	Etablissements d'enseignement supérieur proposant des diplômes de niveau licence et master par le biais de parcours d'apprentissage flexibles et de formations qualifiantes de niveau supérieur
DKO	Éducation artistique à temps partiel (p.ex., académies de musique et d'art) – éducation artistique proposée dans le cadre d'un programme de loisirs ²
VDAB	Service flamand pour l'emploi et la formation professionnelle – centres offrant une formation professionnelle ciblée aux personnes souhaitant apprendre un métier
SYNTRA	Centres de formation professionnelle proposant des formations pratiques, flexibles et liées au marché de l'emploi
SO CIUS.	Centres offrant des programmes de développement socioculturel (p.ex., communication, participation civile)

1. Reconnu par le gouvernement flamand et soutenu pour délivrer des diplômes/certificats d'études officiels et recevoir des aides gouvernementales
2. À ne pas confondre avec une formation artistique au conservatoire ou un cursus dans l'enseignement secondaire artistique

Sources: Vlaanderen.be ; Recherches en ligne

- 3 Les CVO et l'EPS présentent de nombreuses similitudes en matière de gouvernance, financement, conception de l'offre de cours



Thèmes	Caractéristiques	Opérateur d'enseignement pour adultes	
		CVO	EPS
Gouvernance	Les conseils d'administration des centres ont le pouvoir de définir l'offre de cours et le programme d'études	✓	✓
	Il est soumis à une double mission : améliorer le développement personnel et accroître la participation à la société	✓	✓
Financement	Le système de financement est basé principalement sur une approche par enveloppe fermée	✓ ¹	✓
	Le financement est calculé par un système d'entrées-sorties pondéré	✓	
Conception de l'offre	Les cours sont proposés sous forme modulaire	✓	✓
	Les certificats partiels permettent aux étudiants de changer facilement de cours	✓	✓
Offre de formation	Les langues représentent une part importante de l'offre dans l'enseignement pour adultes	✓	✓
	Les cours de néerlandais et de Néerlandais Langue Etrangère enregistrent le plus grand nombre d'inscriptions	✓	
	Les cours sont offerts exclusivement au niveau secondaire	✓	
	L'offre comprend des programmes de niveau secondaire général (~de plein exercice) et des programmes d'enseignement secondaire professionnel	✓	✓
	Il est possible d'obtenir un diplôme d'enseignement secondaire général reconnu	✓	✓
	Il existe une offre diversifiée de programmes, y compris des programmes « occupationnels » et des programmes qualifiants	✓	✓

1. Depuis 2018, le Néerlandais Langue Etrangère bénéficie d'un financement ouvert en Flandre

Sources: onderwijs.vlaanderen.be ; promsoc.cfwb.be

3 CVO et EPS offrent tous deux un large choix de cours dans divers domaines d'études

COMPARAISON À CONSIDÉRER AVEC PRÉCAUTIONS – LES INTITULÉS DES SECTEURS EN EPS ET EN CVO NE SONT PAS DIRECTEMENT COMPARABLES

Les CVO proposent 51 domaines d'études

Formation générale complémentaire	Aide ménagère	Menuiserie
Administration	Néerlandais Langue Etrangère (niveau 1 & 2)	Transport lourd
Agriculture et horticulture	Néerlandais Langue Etrangère (niveau 3 & 4)	Bibliothèques, archives et sciences de la documentation
Professions de santé sans assistance	Langues orientales	Modules d'alphabétisation
Boulangerie	Orientation en langues européennes (niveau 1 et 2)	Logistique et ventes
Connaissance des boissons	Orientation en langues européennes (niveau 3 et 4)	Services maritimes
Soins du corps	Orientation en langues européennes secondaires (niveau 1 et 2)	Electromécanique
Gestion des affaires	Mode : réalisations	Photographie
Boucherie	Mode : sur-mesure	Médias imprimés
Voiture	Fabrication de meubles	Langues scandinaves
Hospitalité - Alimentation	Éducation générale	Langues slaves
Chimie	Soins personnels généraux	Besoins éducatifs spéciaux
Construction – Second Œuvre	Communication graphique et médias	Communication graphique et médias
Refroidissement et chaleur	Hébreu	Travaux structurels
Accessoires pour l'artisanat	Décoration de la maison et techniques de couture	Textile
Patrimoine artisanal	Techniques TIC	Tourisme
Cuisine domestique	Technologies de l'information et de la communication	Soudage

= 557 programmes

- Organisé en 78 sous-groupes
- Par exemple, boulanger, assistant social (pas entièrement comparable aux "domaines d'études" en Flandre)

Sources : onderwijs.vlaanderen.be ; promsoc.cfwb.be



Comparaison avec la FWB



Domaines d'études¹

10

Agronomie - sols et ressources en eau / monde animal
Arts appliqués
Construction
Cours généraux
Économie
Habillement
Hôtellerie et restauration
Industrie
Sciences appliquées
Services aux particuliers

210

Sections²

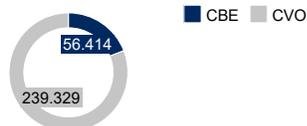
Les CVO et l'EPS proposent tous deux des cours pour les activités quotidiennes « occupationnelles »

4 A la différence de l'EPS, l'éducation pour adultes est partagée entre plusieurs opérateurs en Flandre, par niveau d'éducation

6 L'éducation pour adultes est organisée en fonction du niveau d'éducation

Type	Niveau d'éducation
CBE	Enseignement primaire Enseignement secondaire inférieur
CVO	Enseignement secondaire supérieur (général et professionnel)

Répartition des inscriptions en éducation pour adultes, Nombre d'inscriptions (2021)



En 1999, le gouvernement flamand a rebaptisé l'« Enseignement de Promotion Sociale » « Enseignement pour Adultes », invoquant une « terminologie dépassée » et un manque d'exhaustivité de l'appellation, une partie des étudiants n'étant pas motivés par des raisons de promotion sociale

- Hoger Beroepsopleidings (niveau 5 de la structure des qualifications de l'enseignement), équivalent BES

Sources : Vlaanderen.be ; Recherches en ligne

L'enseignement professionnel supérieur (HBO5¹) est désormais exclusivement proposé par les établissements d'enseignement supérieur

Année	Institutions organisant HBO5	Description
2007-2013	Instituts distincts	Les écoles secondaires et les CVO pouvaient tous deux offrir des cours HBO5
2013-2019	Partenariats entre instituts	Seuls les instituts (secondaires, CVO) en partenariat avec d'autres instituts (secondaires, CVO, enseignement supérieur) pouvaient offrir des cours HBO5
Après 2019	Instituts d'enseignement supérieur	Les cours HBO5 sont exclusivement proposés par les établissements d'enseignement supérieur et sont rebaptisés « cours de deuxième cycle »

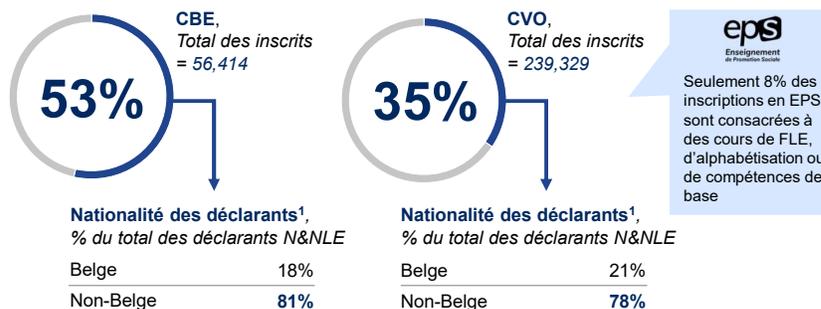


7 L'enseignement flamand pour adultes se concentre davantage sur les cours de Néerlandais, notamment en raison de la politique flamande d'intégration obligatoire



■ Cours de Néerlandais et de Néerlandais Langue Etrangère (N & NLE)
■ Autres cours

Inscriptions aux cours de Néerlandais et de Néerlandais Langue Etrangère, % du total des inscriptions, 2020



CBE et CVO sont les principales options proposées pour l'apprentissage du Néerlandais aux adultes s'intégrant en Flandre, avec l'UTC (centre linguistique universitaire)

- Nationalité inconnue, CBE n=103 / CVO n=705
- À partir de 2022, toute personne âgée de 18 ans ou plus, ou de moins de 18 ans et qui satisfait à l'obligation scolaire à temps partiel, ou qui, en plus de l'obligation scolaire, bénéficie d'un contrat d'intégration, qui est inscrite au Registre national dans une commune de la Région flamande ou de la Région de Bruxelles-Capitale, et qui est soit de nationalité étrangère (si elle a un séjour légal), soit de nationalité belge (si elle est née à l'étranger et qu'au moins un de ses parents est également né à l'étranger) (à l'exclusion des demandeurs d'asile)

Sources: Dataloep ; Agentschap Integratie & Inburgering ; EPS

La politique d'intégration civique en Flandre oblige les primo-arrivants à suivre des cours de Néerlandais

En 2003, la Flandre a confirmé un décret sur l'intégration civique (politique d'intégration depuis 2013) qui comprend une obligation pour les primo-arrivants² de participer à un processus d'intégration existant

- Orientation sociale
- **Cours de néerlandais**
- Parcours vers l'emploi

L'obligation de langue néerlandaise consiste à suivre un cours de « Néerlandais Langue Etrangère » ou un cours de « Néerlandais » de niveau A2

8 Les CVO ont progressivement fusionné à la suite d'un effort de mise à l'échelle en deux étapes



Le redimensionnement du réseau des CVO a eu lieu en 2 étapes

1 2007: Spécialisation des CVO en fonction de la région

Changement	Description
Création de consortiums généraux¹	Partenariat subventionné entre les CVO et les CBE sur des zones d'opération bien définies, pour coordonner l'offre d'enseignement pour adultes dans cette zone d'opération et lutter contre la fragmentation des efforts
Régulateur de l'offre de cours	Les CVO doivent postuler auprès du régulateur et peuvent se voir accorder l'autorisation d'offrir « un ensemble de cours sur un (groupe de) sujet(s) » en fonction de l'emplacement du CVO
Offre adaptée à la région	Les CVO sont encouragés à spécialiser leur offre de cours en fonction d'un public cible afin de répondre au mieux à la demande régionale

2 2019: Règlement sur la taille des CVO

Les CVO ne peuvent être reconnus comme centres officiels d'enseignement pour adultes que s'ils atteignent un certain nombre de périodes-élèves

Le nombre de périodes-élèves nécessaires a été renforcé en 2019

Les CVO n'atteignant plus la nouvelle norme sont obligés de fermer ou de fusionner

122 ²⁰⁰⁷ → ²⁰²³ 32 CVO

L'effort de redimensionnement a été motivé par de multiples avantages

- Visibilité et promotion de la marque
- Accompagnement des étudiants sur l'ensemble de leur parcours
- Spécialisation accrue des centres axés sur les groupes cibles
- Utilisation efficace des infrastructures
- Meilleur usage du personnel

1. Les consortiums ont ensuite été dissous en 2014 pour donner plus d'autorité aux centres
Source: Onderwijs Vlaanderen

9 La réforme financière des CVO a consisté en 6 changements clés visant à promouvoir l'alphabétisation et à accroître la responsabilité des centres et des étudiants



Changements clés	Description
 Financement ouvert pour le Néerlandais Langue Etrangère	L'acquisition de la langue néerlandaise et de la littératie de base pour tous est identifiée comme une priorité sociale absolue, les ressources pour les cours de NLE² sont donc réparties dans le budget gouvernemental et ne sont plus plafonnées . Ce dispositif est protégé par une clause en cas d'utilisation irresponsable des ressources Le financement des CBE passe à 100% en enveloppe ouverte
 Frais d'inscription en fonction des caractéristiques des étudiants	Afin de renforcer l'alphabétisation et l'enseignement général, gratuité des frais d'inscription en alphabétisation pour les étudiants peu qualifiés (sans diplôme du secondaire ou exemptés) A l'inverse, renforcement des frais d'inscription pour les personnes déjà bénéficiaires d'un diplôme du supérieur , afin de limiter les abus de gratuité
 Système de financement de l'inscription à l'obtention du diplôme	Au lieu d'un financement basé sur les présences, un calcul de « points financiers » non pondérés est effectué sur la base d'une combinaison d'indicateurs liés à « l'entrée » (p.ex., inscriptions) et à la « sortie » (p.ex., obtention du diplôme) au niveau des modules (ratio 80% - 20% ¹), avec un bonus de qualification à l'obtention d'un diplôme de section qualifiante
 Système de financement pondéré	Les points financiers non pondérés résultant du système de financement « entrée-sortie » sont ensuite pondérés sur la base des caractéristiques individuelles du centre (Pondération à 90% liée aux caractéristiques du centre et de la formation, p.ex. taille moyenne des classes, importance sociale du domaine d'études, taille du centre ; Pondération à 10% liée aux caractéristiques des étudiants, p.ex. nombre d'étudiants sans diplôme d'enseignement secondaire)
 Moyenne sur 3 ans pour le calcul du financement	Afin d'accroître la sécurité financière des centres et d'absorber les grandes fluctuations de financement, la période de référence (sur laquelle la croissance est calculée) est prolongée de 1 à 3 ans et est basée sur l'année civile normale au lieu du calendrier scolaire
 Frais plus élevés pour les inscriptions de retour	Afin d'encourager les centres et les étudiants à se concentrer sur l'acquisition de qualifications, un étudiant peut s'inscrire maximum 3x pour le même module sur une période de 6 ans . A partir de la 4ème inscription, les frais d'inscription passent à 3 euros/heure de cours (sauf pour certaines catégories d'exemptions)

1. (Heures de cours enregistrées * 80%) + (heures de cours certifiées * 20%) = PF non pondéré (points financiers)

2. Néerlandais Langue Etrangère

Source: onderwijs.vlaanderen.be

10 Après l'effondrement des inscriptions dans les CVO, lancement du programme « Edusprong » en Flandre dans le cadre du plan de relance post-COVID pour promouvoir et renforcer l'enseignement pour adultes



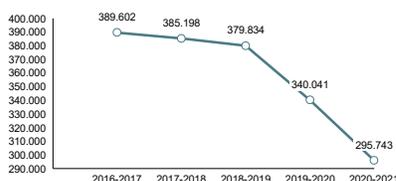
COVID

Suite la crise du Covid, de nombreux secteurs ont été confrontés à des fermetures obligatoires et un passage au chômage temporaire ou permanent

Les CVO ont été contraints d'interrompre leurs cours en présentiel et ont dû passer en formation à distance, avec des décrochages observés, notamment auprès des étudiants vulnérables. De nombreux cours ont également été annulés et n'ont pas repris depuis.

Le plan de relance « Vlaamse Veerkracht » a ainsi créé « Edusprong », une initiative visant à renforcer l'éducation des adultes après le COVID

Évolution des inscriptions dans les CVO,
inscriptions, 2016/2017 à 2020/2021



Sources: Visienota Edusprong ; Onderwijs Vlaanderen

En réponse, lancement de « Edusprong », programme d'investissement de 60m€

I. 30m€ pour :

- Encourager chaque Flamand à **poursuivre son apprentissage tout au long de la vie**
- Renforcer les opportunités sur le marché du travail par la **requalification et l'amélioration des compétences**
- Renforcer les **compétences numériques**
- Se concentrer sur les **compétences**

II. 30m€ pour d'autres projets, p.ex., campagnes de communication, « boussole de formation »... (voir ci-contre)

« Edusprong » se concentre sur 9 actions

- Campagne de communication** visant à promouvoir l'enseignement pour adultes comme marque forte (lancement juin 2023)
- « **Boussole de formation** » pour guider les étudiants potentiels à travers l'offre
- Initiatives d'orientation professionnelle** pour tous les adultes ayant un besoin ou une question d'apprentissage
- Analyse des régions** pour identifier les besoins de formation régionaux
- Politique de reconnaissance des compétences acquises** pour augmenter l'afflux et la rétention d'étudiants
- Politique commune d'exemption** pour accroître l'accès à l'éducation des adultes
- Compétences orientées vers le marché du travail** pour mieux lier l'éducation à l'emploi
- Trajectoires combinées** pour réduire les sorties sans diplôme
- Enregistrement des compétences** pour améliorer la transparence des compétences acquises

11 Vocvo couvre la coordination de l'offre de formation pour adultes dans les prisons flamandes et bruxelloises

Depuis mai 2015, Vocvo¹ est responsable de la coordination de l'enseignement dans les prisons flamandes et bruxelloises

3 Principales responsabilités dans **17** Prisons en Flandre & à Bruxelles

- **Coordination et soutien des prestataires de services éducatifs dans :**
 - L'élaboration d'une politique d'éducation et de formation des détenus
 - La coordination de la détection des besoins en éducation et en formation des détenus
 - La supervision du parcours éducatif des détenus
- **Positionnement en tant que point de contact intermédiaire** entre les prestataires de services éducatifs, les directions de prison et les coordinateurs politiques du Ministère de la Sécurité Sociale
- **Soutien des coordinateurs d'éducation dans les prisons via :**
 - Le développement d'une offre de cours adaptée et couvrant l'ensemble des besoins des détenus
 - La coordination de l'offre de cours dans le cadre de la mise en œuvre du Plan stratégique d'aide et de services aux détenus

1. Centre flamand de soutien à l'enseignement pour adultes

Source: Vocvo



Vocvo a lancé 3 projets innovants pour l'éducation en milieu carcéral



'Apprendre à l'intérieur'

Des conseillers d'orientation pour soutenir les détenus dans leur processus d'apprentissage



Vidéoconférence

Examens oraux via un logiciel d'application numérique possible en prison



'Foriner'

Enseignement à distance pour les détenus étrangers dans leur langue maternelle

En France, un large écosystème (public et privé) d'éducation pour adultes, au sein duquel se distinguent quelques grands opérateurs publics



Constats clés

1 En France, un écosystème de la formation et de l'enseignement pour adultes « éclaté » entre différents opérateurs (publics et privés), aux périmètres potentiellement concurrentiels (48.000 organismes de formation continue publics et privés en France en 2022). Ces opérateurs privés sont en grande partie financés par le Compte Personnel de Formation

Greta

En ce qui concerne le type d'opérateur le plus comparable à l'EPS, les GRETA (GRoupements d'ETablissements) présentent des similitudes avec l'EPS :

2 Notamment, une offre de formation qualifiante et des modules généraux (p.ex., langues, bureautique) au niveau supérieur et secondaire

Une décentralisation forte (106 GRETA sur le territoire en 2020 répartis en 3.000 à 4.000 implantations, chacun administré de manière indépendante)

Et des dimensions plus différenciantes:

3 Pas de couverture de l'offre « occupationnelle » et un focus fort sur les demandeurs d'emploi (44% des 334.000 formés en 2020) et les formations aux salariés d'entreprises (24% des formés en 2020)

4 Un financement significatif par le secteur privé, au moyen notamment des « taxes de formation professionnelle » (47% du budget 2020, ~500M€, est couvert par des fonds privés d'entreprises)

5 Le développement de l'alternance dans les formations pour adultes, moteur du développement de l'activité des GRETA (+24% d'heures de formation dispensées l'année suivant la mise en place de l'alternance pour adultes)

6 Réforme en 2013 visant à :

- Fusionner et réduire le nombre de GRETA (de 200 en 2012 à 106 en 2020)
- Développer des entités centralisées (GIP FCIP²) à plusieurs GRETA pour exercer des fonctions support (p.ex., promotion et visibilité des établissements en question, mise en place de services partagés, homogénéisation et optimisation des processus RH... On compte 40 GIP FCIP en 2023)

D'autres opérateurs publics de formation pour adultes occupent une place importante :

le cnam

7 Le CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers), établissement d'enseignement supérieur et de recherche scientifique existant depuis plus de 200 ans et avec une marque forte

CNED

8 Le CNED (Centre National d'Éducation à Distance), se révèle aussi être une solution de formation continue et d'éducation tout au long de la vie

1. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse

2. Groupement d'Intérêt Public pour la Formation Continue et l'Insertion Professionnelle

- 1 En France, un écosystème de la formation et de l'enseignement pour adultes éclaté entre différents types d'opérateurs publics et privés, aux périmètres potentiellement concurrentiels



Les organismes publics assurent 20% de l'activité de formation tout au long de la vie en France...

On compte notamment 4 principaux opérateurs publics de formation pour adultes... (détails page suivante)

le cnam
Centre National des Arts et Métiers

Greta et Cfa
GRETA

Afpa

Agence Nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes

CNED
CONNAISSANCE À VOTRE AVENIR

Centre National d'Education à Distance

Et des opérateurs publics de taille plus restreinte ou avec des fonctionnements « indépendants »

- **Les universités en cours du soir** (Diplômes universitaires en 1 an, licences et master)
- **Les Chambres de Commerce et d'Industrie** (plutôt formations courtes liées à la gestion ou en langues)
- **Les Chambres des Métiers et de l'Artisanat** (formations courtes, principalement pour les artisans)
- **Associations**

« » On répertorie en France plus de 48 000 organismes de formation, publics ou privés.
Site du Ministère de l'Education Nationale, au 22/02/2023

Sources: Rapport Annuel 2021 du CNAM ; L'AFPA en chiffres, 2020 (site internet de l'AFPA) ; Ministère de l'Education Nationale , Le réseau des Greta et des GIP-FCIP: hausse d'activité en 2020 malgré la crise sanitaire

...Et les organismes privés en réalisent 80%

En France, toute personne physique ou morale peut exercer une activité de formation continue, et depuis 2018 les opérateurs privés sont en grande partie finançables par le **Compte Personnel de Formation**

- 1 Pour rappel – par ailleurs, la réforme de la formation professionnelle de 2018 a, entre autres, simplifié l'accès à la formation continue, élargi l'offre financée par les dispositifs publics et développé l'alternance



PRÉLIMINAIRE – POUR DISCUSSION EN SÉANCE

Principaux points de la réforme pour « La liberté de choisir son avenir professionnel »



Renforcement et simplification de l'accès à son financement individuel de formation (Compte Personnel de Formation – CPF)

Abondement en euros plutôt qu'en heures de formation et retrait de l'intermédiaire existant précédemment entre étudiants et organismes de formation



Elargissement de l'offre de formation continue finançable par le CPF

Toute entreprise peut devenir organisme de formation, et la formation à distance est prise en compte dans une plus grande mesure (p.ex., possibilité de financer son permis)



Place prépondérante accordée à l'apprentissage (alternance)

Ouverture à l'ensemble des organismes de formation qui souhaitent dispenser des actions de formation par apprentissage, limite d'âge repoussée à 29 ans (au lieu de 25), versement d'aides aux étudiants et aux entreprises



Création de l'agence France Compétences

Régulateur, entre autres, de l'offre de formation, de sa qualité et des prix (l'élargissement de l'offre de formation continue a pour conséquence une multiplication du développement de la concurrence entre les opérateurs)

Sources: CCI Paris Ile-de France ; Ministère français du travail, du plein emploi et de l'insertion, 2022

En conséquence, pour « réguler » le marché de la formation pour adultes, cette réforme a :

- « **Elargi** » le marché de la **formation continue**, et pas uniquement à des organismes publics
- Permis un **développement massif de l'alternance**, et notamment pour les adultes
- Mis en place un **organisme régulateur de l'offre**

1 Parmi ces 4 opérateurs majeurs, chacun présente des spécificités et semble correspondre à une « sous-section » de l'offre de l'EPS

PRÉLIMINAIRE – POUR DISCUSSION EN SÉANCE

	 le cnam Centre National des Arts et Métiers	 Afpaf Agence Nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes	 Greta et Cfa GRETA (zoom pages suivantes)	 Centre National d'Éducation à Distance
Type d'offre	Parcours professionnalisants de niveau supérieur dans les domaines des sciences exactes, techniques et tertiaires	Formations professionnelles qualifiantes pour adultes, perfectionnement, reconversion professionnelle, remise à niveau, VAE...	Formations professionnelles qualifiantes et générales ainsi que remises à niveau sous forme de modules, VAE	Formations initiale et continue 100% à distance: compétences de base, formation professionnelle, préparation aux concours, licences, masters...
Durée des formations	Formations de type court et long (1 à 5 ans)	Formations de type court (max. ~9mois)	Formations de type court (max. ~2ans)	Formations de type court et long (de 1 à 5 ans)
Public adressé	S'adresse aux salariés cherchant à acquérir des compétences, aux jeunes adultes souhaitant compléter leur formation, aux étudiants de l'enseignement supérieur en décrochage, aux demandeurs d'emploi	S'adresse historiquement plutôt aux demandeurs d'emploi et publics en difficulté, réorientation vers le public professionnel récemment	S'adresse aux salariés d'entreprises, aux demandeurs d'emploi, aux adultes en réinsertion professionnelle	S'adresse aux salariés, indépendants, aux demandeurs d'emploi
Niveau des formations	Formations de niveau supérieur, allant jusqu'au doctorat (niveau 5 à 8 de la CITE)	Formations de niveau secondaire à supérieur (niveau 3 à 6 de la CITE)	Formations de niveau secondaire à supérieur (niveau 3 à 7 de la CITE)	Formations certifiantes de niveau secondaire à bac+5 (niveau 3 à 7 de CITE)
Autorité	Sous l'autorité du Ministère de l'Enseignement Supérieur	Sous l'autorité du Ministère du Travail	Sous l'autorité du Ministère de l'Éducation Nationale	Sous l'autorité du Ministère de l'Éducation Nationale
Nombre d'inscrits	53.000 ¹ 	113.000 ² 	335.000 ³ 	70.000 ⁴ 
Equivalent identifié en Belgique francophone	EPS (Supérieur)	Forem / Bruxelles Formation	EPS (Secondaire)	E-learning (le CNED ayant un périmètre beaucoup plus large)

Les GRETA sont le focus de notre zoom en page suivante pour leurs similarités avec l'EPS sur :

- Leur dimension qualifiante et leurs modules « généraux »
- Leur niveau d'enseignement entre secondaire et supérieur

■ Demandeurs d'emploi
■ Salariés
■ Informations non disponibles

Sources: 1. Rapport Annuel 2021 du CNAM ; 2. L'AFPFA en chiffres, 2020 (site internet de l'AFPFA) ; 3. Ministère de l'Éducation Nationale, « Le réseau des Greta et des GIP-FCIP: hausse d'activité en 2020 malgré la crise sanitaire » ; 4. Rapport annuel CNED, 2020 (Approximation : les formations aux étudiants et adultes représentent 40% des 168.000 formations totales délivrées en 2020)

2 Les GRETA présentent des similitudes avec l'EPS, notamment sur le maillage et le pilotage, mais aussi sur l'offre de formation et le niveau d'enseignement couvert

Les GRETA sont des groupements d'établissements scolaires qui visent à accompagner, orienter, former, remettre à niveau des adultes, dans une vocation d'insertion et d'utilité professionnelle, au travers de **modules isolés ou de formations diplômantes** (de niveau CITE 3 à 7)

Publics

335.000 formés en 2020, dont 52% de demandeurs d'emploi, 24% de salariés et 10% d'apprentis



Organisation

106 GRETA répartis sur 3.000 – 4.000 lieux physiques (locaux des établissements adhérents) et délivrant des formations en ligne



Finances

640m€ - budget 2020



Offre

- **Des formations « métier » qualifiantes:** Apprentissage d'un métier et préparation à l'obtention d'une certification reconnue (p.ex., BTS coiffure)
- **Formations « générales »:** Bureautique, compétences de base, langues (p.ex., FLE, TOEFL) et préparation aux concours (p.ex., administratifs)
- **Formations « demandeurs d'emploi »:** Retour rapide à l'emploi via des formations courtes financées par l'office de l'emploi, pouvant être faites en alternance (p.ex., Titre professionnel Agent de Maintenance en 6 mois)
- **Bilan de compétences**
- **VAE**



Certifications délivrées

- **Certificat d'Aptitudes Professionnelles** (niveau CITE 3)
- **Baccalauréat Professionnel** (niveau CITE 4)
- **Brevet Professionnel** (niveau CITE 4)
- **Certification professionnelle** (dépend)
- **BTS** (niveau CITE 5)



Pilotage

- **Organisation des Greta en réseau**, par groupements locaux d'établissements
- Chaque Greta correspond à un groupement, mais n'a **pas de responsabilité juridique**
- Pilotage au niveau local de chaque Greta par une **assemblée générale** et un « établissement support »
- **Au niveau régional**
 - **Pilotage par un conseiller technique** du recteur, le Dafco ou le Dafpic
 - Soutien des activités de « support » par un GIP FCIP



A l'instar de l'EPS:

- Une **implantation territoriale développée**, avec une offre adaptée aux bassins locaux
- Un **pilotage local** de chaque GRETA
- Une **dimension qualifiante et des modules « généraux »** (mais pas d'offre « occupationnelle »)
- Un **niveau d'enseignement** adressé entre secondaire et supérieur

Sources: Ministère de l'Éducation Nationale ; « La Mise en œuvre de la réforme des GRETA depuis 3 ans », 2016

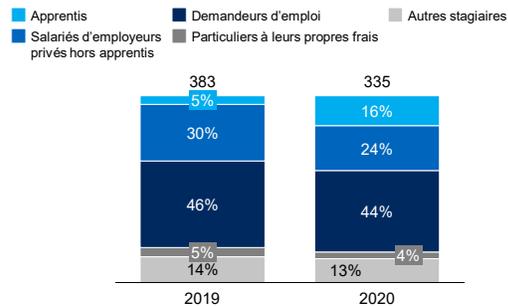
3 Une proximité forte des GRETA avec le monde professionnel, matérialisée
4 par la part de formés issus d'entreprises (24%) et la part de financement provenant des entreprises (47%)



PRÉLIMINAIRE – POUR DISCUSSION EN SÉANCE

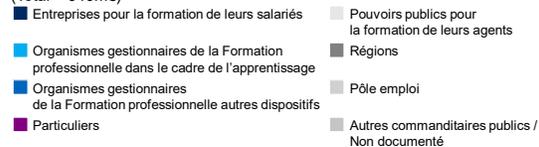
3 En 2020, les demandeurs d'emploi représentent 44% des formés et les salariés et apprentis 40%

Poids des différents publics dans le nombre d'inscrits des Greta, % de stagiaires, 2019/2020



4 En 2020, 47% des financements des GRETA sont issus des entreprises, sous forme de financements directs de formation ou de contribution à la formation professionnelle (« taxe d'apprentissage »)

Part des produits financiers selon l'origine dans le budget des Greta, %, 2020 (Total = 640m€)



47%
 Financements issus des entreprises, pour former leurs salariés directement ou pour financer des apprentis (ou autres dispositifs)

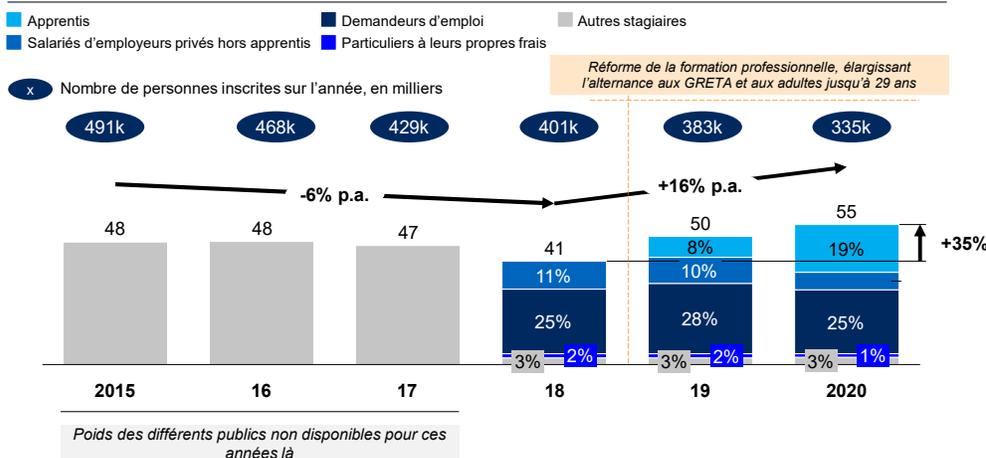
Sources: Notes d'information 21.28 (Juin 2021; La mise en place de la loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel entraîne un regain d'activité pour le réseau des Greta) et 22.32 (Novembre 2022; Le réseau des Greta et des GIP-FCIP: hausse d'activité en 2020 malgré la crise sanitaire) de la DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance)

5 Le développement de l'alternance dans les formations pour adultes, moteur du développement de l'activité des GRETA depuis 2018



PRÉLIMINAIRE – POUR DISCUSSION EN SÉANCE

Evolution des heures de formation délivrées par les Greta et poids des différents publics, million d'heures, 2019/2020



- Entre 2018 et 2020, le nombre d'heures de formation dispensées par les GRETA a augmenté de 35%, interrompant une tendance à la baisse marquée depuis plusieurs années
- Cette hausse est tirée par la prise en compte de l'apprentissage dans le champ de l'activité mesurée, en conséquence de la loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel de 2018
- Pour autant, dans la tendance des années précédentes, le nombre de stagiaires total continue de reculer (environ -65.000 entre 2018 et 2020)

Sources: Notes d'information 21.28 (Juin 2021; La mise en place de la loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel entraîne un regain d'activité pour le réseau des Greta) et 22.32 (Novembre 2022; Le réseau des Greta et des GIP-FCIP: hausse d'activité en 2020 malgré la crise sanitaire) de la DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance)

6 La réforme des GRETA de 2013 a visé à (i) fusionner et réduire le nombre de GRETA et (ii) développer des initiatives communes à plusieurs GRETA pour exercer des fonctions support



PRÉLIMINAIRE – POUR DISCUSSION EN SÉANCE

Contexte et défis rencontrés par les GRETA pré-réforme



Les GRETA étant des établissements dépendant des académies (~ régions), ils sont soumis à une **double contrainte** :

- **Garantir un maillage territorial** et une cohérence de l'offre
- **Assurer leur viabilité financière** dans un contexte de concurrence du marché de la formation continue



Au-delà des questions de positionnement, problématique de **non-homogénéisation des pratiques** au sein des GRETA d'une même académie, et plus largement à l'échelle nationale, p.ex. sur :

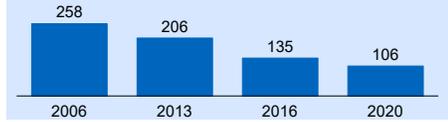
- **L'organisation** (p.ex., GPEC, contrats cadres, ...)
- **Le pilotage** (p.ex., Harmonisation des pratiques RH, des pratiques de veille et de réponse aux AO, communication externe et interne, système d'information, ...)

Dans ce cadre, une réforme avec deux objectifs principaux

i

La rationalisation du maillage territorial et la fusion de GRETA

Evolution du nombre de GRETA, #, 2006-2020



ii

La mise en place de GIP FCIP (Groupement d'Intérêt Public – Formation Continue et d'Intérêt Professionnel)

- Dans chaque académie, mise en place d'un **Groupement d'Intérêt Public (GIP)**, placé sous l'autorité du recteur
- Ces GIP FCIP ont pour objectif de **venir en support aux GRETA de l'académie**, sur des thématiques comme :
 - **La gestion des ressources humaines des GRETA** (p.ex., mise en œuvre d'un plan de formation à destination des personnels de la formation continue, actions de formation des formateurs, GPEC, homogénéisation des grilles de rémunération)
 - **Le développement et l'homogénéisation de la communication des GRETA** au niveau régional
 - **La veille, l'animation, la recherche**, le développement et l'ingénierie de formation

Sources: Premiers éléments de bilan sur la mise en œuvre de la réforme des GRETA, Rapport de Juin 2015 ; Circulaire n° 2013-037 du 17-4-2013 Organisation et fonctionnement des GIP FCIP

7 Au-delà des GRETA, existence du CNAM, opérateur public délivrant de la formation pour adultes au niveau supérieur



Etablissement d'enseignement supérieur créé en 1784 dans le but d'engager la Nation dans la voie du progrès, qui remplit 3 missions:

- La formation tout au long de la vie ;
- La recherche technologique et l'innovation ;
- La diffusion de la culture scientifique et technique



Un nombre d'apprenants en croissance (+22% d'inscriptions en 2021-2022) dont :

- **64% actifs** en emploi
- **17% de demandeurs d'emploi**
- **17% d'étudiants**



Enseignants issus à 100% du monde professionnel



Intégration d'innovations pédagogiques : Près de 50% des auditeurs suivent une **unité d'enseignement** à distance. Dans la continuité de sa stratégie d'innovation pédagogique, le CNAM se positionne également comme un acteur de la première heure avec des TP virtuels en chimie et en génie nucléaire



Construction d'une offre adaptée via :

- **Une implantation régionale développée**: 150 centres d'enseignement en France
- **Des partenariats ad hoc** : p.ex., le programme « Au cœur des territoires » associe le CNAM, des secteurs, la Chambre des métiers et de l'artisanat et le groupe Adecco (interim)



Image réputée et reconnue, grâce à un rayonnement au-delà des frontières « traditionnelles » de la formation :

- Partenariats avec des **universités internationales** en formation continue (p.ex., Berkeley)
- Intégration d'un **centre de recherche** avec un « positionnement de haut niveau scientifique, collaborant avec des instituts de pointe (p.ex., CNRS) »

Source: Rapport annuel du CNAM 2021

En Allemagne, les *Volkshochschulen* ont un positionnement similaire à l'EPS mais n'incluent pas les formations qualifiantes et ont un focus fort sur l'intégration des migrants et le développement des compétences de base

- 1 En Allemagne, la formation pour adultes est répartie entre des opérateurs d'enseignement et des opérateurs de formation continue. Parmi eux, les *Volkshochschulen* (vhs), héritage des universités populaires pour adultes, sont les **plus proches de l'EPS** en termes d'évolution historique

Dans ce système, les vhs **présentent des similarités fortes** avec l'EPS :

- 2 Une offre de formation sur une **large variété de sujets** : langues, santé (p.ex., relaxation), culture et créativité (p.ex., couture), politique et histoire (p.ex., cours d'histoire), compétences générales (p.ex., bureautique ou gestion)... mais non qualifiante
- 3 Les vhs proposent une **offre de cours subventionnée** et donc à faible coût pour les apprenants (~2€ par heure de cours)
- 4 Avec 800 établissements et 4.000 implantations, dans l'ensemble du pays, les vhs offrent une proximité forte et un **maillage territorial similaire à celui de l'EPS**, avec un pilotage local au niveau de chaque école et régional

Et des **différences résultant de choix de positionnement ou structurels** :

- 5 **Un focus fort sur le public migrant** (en lien avec la forte immigration historique en Allemagne) soutenu par un système de « **Cours d'intégration** » comprenant des cours d'Allemand Langue Etrangère et des cours d'orientation, organisés et financés par l'Office Fédéral des Migrations
- 6 Cette stratégie est soutenue par le développement d'un **portail d'apprentissage de l'allemand en ligne, le Lernportal**, utilisé par ~500.000 personnes en 2020
- 7 Dans leur modèle de pilotage et d'organisation, les vhs diffèrent légèrement :
 - Avec 1 établissement pour ~100.000 habitants, une **implantation en moyenne moins dense que les établissements d'EPS** (1 pour ~30.000)
 - Les vhs comptent un **niveau stratégique additionnel à l'échelle nationale**, sous la forme de l'association DVV
- 8 Cette dimension stratégique se matérialise d'ailleurs dans le **plan stratégique « vhs 2030 »** qui met l'accent sur :
 - La **diversité** (et l'intégration des étrangers)
 - La **digitalisation** – là où les vhs comptent déjà sur un Learning Management System de qualité
 - Le **développement durable et l'intégration des emplois verts**

1 En Allemagne, la formation pour adultes est répartie entre des opérateurs d'enseignement et des opérateurs de formation continue

L'Allemagne compte des établissements d'enseignement pour adultes de niveau secondaire permettant d'obtenir des certificats de fin d'études (~CESS) ...

Principaux opérateurs d'ens. de niveau sec. pour adultes	Description	Nombre d'étudiants, Milliers, 2021
Abendhauptschulen Abendrealschulen	Etablissements d'enseignement qualifiant ou technique pour adultes, en cours du soir	14,5
Abendgymnasien	Etablissement d'enseignement secondaire général pour adultes, en cours du soir	9,8
Kollegs	Etablissement d'enseignement secondaire général pour adultes, en cours du jour	11,1

... et des établissements de formation continue des adultes

Opérateurs de formation continue	Description	Répartition des institutions de formation continue, % total des opérateurs, 2021
Prestataires privés	Incluent des prestataires à but lucratif (23%) et des prestataires à but non lucratif (18%)	41%
Institutions religieuses ou syndicales	Institutions gérées par une église, un parti, un syndicat, une fondation, une fédération ou une association	19%
Volkshochschulen	Centres d'éducation pour adultes, ~800 implantations à travers l'Allemagne, officiellement en charge de l'éducation continue des adultes	13%
Autres	Incluent les institutions orientées vers le privé (p.ex., chambres de commerce), les Universités de Sciences Appliquées ou certains organismes de formation professionnelle	27%

Héritages des universités populaires pour adultes, les *Volkshochschulen* (vhs) sont les plus proches de l'EPS en termes d'évolution historique. Elles constituent le focus principal de la suite de cette réflexion.

SOURCE: BIBB/DIE wbmonitor-Umfrage 2021

2 En Allemagne, les *volkshochschulen*, implantées localement, couvrent principalement les besoins de formations de langues et « occupationnels »



4 Les *volkshochschulen* (vhs), historiquement universités populaires du début du XXème siècle, sont des centres publics d'éducation pour adultes délivrant des formations (généralement non-qualifiantes), à vocation socio-professionnelle

Publics



~9m d'inscriptions en 2021 dont 75% de femmes, 53% d'étudiants de plus de 50 ans et 24% de moins de 35 ans

Organisation



869 vhs, réparties en 3.000 implantations à travers l'Allemagne
Pas d'établissements propres aux vhs, cours délivrés dans les bâtiments d'autres écoles (p.ex., écoles primaires)

Financement



1,25mds€ - budget 2022, couvert à 50% par des financements publics (Frais d'inscription: ~2€/période de cours)

Offre



- ~700.000 cours par an, 18m d'heures de cours en 2021, dont seulement 3% en ligne
- Types de cours: Cours généraux non certifiants et compétences de base principalement, p.ex.:
 - Langues – 36% des inscriptions, 58% des heures de cours délivrées en 2022
 - Santé, sport et bien-être (p.ex., cours de cuisine en ligne, relaxation, danse)
 - Politique, société et environnement (p.ex. « l'Existentialisme » ou visite culturelle)
 - Culture et loisirs (p.ex., couture)
 - Emploi et informatique (p.ex., « Les bases du marketing digital »)
 - Compétences de base et alphabétisation

Certifications délivrées



- Certificats de fin d'études pour les formations aux compétences de base (niveau CITE à déterminer)

Pilotage



- Principale entité de pilotage: 1 association nationale (DVV), en charge du pilotage global et de l'orientation stratégique
- Autres niveaux de pilotage:
 - 16 associations régionales (1 par état fédéral)
 - 1 pilotage au niveau de chaque école, notamment en charge de déterminer l'offre de cours
- Autres: En 1969, création de DVV International, institut spécifique pour la coopération internationale et le soutien de l'apprentissage tout au long de la vie à l'étranger, notamment implanté en Afrique

A l'instar de l'EPS

- Une implantation territoriale développée et un pilotage régional
- Une orientation (principalement) autour de l'offre de langues, occupationnelle (incluant des domaines comme la culture générale ou le tourisme) et des compétences de base

Néanmoins, à l'inverse de l'EPS

- Les vhs adressent en priorité les compétences de base et la dimension qualifiante n'est pas couverte
- Les formations ne se veulent pour la plupart pas certifiantes
- Les vhs sont pilotés par une entité centralisée

Sources: Site internet DVV ; Rapport annuel 2021 Volkshochschule

2 Une offre de formation large mais non qualifiante, avec un focus plus fort sur l'alphabétisation

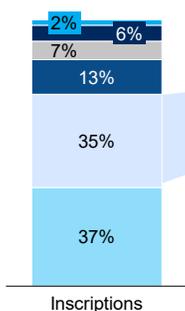


Un positionnement en termes d'offre légèrement différent de l'EPS, avec un focus fort sur la santé et les langues...

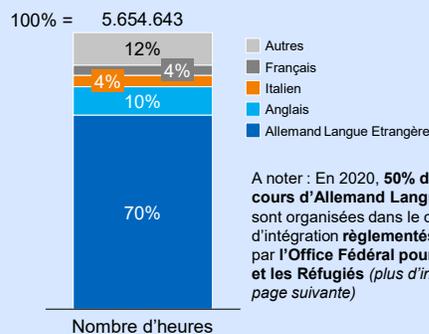
... notamment, une place plus prégnante pour l'Allemand Langue Etrangère dans les heures de cours des vhs

Répartition des inscriptions et des heures de cours, %, 2020

- Autres¹
- Qualification professionnelle (p.ex., bureautique, gestion)
- Politique - histoire - environnement
- Culture et créativité
- Langues
- Santé



Répartition des inscriptions et des heures de cours de langue, %, 2020



A noter : En 2020, 50% des heures de cours d'Allemand Langue Etrangère sont organisées dans le cadre de cours d'intégration réglementés (et financés) par l'Office Fédéral pour la Migration et les Réfugiés (plus d'informations page suivante)

1. Inclut Certificats de fin d'études secondaire (équivalent CESS) et Compétences de base
Source: Volkshochschul-Statistik, 2020

5 Un focus fort sur le public migrant, soutenu par un système de « Cours d'Intégration » comprenant des cours d'Allemand Langue Etrangère et des cours d'orientation



En Allemagne, un système de « cours d'intégration » qui inclut deux types de modules

Modules	Durée	Contenu
Cours de langue	600 UE	Apprentissage du vocabulaire pour parler et écrire au quotidien (p.ex., pour le contact avec les administrations, des discussions avec les voisins ou au travail, rédiger des courriers, remplir des formulaires)
Cours d'orientation	100 UE	Informations sur la vie en Allemagne (p.ex., système juridique, culture et histoire récente du pays)

Des cours d'intégration spéciaux existent également, p.ex., pour les femmes, les parents, les adolescents, les gens qui ne savent pas lire et écrire correctement, et se composent de 1.000 leçons

Ces cours sont règlementés et financés par le BAFM (Office Fédéral pour la Migration et les Réfugiés), et 36% d'entre eux sont organisés par les vhs en 2021 (ce qui en fait le principal organisateur)

Sources: Fiche d'information pour le cours d'intégration ; Bundesamt für Migration und Flüchtlinge ; Volkshochschul-Statistik, 2020 ; Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2021

Ces cours s'inscrivent dans la **forte tradition d'accueil de migrants** du pays, qui connaît des soldes migratoires au plus haut depuis 2016 (entre +1.4m et 2m de personnes)

Dans le total de l'activité des vhs, les **cours d'intégration** représentent :

- **2% des inscriptions**
- **22% des heures de cours** délivrées

6 Le positionnement des vhs sur l'apprentissage des langues et l'alphabétisation est soutenu par le développement d'un portail d'apprentissage en ligne, le *Lernportal*



Une offre de cours principalement destinée aux migrants



Le VHS *Lernportal* est une plateforme gratuite d'apprentissage d'Allemand Langue Etrangère, Littérature et Compétences de base à destination des migrants

Le programme propose des UE de niveau A1 à C2 et des modules d'Allemand Professionnel

Les UE comprennent 12 leçons, contenant chacune jusqu'à 80 exercices individuels

Le *Lernportal* comptait ~500.000 utilisateurs en 2022

Une plateforme d'apprentissage accessible à tous



Le VHS *Lernportal* est un Learning Management System (LMS) qui fournit un espace d'apprentissage et de suivi de sa progression en ligne pour les apprenants

La plateforme inclut du contenu audio, vidéo et texte et s'assure d'être technologiquement simple à naviguer et accessible à tous (p.ex., disponible sur appareils mobiles et en mode hors-ligne)

La plateforme est disponible dans 18 langues, pour favoriser une accessibilité maximale

Une pédagogie gamifiée intégrant l'hybridation



Les apprenants gagnent des badges ou des récompenses virtuelles à chaque étape complétée, pour leur permettre de mesurer leur avancement dans le programme

Les apprenants sont tous suivis par un tuteur de l'association DVV International, qui corrige, donne des conseils et s'assure de la motivation de l'apprenant

L'outil est pensé pour être utilisé en alternance avec des cours en présentiel (les apprenants avec un niveau avancé étant plus facilement orientés vers l'apprentissage en ligne)

Un outil à l'attention des enseignants



Le programme est également pensé comme un outil pédagogique pour des facilitateurs / enseignants en classe

Les enseignants sont formés à l'outil via un cours de 270 minutes pour apprendre à utiliser l'hybridation en classe. La formation comprend des instructions pédagogiques, des documents de travail, du contenu pédagogique, ainsi qu'un système de mentoring

Les tuteurs ont également accès à une formation de 180 minutes

The screenshot shows the 'Inscription pour Les élèves' (Registration for students) page. It features a grid of course cards with icons and text, such as 'Jetzt suchst du Übersetzer', 'Deutsch lernen im Integrationskurs', 'Deutsch lernen für den Beruf', 'Schreiben, Lesen und Rechnen lernen', and 'Grundbildung'. Below this is a lesson preview for 'Lesson 1: What will we do at the weekend? - 1 Doing something', including a video player and a quiz question: 'Was wollen Simon und Yvonne machen? Sie wollen auf dem Tablet einen Film sehen. Sie wollen etwas unternehmen.'

Sources: VHS Lernportal ; Unesco UIL Janvier 2022

7 En 2020, les vhs ont partagé le plan stratégique « vhs 2030 » qui met l'accent sur la diversité (et l'intégration des étrangers), la digitalisation et le développement durable

PRÉLIMINAIRE – POUR DISCUSSION EN SÉANCE

Contexte et objectifs

- Volonté de **développer l'ancrage des vhs dans le système d'éducation nationale**, et de les associer à la stratégie d'éducation nationale
- Volonté de placer les vhs comme des **pierres angulaires de la stratégie d'intégration des étrangers**

Pour répondre à ces ambitions, annonce du Plan *Volkshochschule* 2030

- En 2019, adoption par la DVV (Deutscher Volkshochschule-Verband, association chapeautant les vhs), d'un **nouvel agenda national à horizon 2030**
- Construction de cet agenda dans une approche matricielle, combinant une action à l'échelle locale avec des lignes directrices nationales pour assurer une vue cohérente dans chacun des domaines d'action

Thématiques			
Domaines d'action	Diversité	Durabilité	Digitalisation
Offre de cours	Création du portail d'apprentissage VHS pour offrir aux migrants allemands des cours de langue et un accompagnement à l'intégration	Objectif d'intégration du développement durable dans le catalogue de cours, comme demandé dans la loi de certains länder	Développement d'une application avec le Bureau de la Chancellerie pour développer l'éducation sur la littératie des données
Approche organisationnelle			Développement de vhs.cloud, une plateforme digitale centralisée pour tous les participants et centres d'éducation
Partenariats / réseaux	Intensification de la collaboration du DVV avec l'Institut pour la Coopération Internationale dans les régions en crise		Introduction de MediaLab et coopération avec des experts media externes pour développer des innovations pédagogiques en lien avec la digitalisation

Le plan vhs 2030 témoigne de

- La capacité de pilotage stratégique des vhs**, avec un plan commun à horizon 2030, malgré un pilotage plutôt au niveau régional voire l'antenne de vhs concernée de manière générale
- La volonté de se positionner comme **acteur clé de (i) l'intégration des étrangers et (ii) des compétences de base**, en collaboration avec le système d'enseignement obligatoire

Source: Site internet DVV « Die Volkshochschule 2030: zusammen in Vielfalt. nachhaltig. Vernetzt »

En Suisse, l'offre des Clubs Ecoles Migros se rapproche de l'offre de l'EPS sur une partie de son programme et a connu une réforme majeure en 2022

- En Suisse, l'éducation pour adultes est organisée sur les principes d'économie de marché et compte pour principaux opérateurs des acteurs privés. Il n'existe **pas d'opérateur public centralisé** de formation pour adultes, mais plutôt des solutions personnalisées par canton. Les Ecoles Club Migros se distinguent néanmoins de par leur offre centralisée et uniquement à destination des adultes
- Structure atypique dans le paysage de l'éducation pour adultes, les **Ecoles Club Migros** présentent des similarités avec l'EPS, notamment :
 - Leur accessibilité : un ancrage local** (historiquement, au moins 1 école par canton) et des cours à moindre coût
 - Leur offre de formation** : les Ecoles-Clubs proposent, en horaires décalés, une offre modulaire de **cours de langues, de compétences générales (p.ex., bureautique) et des cours « occupationnels »** (p.ex., sport, arts créatifs)
- Néanmoins, **les Ecoles-Clubs diffèrent sur un certain nombre de points**, notamment :
 - Elles sont un **organisme privé à but non lucratif**, fruit de la participation des enseignes de distribution Migros (privé sous forme de coopératives) au système d'éducation pour adultes, finançant à ~50% les cours
 - Historiquement présentes sur une grande variété de sujets, les Ecoles Clubs (i) n'ont quasiment **plus d'offre qualifiante** et (ii) ont effectué un recentrage de leur offre sur 3 segments: **Langues, Sport et Bien-être et Disciplines Créatives**
 - En lien avec un **système professionnalisé et à plusieurs niveaux de formation des formateurs pour adultes en Suisse**, les Ecoles-Clubs se sont positionnées comme **organisme de formation principal à la formation des adultes**
- En 2022, pour faire face à la baisse d'étudiants liée au Covid et aux difficultés de pilotage décentralisé, les Ecole-Club Migros ont opéré un **recentrage de leur réseau et de leur offre de cours**:
 - Centralisation de l'organisation** (pilotage par une seule entité-mère en central)
 - Réduction des implantations et concentration sur les **implantations rentables** (~ 25% d'implantations en moins)
 - Dans les autres implantations, recentrage de l'offre de cours sur les cours en forte demande, non qualifiants : **langue, sport et bien-être et disciplines créatives**
 - Mise en place d'une équipe de **relation client centralisée**

1 En Suisse, l'éducation pour adultes est organisée sur les principes d'économie de marché et compte pour principaux opérateurs des acteurs privés



En Suisse, l'éducation pour adultes s'articule autour des prestataires de formation continue...

Privés non lucratifs (25%¹)

Regroupe les **organisations d'utilité publique** et les **établissements d'enseignement supérieur à but non lucratif**. Deux se distinguent particulièrement :

- **Les écoles-clubs Migros :**
 - Coopératives non-tournées vers le profit, ces écoles font partie de la chaîne de commerces de détail Migros, qui cherche à articuler réussite économique et engagement culturel
 - Avec ~300.000 étudiants par an en 2018, les écoles club Migros sont parmi les principaux prestataires de formation continue en Suisse
- **Les universités populaires**, indépendantes, de taille variable, organisées au niveau cantonal et avec une influence décroissante dans la formation continue, en lien avec une baisse de subventions depuis 15 ans

Privés lucratifs (58%¹)

Développement croissant d'**institutions privées** dans des domaines spécifiques tels que :

- Les langues
- L'informatique
- La gestion
- L'enseignement secondaire
- Les cours préparatoires à temps partiel en vue de l'obtention de diplômes ou examens professionnels

Publics (17%¹)

Pas d'offre publique d'éducation pour adultes à l'échelle nationale

Celle-ci est souvent organisée au niveau cantonal (~régional) et compte quelques types d'opérateurs actifs selon les cantons (p.ex., **universités ou Hautes Ecoles** proposant une offre de formation continue selon leurs ressources)

...Et d'initiatives indépendantes au niveau secondaire

Par exemple :

- **Etablissements dédiés à la certification de niveau secondaire général pour adultes** (càd. Préparation à l'équivalent du CESS pour intégrer l'enseignement supérieur)
- **Etablissements d'enseignement secondaire qualifiant organisant des formations pour adultes**, selon leurs ressources

En Suisse, l'éducation pour adultes s'organise **essentiellement selon les principes de l'économie de marché** et les offres de cours sont souvent proposées par des **prestataires privés**

Ainsi, la Suisse **ne compte pas d'opérateur public centralisé** d'éducation pour adultes

Néanmoins, dans la suite, on s'intéresse au système des **Ecoles-Club Migros**, qui présentent des similitudes avec l'EPS sur :

- **Sa dimension centralisée**, ses implantations nationales et son fonctionnement par antennes
- **Son offre de formation large**, sur les langues, le bien-être et la créativité, mais aussi, de manière ponctuelle, sur des formations qualifiantes
- **Son offre de formation en horaires décalés**

1. Chiffres issus de l'Enquête de la FSEA et de l'analyse : "Répartition des prestataires suisses de formation continue par type de prestataire, (sur base de réponses volontaires envoyées à 2000 prestataires), % de répondants (n=369), 2021"

Note: Selon une estimation d'experts datant de 2014, le nombre total de prestataires de formation continue en Suisse est estimé à environ 3.000 institutions (Schaffli/Sgier (2014): la formation continue en Suisse.)

Sources: Fédération suisse pour la formation continue ; Rapport "La Formation continue en Suisse", 2022

2 En Suisse, les Ecoles Club Migros centralisent l'éducation et les loisirs pour adultes, avec une offre modulaire, significative en langues et en disciplines créatives



Les **Ecoles Club Migros**, créées en 1944, sont les premiers centres d'éducation et de loisirs pour adultes en Suisse, créés et gérés par la chaîne de distribution Migros

Publics

206.000 inscriptions en 2022 (en baisse de 40% vs. 2018)



Organisation

~**20** sites répartis possédés en propre dans toute la Suisse



Finances

90m€ - budget 2021 (estimé) - ~50% en provenance des frais d'inscription et ~50% en provenance du Pour-Cent Culturel Migros (Contribution annuelle de chaque coopérative Migros à hauteur de minimum 0,5% de leur chiffre d'affaires, frais d'inscription compris entre 20 et 40€ par période de cours)



Offre

- **Nombre de cours offerts:** ~600 cours différents (2022)
- **Thématiques de focus principales des cours:**
 - Langues
 - Culture et créativité (p.ex., musique)
 - Mouvement et bien-être (p.ex., sport et santé)
 - Formation des formateurs (p.ex., brevet fédéral de formateur/trice)
 - Gestion et bureautique (p.ex., introduction à l'informatique, marketing digital)
 - Formations qualifiantes ponctuelles (p.ex., « Employé administratif »)
- **Types de cours:** Cours ponctuels, hebdomadaires ou annuels
- **« Online academy »:** Plateforme d'apprentissage en ligne de pointe, surtout en langues et bureautique



Certifications délivrées

Cours pour particulier et pour entreprises, pouvant être certifiants (diplômes d'état reconnus) mais principalement non-qualifiants, pour une majorité d'entre eux



Pilotage

Centralisation du pilotage des Ecoles-Club Migros et des IBAW (Institut d'Education et de Formation Professionnelle) sous Miduca SA, filiale à 100% du groupe Migros



A l'instar de l'EPS:

- Une **implantation territoriale développée** et un pilotage régional
- Une orientation (principalement) autour de l'**offre de langues et de l'offre occupationnelle et loisir** et, dans une moindre mesure, des **compétences de base**

Néanmoins, à l'inverse de l'EPS:

- La dimension **qualifiante est très peu adressée** et les formations ne se veulent pas certifiantes
- Les Ecoles-Clubs Migros se sont positionnées sur le **créneau de la formation de formateurs**

Sources: Site internet Migros Ecole Club ; Rapport annuel 2021

3 En Suisse, une professionnalisation à large échelle du métier de formateur d'adultes, où les Ecoles-Club Migros jouent un rôle de certificateur principal



Certificats délivrés par les Ecoles-Club Migros		Niveau III	
Niveau I		Niveau II	
Certificats FSEA de formatrice/formateur		Brevet fédéral de formatrice/formateur	
Variantes	<ul style="list-style-type: none"> Formatrice/formateur – animation de sessions de formation Formatrice/formateur – accompagnement individuel 		
Compétences visées	<ul style="list-style-type: none"> Planifier, réaliser et évaluer, dans son domaine d'expertise spécifique, des sessions de formation ou des accompagnements individuels de pratique et d'apprentissage avec des adultes, sur la base de concepts, de plans de formation et de supports didactiques donnés 	<ul style="list-style-type: none"> Concevoir des cours de manière générale et être responsable de leur conception, planification, réalisation et évaluation 	
Prérequis	<ul style="list-style-type: none"> Avoir des compétences dans son propre domaine d'expertise spécifique 	<ul style="list-style-type: none"> Compétences professionnelles dans son domaine spécifique Recommandé: première expérience dans la formation des adultes (apprentis/étudiants/collaborateurs) Recommandé: Réalisation des accompagnements pratiques ou d'apprentissage, au plus tard en parallèle à la participation au module 	
Exigences pour l'obtention du diplôme	<ul style="list-style-type: none"> Soit avoir suivi avec succès le module correspondant auprès d'un prestataire de formation continue suisse et avoir au minimum deux ans et 150 heures d'expérience pratique Ou avoir obtenu le certificat par une validation des acquis (VA) 	<ul style="list-style-type: none"> Avoir suivi avec succès un des modules du niveau I et tous les modules du niveau II auprès d'un prestataire de formation continue suisse, et/ou avoir obtenu les certificats par une validation des acquis (VA) Avoir au minimum 4 ans et 300 heures d'expérience pratique Avoir réussi l'examen final (selon le nouveau système 2023) 	
Exemples de profil	<ul style="list-style-type: none"> Infirmier délivrant déjà de la formation pour adultes à mi-temps dans le cadre de son emploi et qui souhaiterait professionnaliser son activité 	<ul style="list-style-type: none"> Personne souhaitant devenir formateur à temps plein dans le domaine de la formation d'adultes 	

Niveau III Gestion de la formation et expertise en matière de formation

- | | |
|---|---|
| Diplôme fédéral de responsable de formation <ul style="list-style-type: none"> S'adresse aux personnes qui possèdent déjà une expérience professionnelle de plusieurs années et qui souhaitent se spécialiser dans le domaine de la gestion de la formation Le/la responsable de formation travaille dans la gestion de la formation et assume des responsabilités de direction au sein d'une entreprise, tant du point de vue personnel que financier | Le diplôme fédéral de formatrice/formateur d'adultes <ul style="list-style-type: none"> Plus généraliste et plus large S'adresse à des personnes qui apportent différentes expériences en tant que formatrice/formateur et qui souhaitent acquérir une qualification approfondie pour des tâches complexes dans le domaine de la formation continue d'adultes La formatrice/ le formateur d'adultes est une/un spécialiste de l'apprentissage et de l'enseignement aux adultes et joue un rôle majeur dans le développement d'offres de formation axées sur les compétences |
|---|---|

Optionnel: A chaque niveau, certains modules sont optionnels et permettent de compléter la formation (p.ex., « Soutenir les processus d'apprentissage à l'aide des médias numériques » au niveau I)

Source: FSEA, Fédération Suisse pour la Formation Continue

4 Pour faire face à la baisse d'étudiants liée au Covid et aux difficultés de pilotage décentralisé, les Ecoles-Club Migros ont opéré un recentrage de leur réseau et de leur offre de cours en 2022



PRÉLIMINAIRE – POUR DISCUSSION EN SÉANCE

Situation et difficultés rencontrées en 2022

- En période Covid, accélération de la digitalisation, menant à une baisse de la demande pour la formation en présentiel et donc une baisse des étudiants des Club-Ecoles (-40% d'étudiants entre 2018 et 2022)
- Problématiques d'agilité limitées avec la gestion d'un réseau de 39 écoles de manière décentralisée

Création d'une entité de pilotage « chapeau »



Implications organisationnelles



Pour répondre à ces défis, une transformation autour de la centralisation et de la rationalisation de la gestion de l'offre de formation des Ecoles-Clubs

Création de **Miduca SA** en juin 2022, rassemblant :

- Migros Ecoles-club**, spécialisé en activités de loisirs et récréatives
- IBAW (Institut d'Education et de Formation Professionnelle)**, spécialisé en métiers du management, du digital et en formation qualifiante pour adultes
- Tanzwerk 101**, centres de danse

miduca

Ecole-Club

IBAW // Wir Lernen Karrieren macht

TANZ WERK 101

Centralisation de l'organisation: une entité centralisée connectant l'ensemble des associations régionales et permettant une approche plus efficace en termes de coûts et une organisation plus agile

Mise en place d'une équipe de relation client centralisée, dédiée au conseil et à l'accompagnement des clients dans leurs choix de cours

Concentration sur les implantations rentables, impliquant la clôture d'une dizaine d'écoles sur l'ensemble du territoire suisse

Dans les autres implantations, recentrage de l'offre de cours sur les cours en forte demande :

- Focus sur les Langues, Santé et Créativité pour les Migros Ecoles-Club;
- Développement de l'offre IBAW à travers le réseau d'Ecoles-Club (càd., proposition de cours IBAW dans les Ecoles-Club)

Source: « Miduca SA réorganise son offre de formation: concentration de l'offre pour l'Ecole-club Migros et expansion pour IBAW » paru sur ecole-club.ch le 28/06/2022

Au Danemark, un système qui délivre principalement des formations de courte durée en adéquation directe avec les besoins du marché du travail



L'éducation pour adultes est structurée autour de plusieurs programmes à l'attention des adultes de plus de 25 ans, avec chacun correspondant à 1 ou 2 niveaux CITE

FVU, AVU, hf-enkeltfag

Enseignement préparatoire, général et avancé pour adultes

CITE 1-3

Cours préparatoires pour adultes, sans les qualifications nécessaires pour reprendre des études ou une formation et qui doivent articuler cette démarche avec leur vie professionnelle

Formations délivrées dans un des 29 centres d'éducation pour adultes, selon le niveau CITE :

- **Cours isolés sur des compétences de base** (CITE 1)
- **Cours isolés ou sections** menant à un examen de fin d'études secondaire inférieur (CITE 2)
- **Cours isolés menant à un examen de fin de secondaire supérieur** (CITE 3) – selon les cours pris, mène au niveau supérieur

AMU

Programmes de formation professionnelle continue pour adultes

CITE 2-5

- Vise à doter les participants **d'aptitudes et de compétences** adaptées au marché du travail (160.000 participants en 2022)
- Programmes d'une **durée moyenne d'une semaine**, (au nombre d'environ ~200) destinés à **approfondir des compétences spécifiques** (compétences liées à un secteur / métier, compétences générales ou compétences personnelles, principalement dans les secteurs de la santé, de l'enseignement ou de la gestion)
- Mis en place par le gouvernement, adaptés ou supprimés **en fonction des besoins du marché du travail**
- Formations délivrées par les écoles publiques approuvées (100 écoles)
- **Un ensemble de modules AMU** peut, dans certains cas, **mener à une certification** complète de secondaire qualifiant

EUV

Enseignement et formation professionnelle pour adultes

CITE 3-5

- **Formation supérieure** pour adultes souhaitant se spécialiser, en ~3-4 ans (~70.000 personnes en 2022)
- Couvre une **centaine de programmes** dans 4 secteurs (technologie construction et transport, soins et santé, administration et commerce, restauration et agroalimentaire)
- Le programme se **base sur l'expérience des participants** et s'adapte aux besoins individuels
- Formation gratuite, délivrée par des partenaires publics ou privés

Sources: Ministère Danois pour l'Enfance et l'Education, 2023 ; Regards sur...la formation professionnelle Danemark, CEDEFOP 2015

3 éléments de comparaison internationale pour informer la réflexion sur le futur de l'EPS



1. Tendances sociétales générales influençant la demande en formation pour adultes
2. Pratiques observées chez une sélection d'opérateurs de formation pour adultes en croissance
3. Points de comparaison clés avec des systèmes analogues (publics et parapublics) à l'EPS dans d'autres pays européens

Point annexe – Recommandations du Groupe de Travail européen « Education et Formation 2020 » pour soutenir les systèmes d'éducation pour adultes

5 recommandations stratégiques pour soutenir la mise en place de systèmes donnant aux adultes les moyens d'entreprendre un perfectionnement / recyclage professionnel (1/2)

Recommandations	Description	Exemples / pratiques observées
 1 Approche et communication personnalisée par public	Personnalisation de la communication par groupe d'apprenant cible en fonction de leurs besoins individuels	 En Slovénie, 17 centres locaux d'orientation et d'information analysent et répondent aux besoins d'orientation de publics cibles spécifiques (p.ex. travailleurs de plus de 45 ans, chômeurs de plus de 50 ans, personnes peu qualifiées, Roms, ...) via, p.ex. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Un modèle unifié entre les centres ▪ Une coordination nationale des opérations ▪ Une validation des acquis dans les centres ▪ Un système d'assurance qualité appliqué à l'orientation
 2 Partenariat opérationnel entre les différentes parties prenantes	Collaboration et partenariats entre parties prenantes de l'écosystème d'éducation et de formation pour adultes, avec des rôles clairement définis pour chacun, permettant une validation et une reconnaissance homogènes de l'apprentissage de chacun	 Au Pays-Bas, le gouvernement crée un portail digital du parcours de formation individuelle en partenariat avec les opérateurs de formation et les partenaires sociaux, permettant aux apprenants d'accéder à <ul style="list-style-type: none"> ▪ Leur budget individuel d'apprentissage et de développement ▪ Leurs options ouvertes de formation lorsqu'ils sont demandeurs d'emploi ▪ Leurs droits non utilisés pour les formations financées par des fonds publics

Source: Commission Européenne: Compte rendu du Groupe de travail « éducation et formation 2020 », 2020

5 recommandations stratégiques pour soutenir la mise en place de systèmes donnant aux adultes les moyens d'entreprendre un perfectionnement / recyclage professionnel (2/2)

Recommandations	Description	Exemples / pratiques observées
 3 Transformation systémique, soutenue, par exemple, par des mécanismes de financement	Approche systémique de la formation , comprenant (i) un organisme de coordination, (ii) des incitations financières et (iii) permettant une navigation simple entre les différents domaines politiques (p.ex. enseignement, entrepreneuriat, éducation et formation des adultes, ...)	 En France, le Compte Personnel de Formation alloue 500 € (base) par an à toute personne âgée de plus de 16 ans et jusqu'à la retraite, pour poursuivre une formation qui (i) permet l'acquisition de compétences selon ses besoins individuels et (ii) conduit à une certification professionnelle
 4 Mécanisme d'assurance qualité	Mise en place de mécanismes d'assurance qualité sur la qualité de la formation mais aussi de l'orientation	 En Pologne, un partenariat entre des opérateurs de formation, autorités publiques et employeurs a mis en place un système de chèques destinés aux travailleurs peu qualifiés pour les responsabiliser et garantir la qualité des services par le biais d'un système d'assurance qualité
 5 Formation du personnel d'orientation et son approche aux formations	Formation continue du personnel d'orientation pour s'assurer que le personnel possède les qualifications appropriées et qu'il est en mesure de se perfectionner continuellement dans la profession (p.ex., via des cours de perfectionnement, du mentorat, de la supervision et un apprentissage sur le terrain)	 <ul style="list-style-type: none"> ▪ S'assurer que les conseillers ont un niveau de compétences spécifiques (p.ex. via un cadre de compétences) ▪ Veiller à ce que les conseillers continuent à se développer et à se tenir au courant quant aux nouveaux développements tout en exerçant leur profession ▪ S'assurer que les conseillers ont les compétences nécessaires pour travailler avec des groupes cibles spécifiques ▪ S'assurer que les conseillers ont les compétences nécessaires pour orienter les adultes vers les (autres) services et voies de validation appropriés

Source: Commission Européenne: Compte rendu du Groupe de travail « éducation et formation 2020 », 2020

Résultats des enquêtes par questionnaire

Méthodologies des enquêtes en ligne



Déroulement des enquêtes

3 enquêtes ont été menées auprès des étudiant(e)s, des enseignant(e)s et PNCC, et des directions d'établissement afin de collecter leurs retours sur différents aspects de l'EPS

Elles ont été **partagées dans les établissements via les (F)PO**, et ont été en ligne :

- De la mi-février à la mi-mars concernant les directions
- De fin février à fin mars concernant les enseignant(e)s et PNCC, ainsi que les étudiant(e)s



Résultats des enquêtes



Enquête étudiant(e)s

> 2000 réponses

Extraction 22 mars 2023



Enquête enseignant(e)s et PNCC

> 1000 réponses

Extraction 22 mars 2023



Enquête directions d'établissement

~150 réponses

Extraction 13 mars 2023

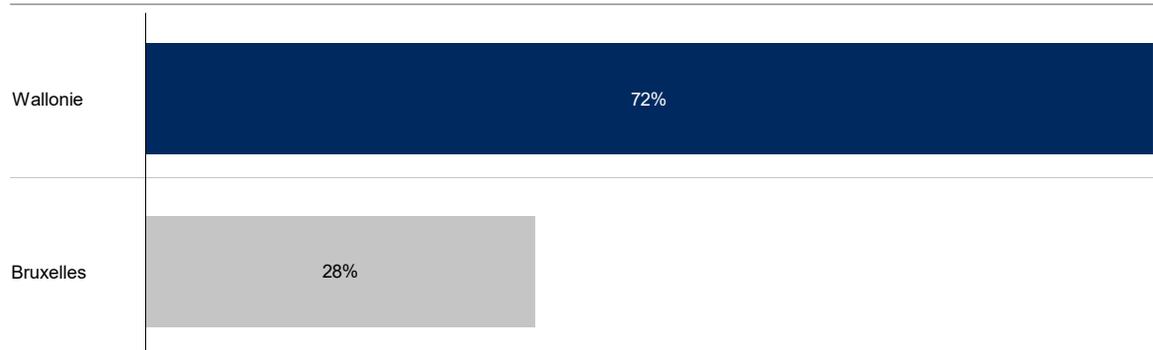
Enquêtes

Directions

~70% des directions des établissements ayant répondu à l'enquête se situent en Wallonie

Selon les directions d'établissements

Réponses « Dans quelle région se situe votre établissement ? », % des répondants¹ (N = 147)

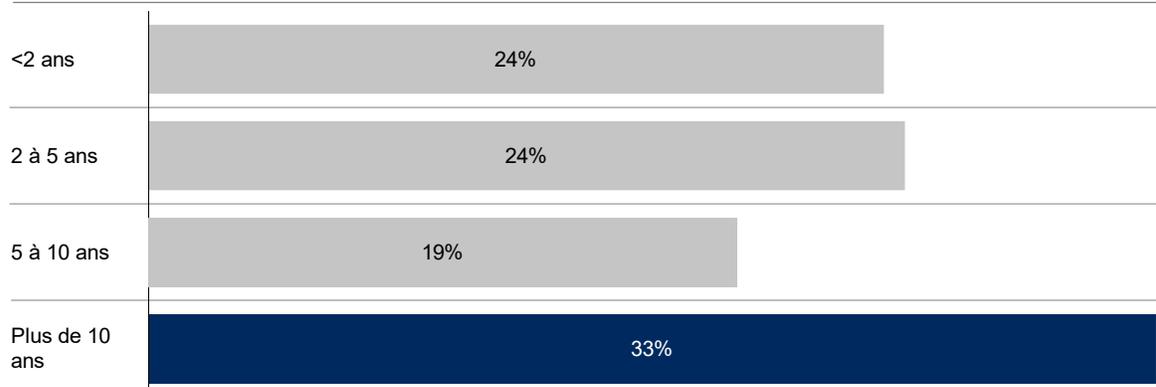


Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 13/03/2023

~35% des directions d'établissement sont directeur(rice) depuis plus de 10 ans d'un établissement d'EPS

Selon les directions d'établissement

Réponses « Depuis combien de temps êtes-vous directeur(rice) d'établissement ? », % des répondants (N = 147)

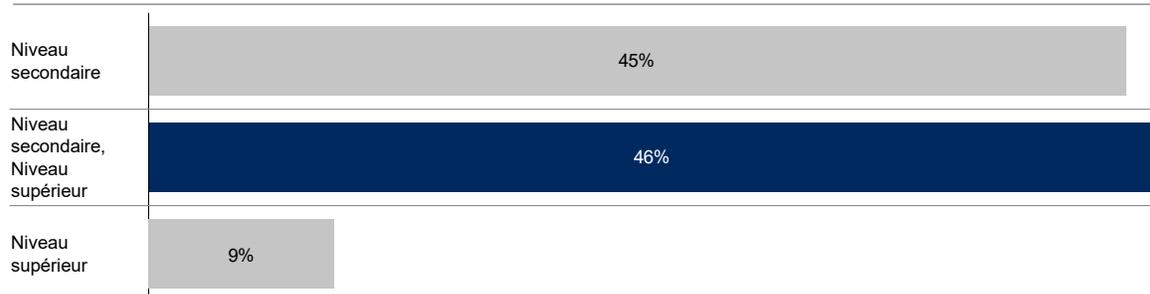


Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 13/03/2023

46% des établissements organisent un certain mix de formations secondaire et= supérieur

Selon les directions d'établissement

Réponses « Mieux connaître votre établissement - A quel niveau votre établissement organise-t-il des formations ? », % des répondants (N = 140)

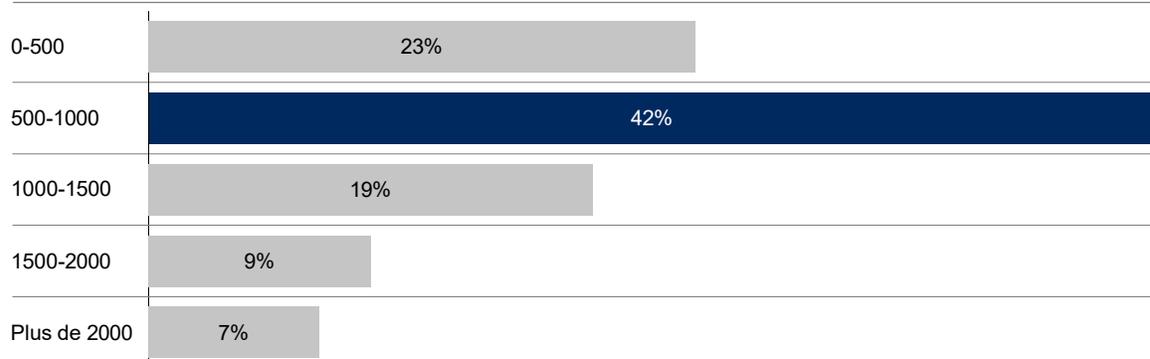


Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 13/03/2023

42% des directions indiquent avoir eu 500-1000 étudiant(e)s inscrit(e)s dans leur établissement en 2021/22

Selon les directions d'établissement

Réponses « Combien y-a-t-il eu approximativement d'étudiant(e)s inscrit(e)s dans votre établissement en 2021/2022 ? », % des répondants (N = 140)



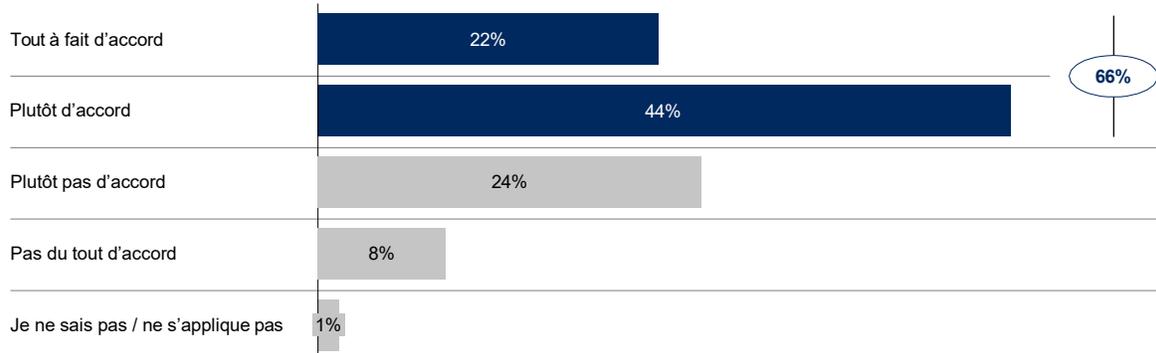
Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 13/03/2023

~65% des directions estiment avoir accès à des activités de développement professionnel de qualité

Selon les directions d'établissement

« J'ai accès à des activités de développement professionnel de qualité (p.ex., formation continuée, accompagnement / coaching) », % des répondants (N = 147)

Réponses



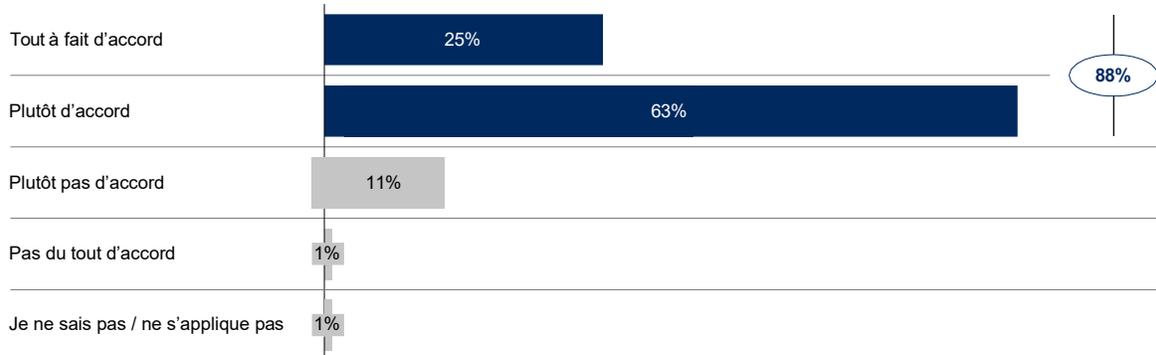
Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 13/03/2023

~90% des directions estiment être bien informées des nouvelles directives et informations du gouvernement et de l'administration

Selon les directions d'établissement

« Je suis bien informé(e) des nouvelles directives ou informations issues du gouvernement et de l'administration », % des répondants (N = 147)

Réponses



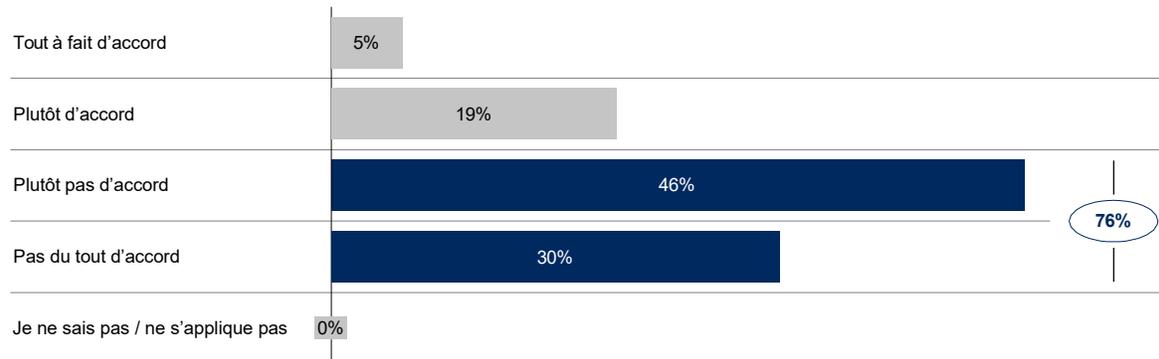
Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 13/03/2023

~75% des directions estiment être capables d'allouer suffisamment de temps pour travailler sur le développement de leur établissement

Selon les directions d'établissement

« Au-delà de la gestion du quotidien, je suis capable d'allouer suffisamment de temps pour travailler sur le développement de mon établissement »,
% des répondants (N = 147)

Réponses



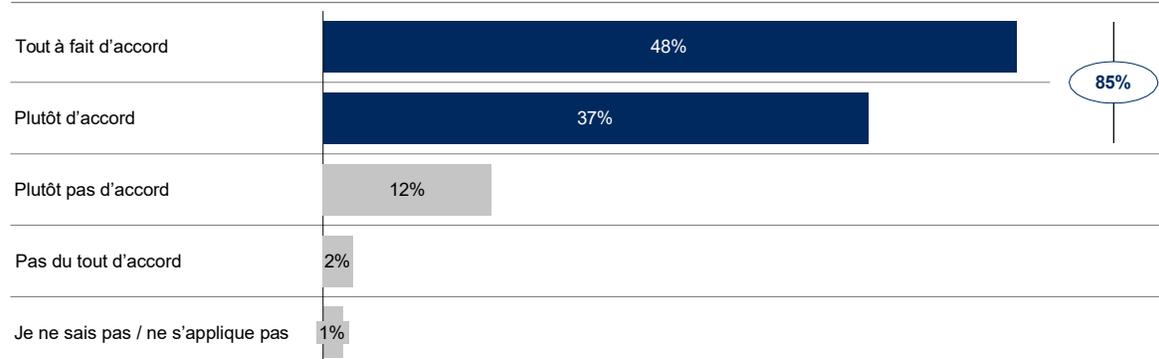
Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 13/03/2023

85% des directions se disent heureuses et motivées d'exercer le métier de directeur(rice)

Selon les directions d'établissement

« Je suis heureux(se) et motivé(e) d'exercer le métier de directeur(rice) »,
% des répondants (N = 147)

Réponses

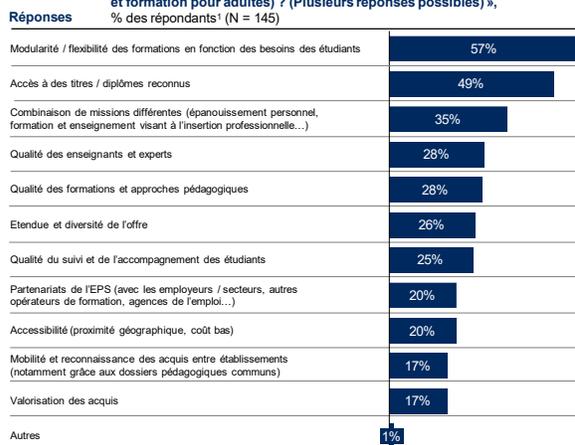


Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 13/03/2023

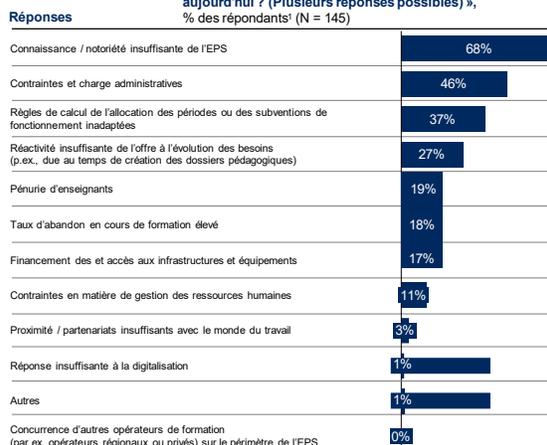
Vue d'ensemble des forces et des défis de l'EPS selon les directions d'établissement

Selon les directions d'établissement

« Quelles sont selon vous les (maximum trois) plus grandes « forces » de l'EPS (dans l'absolu ou par rapport aux autres opérateurs d'enseignement et formation pour adultes) ? (Plusieurs réponses possibles) », % des répondants¹ (N = 145)



« Quelles sont selon vous les (maximum trois) principales faiblesses et / ou opportunités d'amélioration pour l'EPS aujourd'hui ? (Plusieurs réponses possibles) », % des répondants¹ (N = 145)



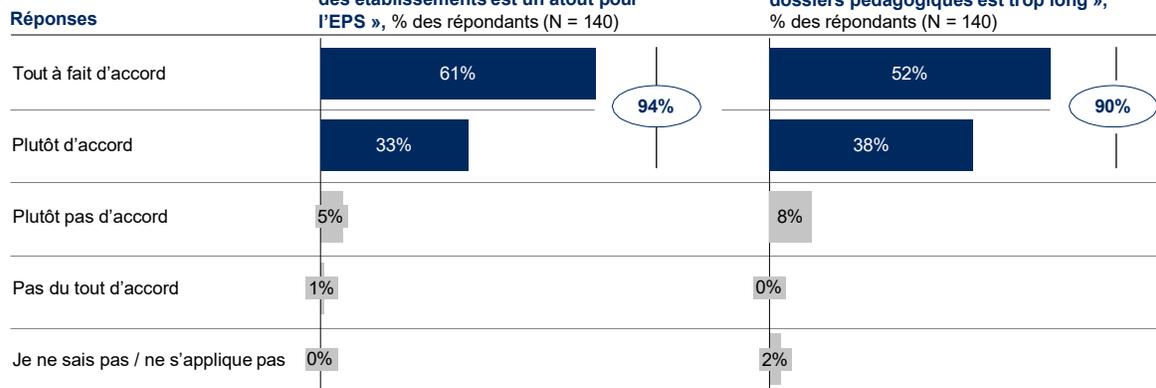
1. Pourcentage de répondants qui ont sélectionné <_> dans leur top 3 "forces" / « faiblesses/points d'amélioration »
Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extrait des données 13/03/2023

~95% des directions estiment que le fait de disposer de Dossiers Pédagogiques communs est un atout, mais 90% trouvent que le temps de création est trop long

Selon les directions d'établissement

« Le fait de disposer de dossiers pédagogiques communs à l'ensemble des établissements est un atout pour l'EPS », % des répondants (N = 140)

« Le temps de création des nouveaux dossiers pédagogiques est trop long », % des répondants (N = 140)



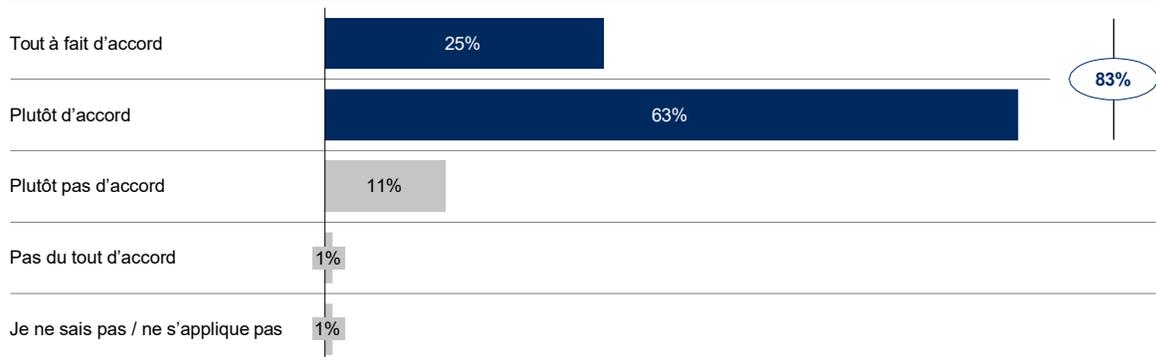
Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extrait des données 13/03/2023

~85% des directions disent éprouver des difficultés à adapter leur offre de formation chaque année dû à des contraintes statutaires ou de gestion des ressources humaines

Selon les directions d'établissement

« Nous éprouvons des difficultés à adapter notre offre de formation d'année en année du fait des contraintes statutaires ou de gestion des ressources humaines », % des répondants (N = 140)

Réponses



Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 13/03/2023

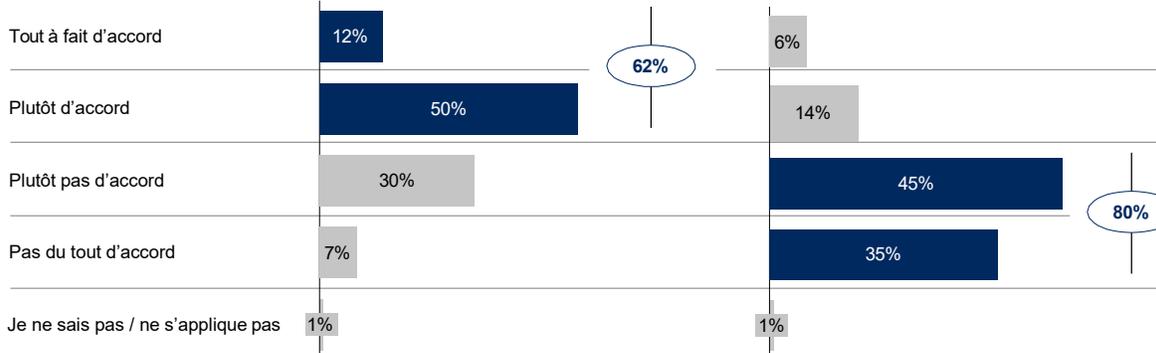
~62% des directions estiment que leur établissement est connu dans la région, néanmoins ~80% affirment qu'elles ne disposent pas/ peu d'une « image de marque » et d'un « positionnement clair »

Selon les directions d'établissement

« Notre établissement et ses formations sont bien connus dans la région », % des répondants (N = 140)

« L'EPS en général dispose d'une "image de marque" et d'un "positionnement clair" par rapport aux autres opérateurs d'enseignement et de formation pour adulte », % des répondants (N = 140)

Réponses



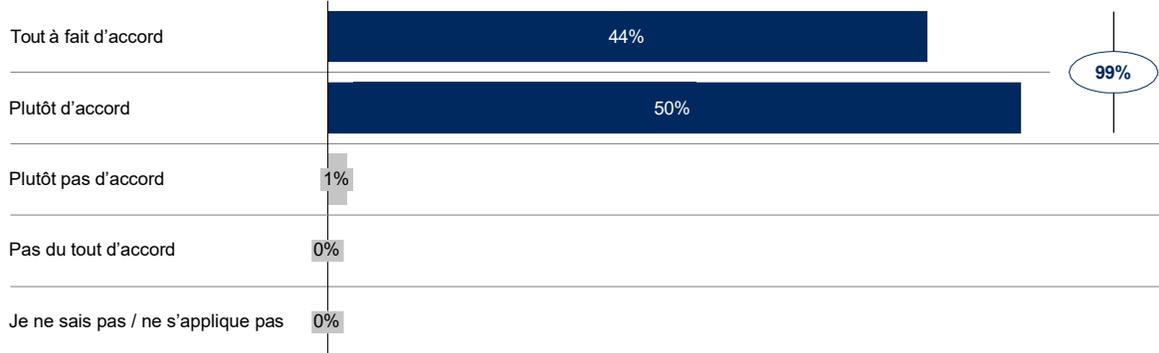
Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 13/03/2023

Presque toutes les directions disent être satisfaites de la qualité de la formation qu'elles dispensent

Selon les directions d'établissement

« Dans l'ensemble, je suis satisfait(e) de la qualité de la formation / enseignement que nous dispensons », % des répondants (N = 140)

Réponses



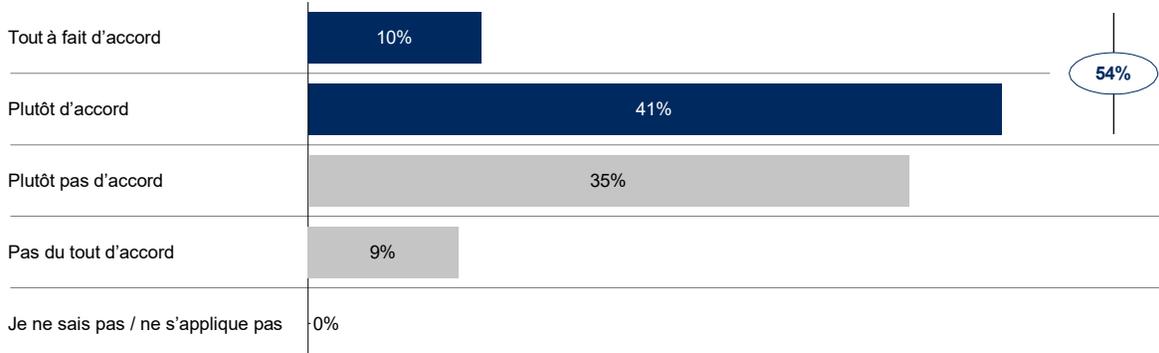
Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 13/03/2023

~55% des directions disent disposer des ressources nécessaires pour proposer un cadre propice aux formations

Selon les directions d'établissement

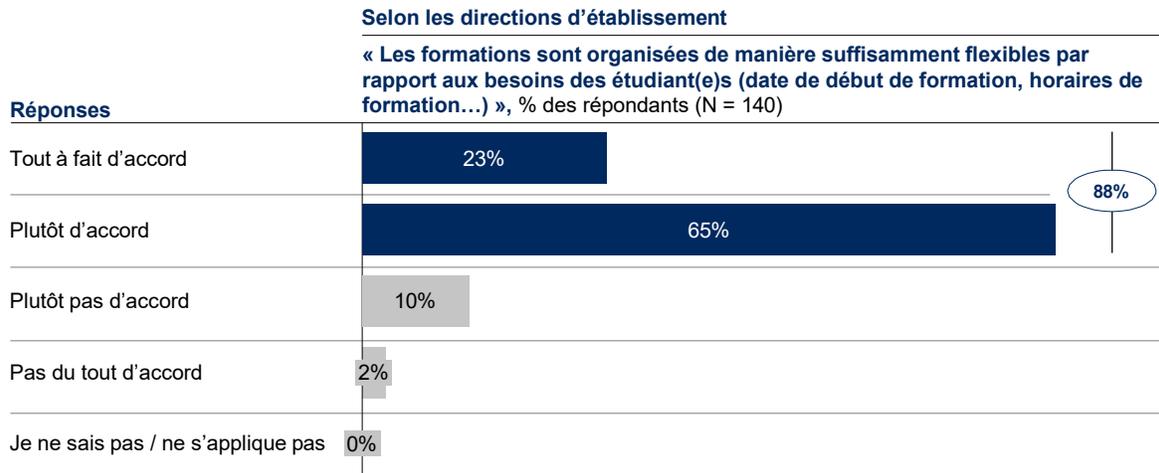
« Nous disposons des ressources nécessaires pour proposer un cadre propice aux formations », % des répondants (N = 140)

Réponses



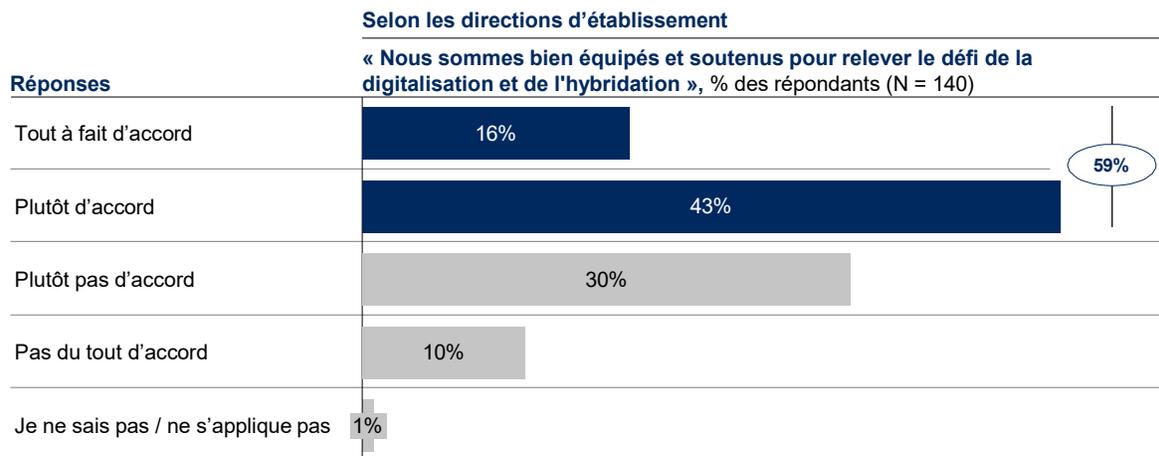
Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 13/03/2023

~90% des directions estiment que les formations sont organisées de manière assez flexible pour répondre aux besoins des étudiant(e)s



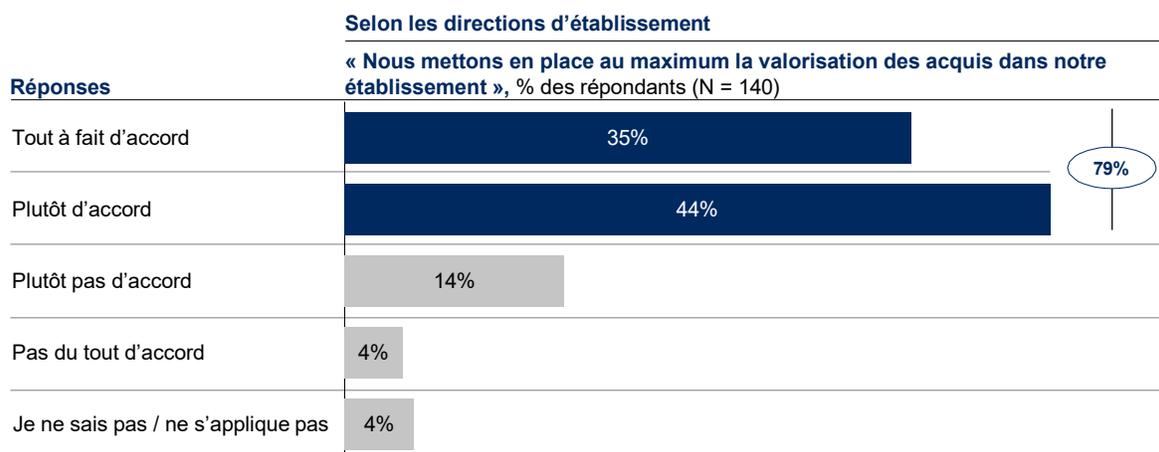
Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 13/03/2023

~60% des directions estiment être bien équipées et soutenues pour relever le défi de la digitalisation et de l'hybridation



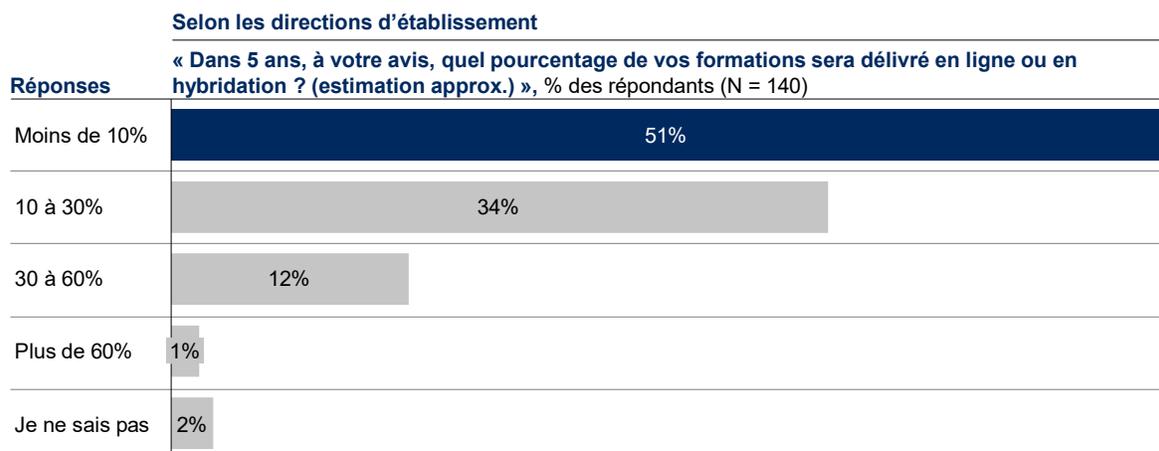
Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 13/03/2023

~80% des directions disent mettre en place au maximum la valorisation des acquis dans leur établissement



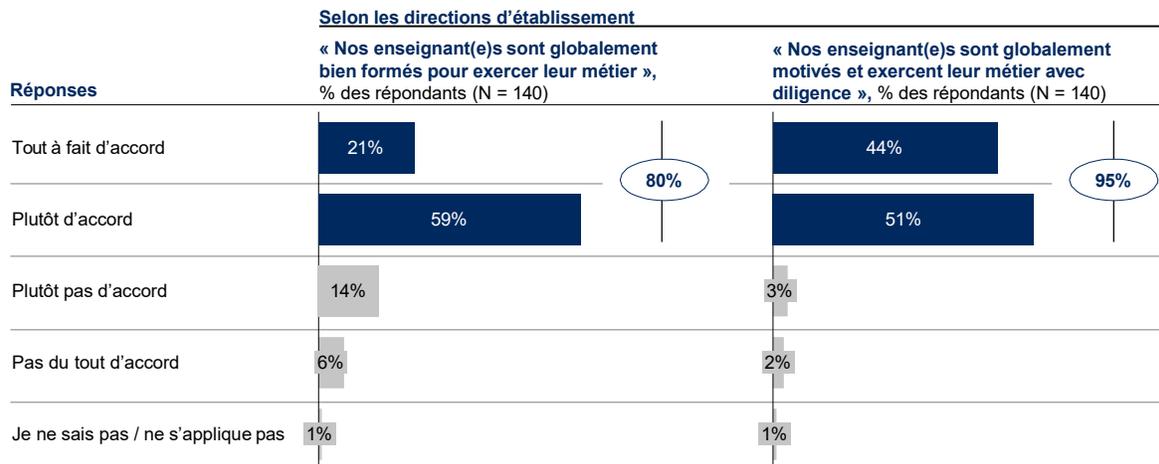
Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 13/03/2023

~50% des directions estiment que moins de 10% de leurs formations seront délivrées en ligne ou en hybridation dans 5 ans



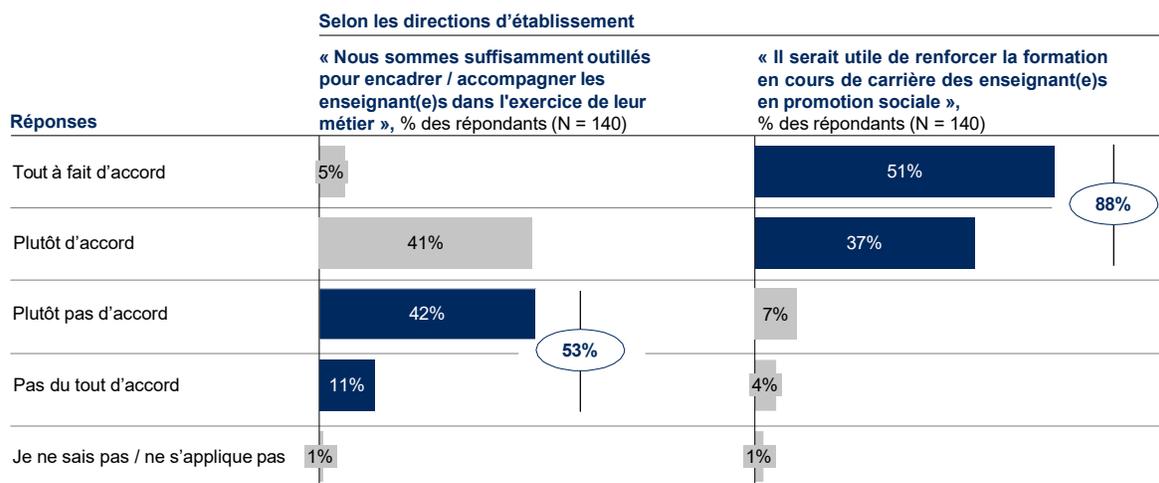
Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 13/03/2023

~80% des directions trouvent que leurs enseignant(e)s sont globalement bien formé(e)s pour exercer leur métier et ~95% qu'ils sont globalement motivé(e)s et diligent(e)s



Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 13/03/2023

~55% des directions trouvent qu'elles ne sont pas suffisamment outillées pour encadrer les enseignant(e)s et ~90% estiment qu'il serait utile de renforcer les cours de carrière de leurs enseignant(e)s



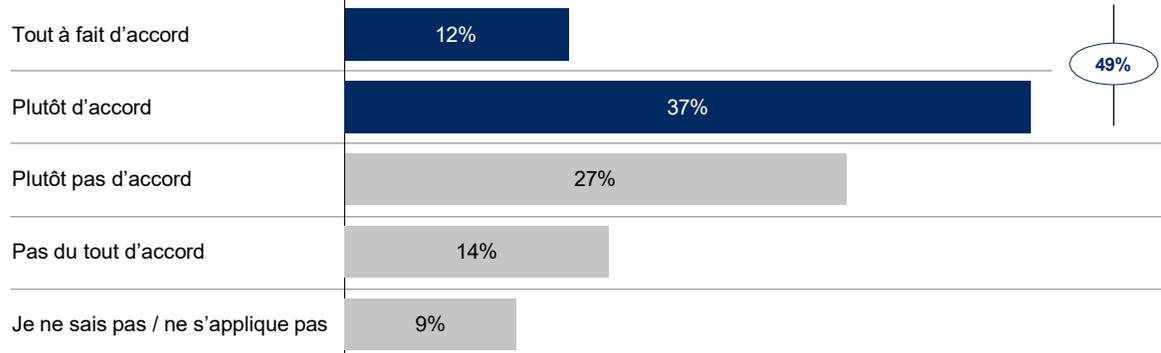
Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 13/03/2023

~50% des directions estiment que leurs enseignant(e)s suivent régulièrement des activités pour rester « à jour » avec les réalités du métier

Selon les directions d'établissement

« Nos enseignant(e)s de cours techniques et de pratiques professionnelles suivent régulièrement des activités pour rester "à jour" avec les réalités du métier qu'ils enseignent (formations de mise à niveau, visite de lieux de travail...) », % des répondants (N = 140)

Réponses



Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 13/03/2023

~45% à ~50% des directions estiment que leur établissement entretient peu/pas de fortes relations avec les employeurs, autres opérateurs de formations et les offices de l'emploi

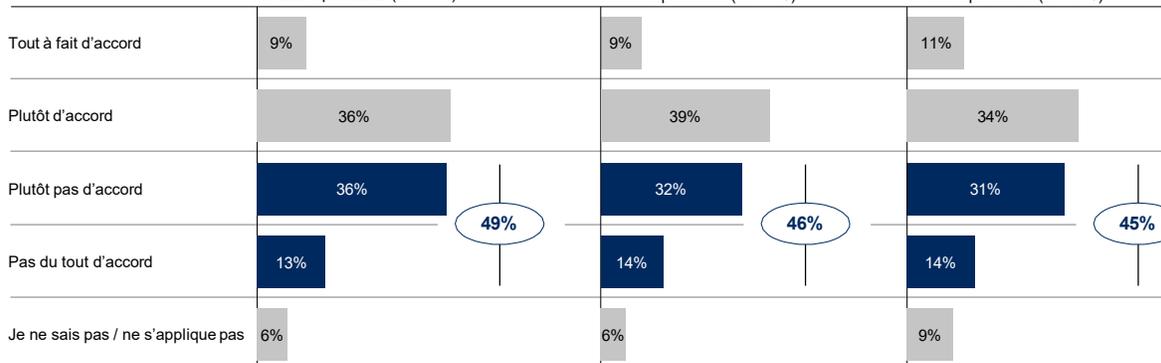
Selon les directions d'établissement

« Notre établissement entretient de fortes relations / partenariats avec les entreprises et employeurs de notre région », % des répondants (N = 140)

« Notre établissement entretient de fortes relations / partenariats avec d'autres opérateurs de formation », % des répondants (N = 140)

« Notre établissement entretient de bonnes relations avec l'office régional de l'emploi (Forem / Actiris) », % des répondants (N = 140)

Réponses

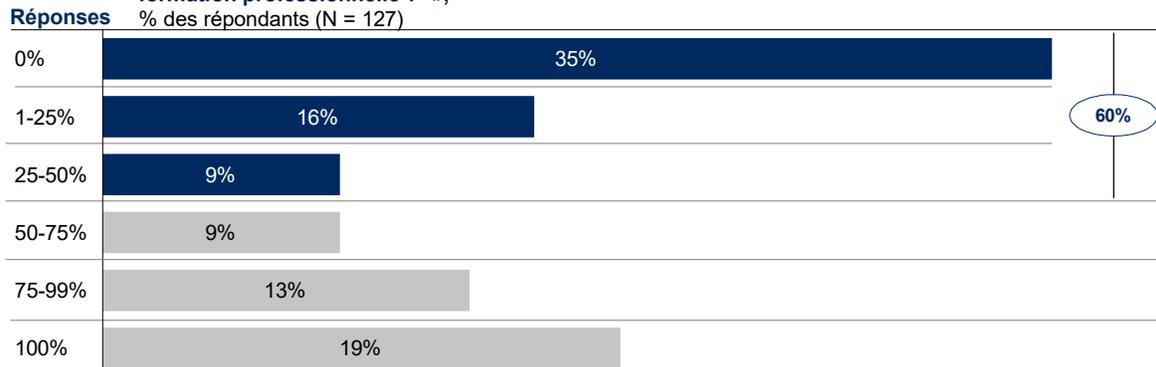


Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 13/03/2023

~60% des directions indiquent partager moins de 50% de leurs locaux avec un autre établissement d'enseignement ou de formation professionnelle

Selon les directions d'établissement

« Quelle surface de vos locaux partagez-vous avec un autre établissement d'enseignement ou de formation professionnelle ?¹ »,



1. Approximativement, 0 correspondant à une occupation pleine de l'espace par votre établissement d'EPS et 100 correspondant à un espace complètement partagé avec un autre établissement

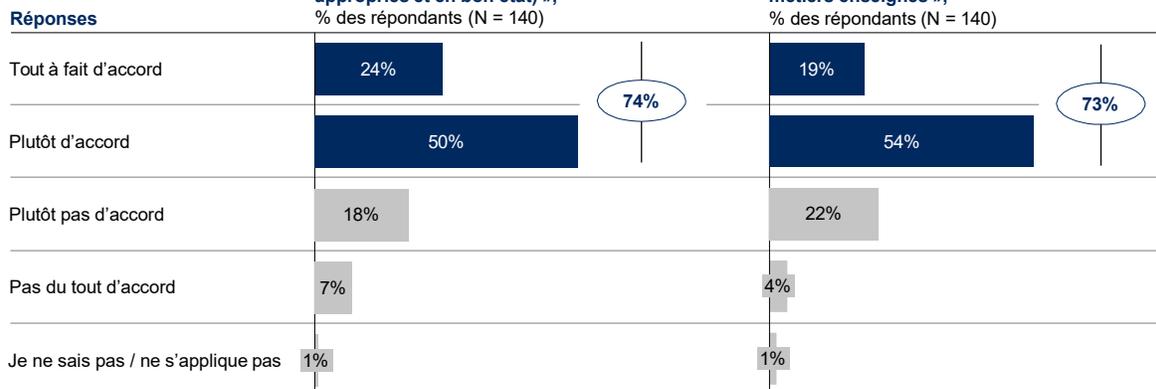
Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 13/03/2023

~75% des directions estiment que leur école est un bon endroit pour apprendre et qu'ils ont de bons équipements, à jour avec les réalités des métiers enseignés

Selon les directions d'établissement

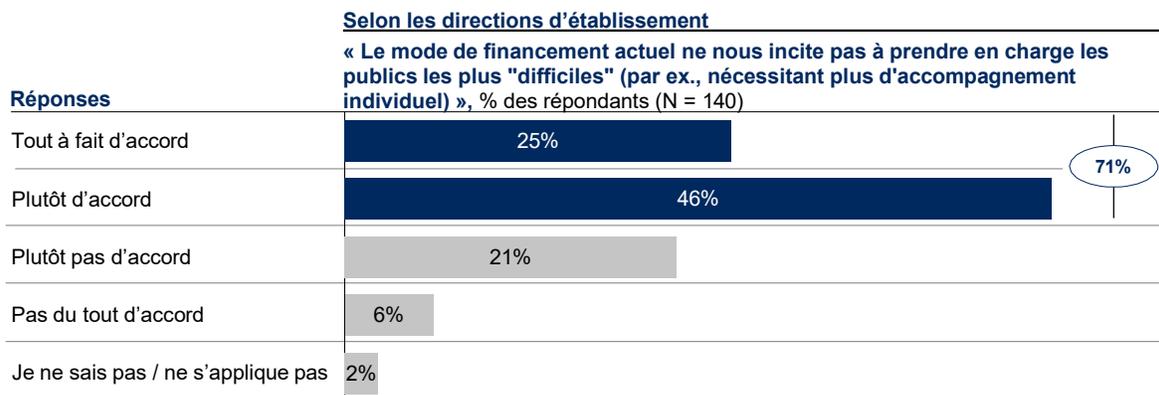
« Notre école / centre de formation est un bon endroit pour apprendre (locaux appropriés et en bon état) », % des répondants (N = 140)

« Notre école / centre de formation utilise des équipements, des installations et du matériel à jour par rapport à la réalité des métiers enseignés », % des répondants (N = 140)



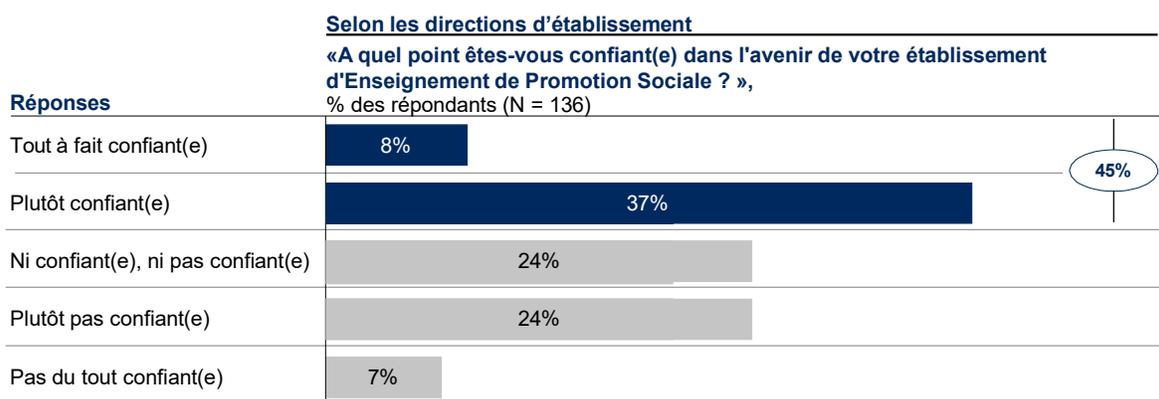
Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 13/03/2023

~70% des directions estiment que le mode de financement actuel n'incite pas à prendre en charge des publics plus « difficiles »



Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 13/03/2023

~45% des directions sont confiantes dans l'avenir de leur établissement d'EPS



Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 13/03/2023

Enquêtes

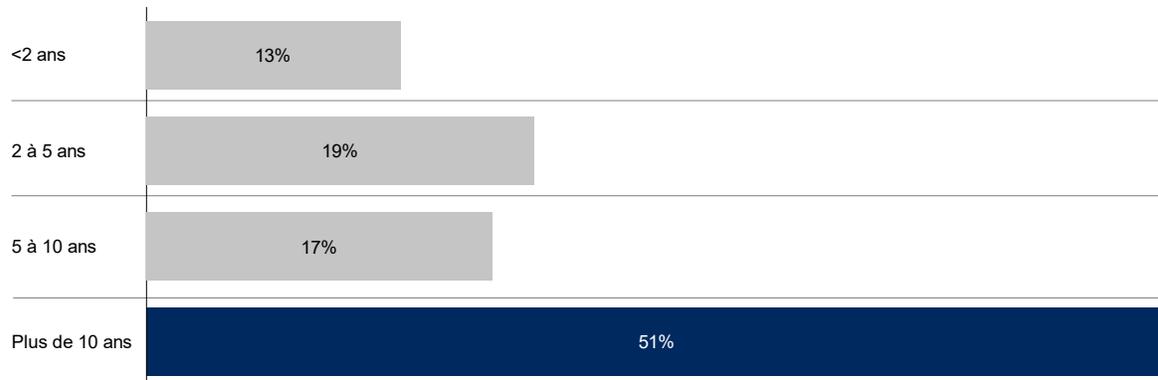
Enseignants

~50% des enseignant(e)s et des PNCC ayant répondu à l'enquête travaillent depuis plus de 10 ans dans un établissement d'EPS

Selon les enseignant(e)s & PNCC

« Depuis combien de temps travaillez-vous dans un établissement de promotion sociale ? »,

Réponses % des répondants (N = 1110)



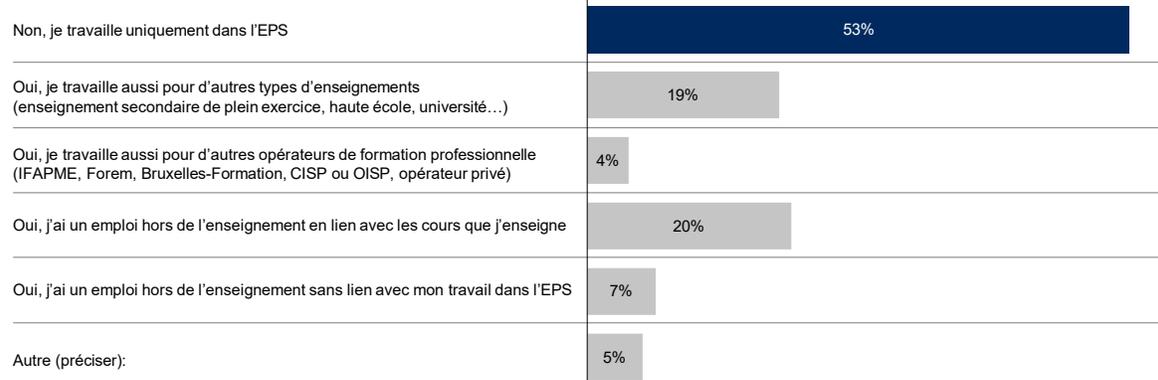
Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023

~50% des enseignant(e)s et des PNCC ayant répondu à l'enquête travaillent uniquement dans l'EPS

Selon les enseignant(e)s & PNCC

« Exercez-vous d'autres activités professionnelles en plus de votre travail dans l'EPS ? – Choix multiples », % des répondants¹ (N = 1110)

Réponses

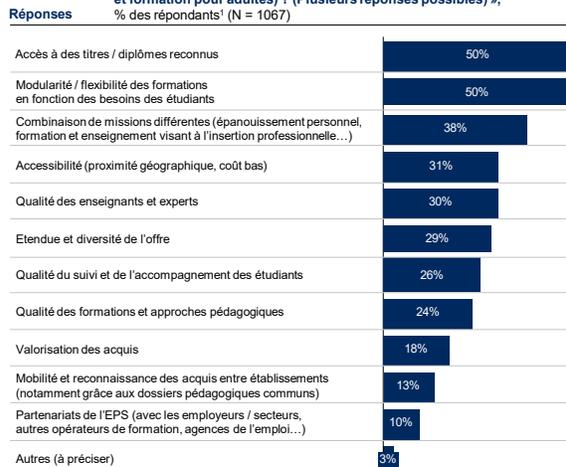


Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023

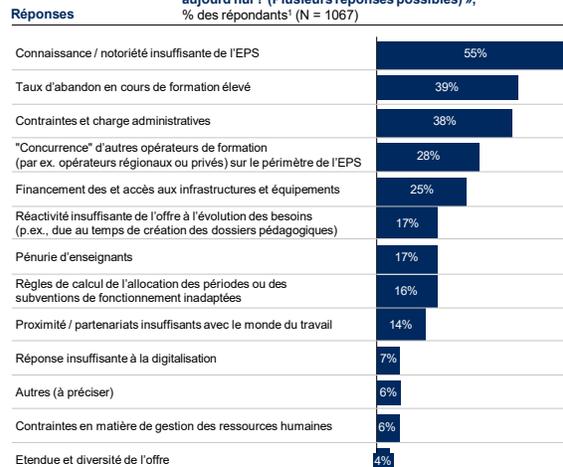
Vue d'ensemble des forces et défis de l'EPS selon les enseignant(e)s & PNCC

Selon les enseignant(e)s & PNCC

« Quelles sont selon vous les (maximum trois) plus grandes « forces » de l'EPS (dans l'absolu ou par rapport aux autres opérateurs d'enseignement et formation pour adultes) ? (Plusieurs réponses possibles) », % des répondants¹ (N = 1067)



« Quelles sont selon vous les (maximum trois) principales faiblesses et / ou opportunités d'amélioration pour l'EPS aujourd'hui ? (Plusieurs réponses possibles) », % des répondants¹ (N = 1067)

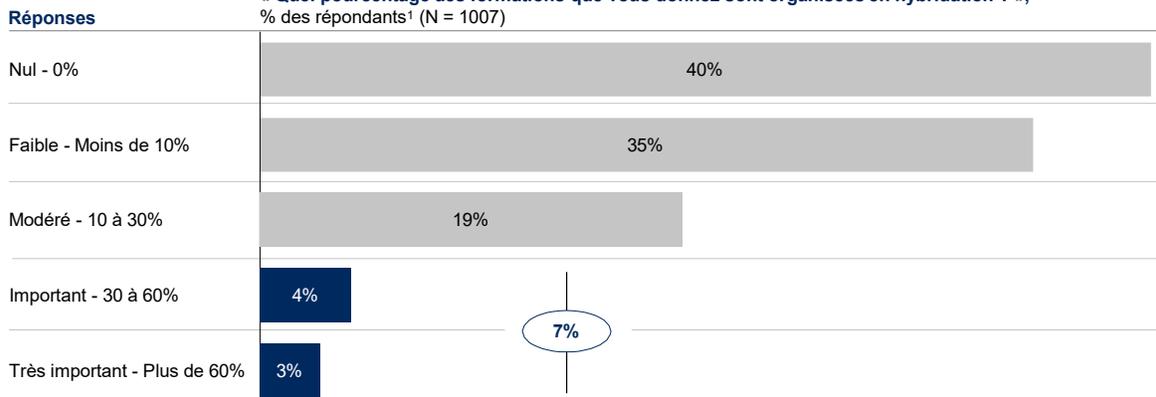


1. Pourcentage de répondants qui ont sélectionné <...> dans leur top 3 "forces" et / « faiblesses/points d'amélioration »
Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extrait des données 22/03/2023

Moins de 10% des formations sont organisées à plus de 30% en hybridation

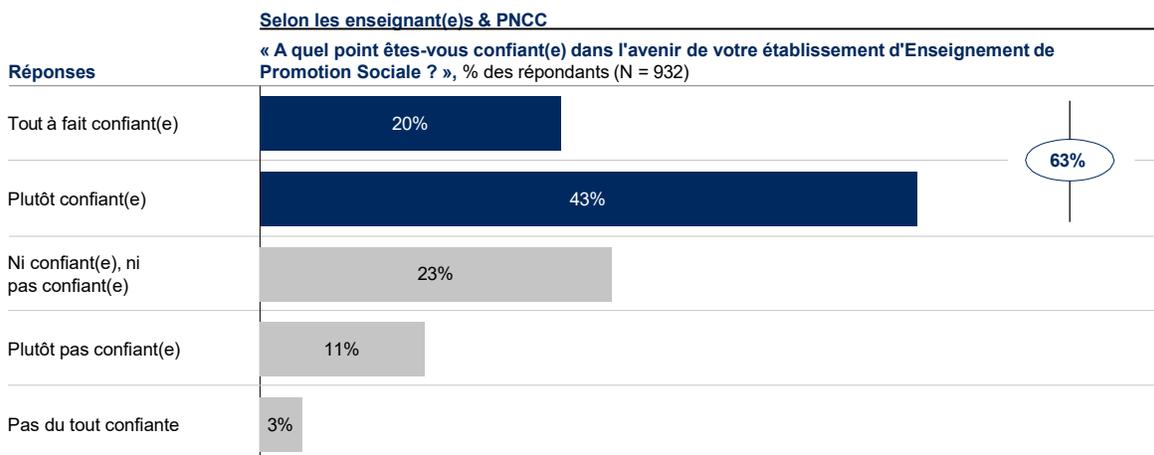
Selon les enseignant(e)s & PNCC

« Quel pourcentage des formations que vous donnez sont organisées en hybridation ? », % des répondants¹ (N = 1007)



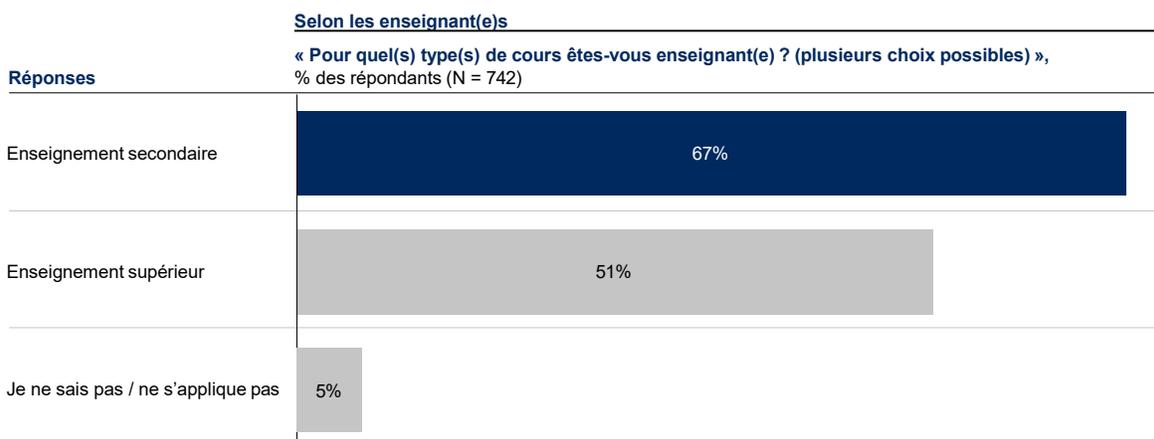
Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extrait des données 22/03/2023

~60% des enseignant(e)s et du PNCC disent avoir confiance dans l'avenir de leur établissement d'EPS



Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023

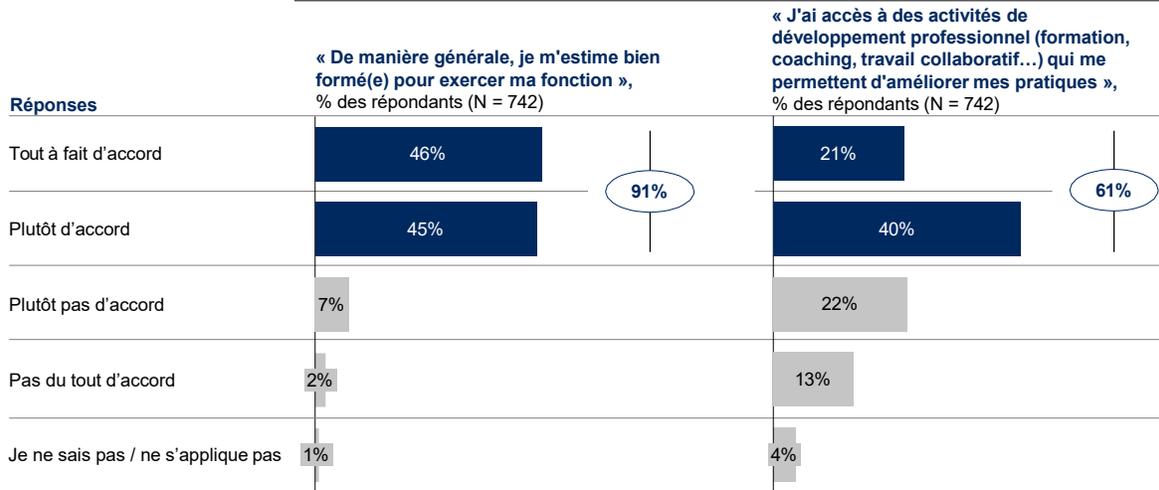
~70% des enseignant(e)s en EPS enseignent des cours du secondaire



Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023

~90% des enseignant(e)s estiment être bien formé(e)s pour exercer leur fonction, et ~60% trouvent qu'ils ont accès à des activités de développement professionnel

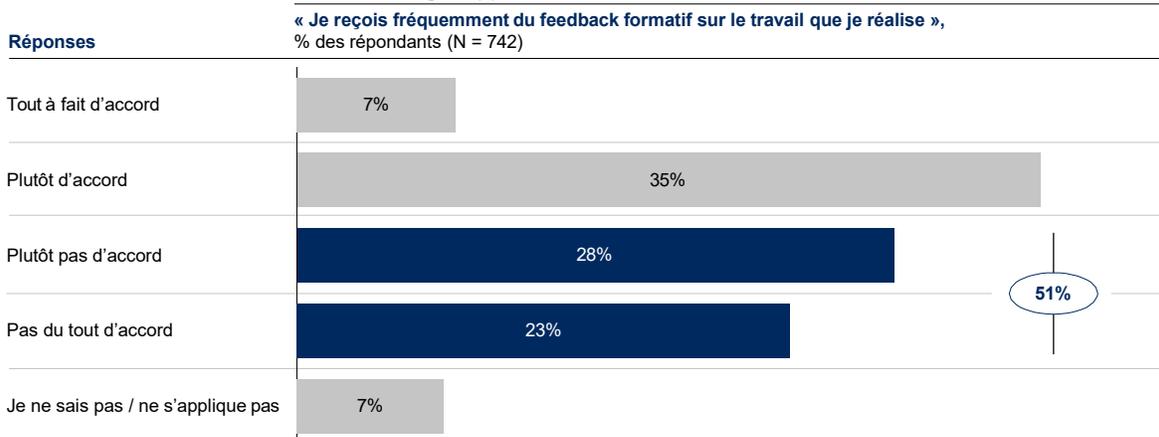
Selon les enseignant(e)s



Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023

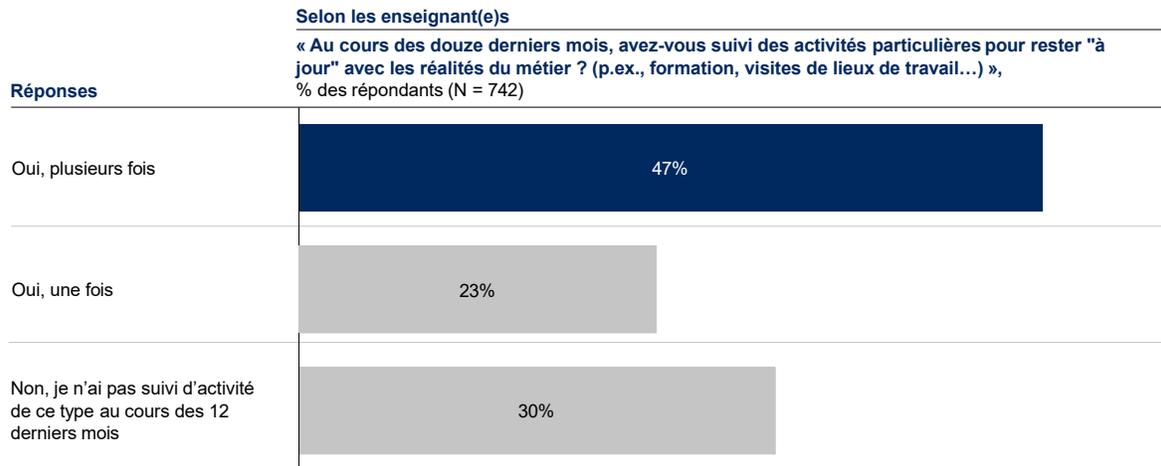
Plus de 50% des enseignant(e)s estiment recevoir peu/ pas de feedback formatif sur le travail qu'ils réalisent

Selon les enseignant(e)s



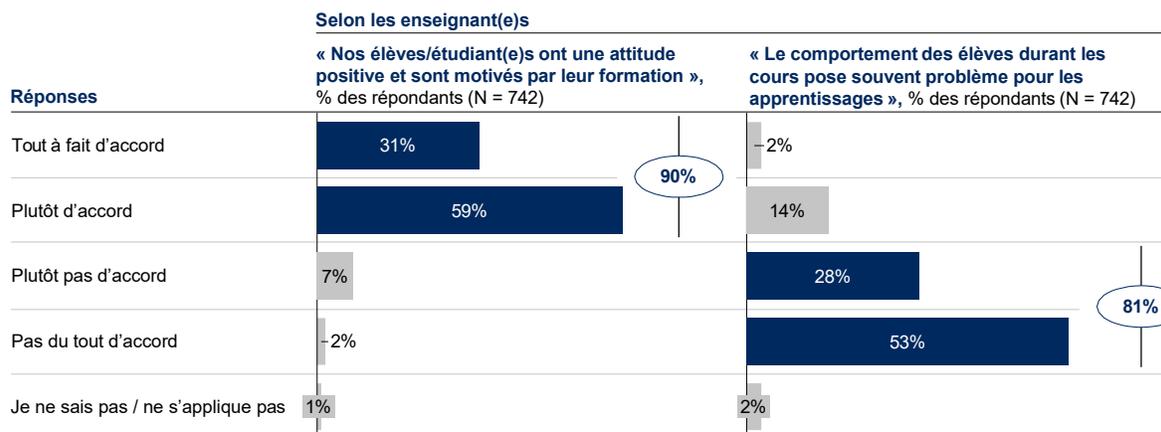
Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023

~50% des enseignant(e)s estiment avoir suivi plusieurs activités pour rester « à jour » avec les réalités du métier qu'ils enseignent



Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023

~90% des enseignant(e)s estiment que les étudiant(e)s sont motivé(e)s par leur formation et ~80% trouvent que leur comportement ne pose pas/peu problème pour les apprentissages



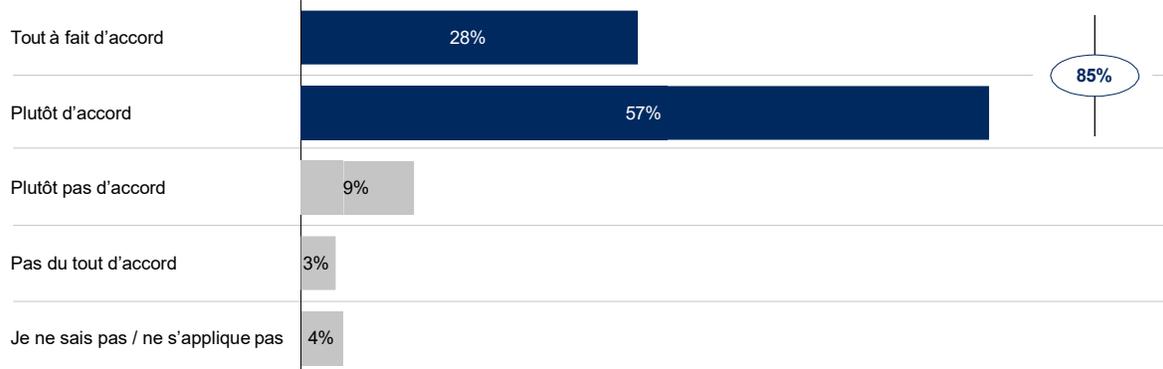
Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023

~85% des enseignant(e)s trouvent que leur établissement bénéficie d'un bon accompagnement aux étudiant(e)s durant leur formation

Selon les enseignant(e)s

« De manière générale, au sein de notre école / centre de formation, les apprenants / élèves bénéficient d'un bon accompagnement individuel durant leur formation »,
% des répondants (N = 742)

Réponses



Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023

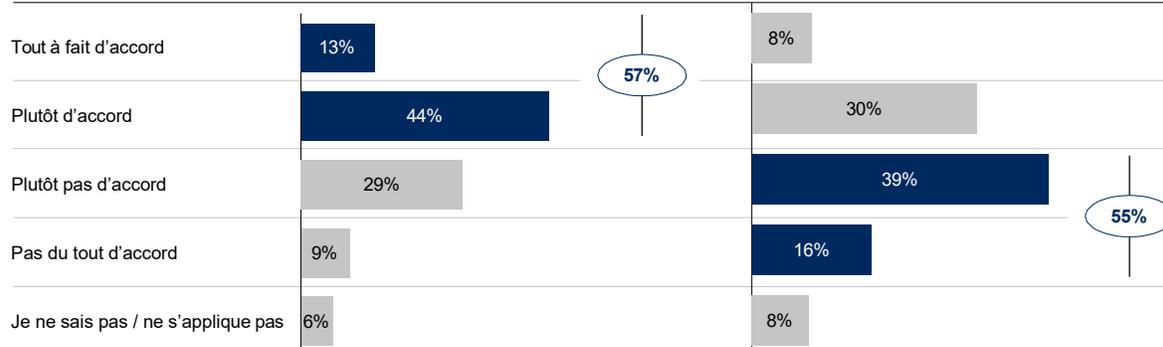
~60% trouvent que leur établissement est connu dans la région mais plus de 50% estiment qu'ils ne disposent pas d'une « image de marque » ni d'un « positionnement clair »

Selon les enseignant(e)s

« Notre établissement et ses formations sont bien connus dans la région »,
% des répondants (N = 742)

« L'EPS en général dispose d'une "image de marque" et d'un "positionnement clair" par rapport aux autres opérateurs d'enseignement et de formation pour adulte »,
% des répondants (N = 742)

Réponses



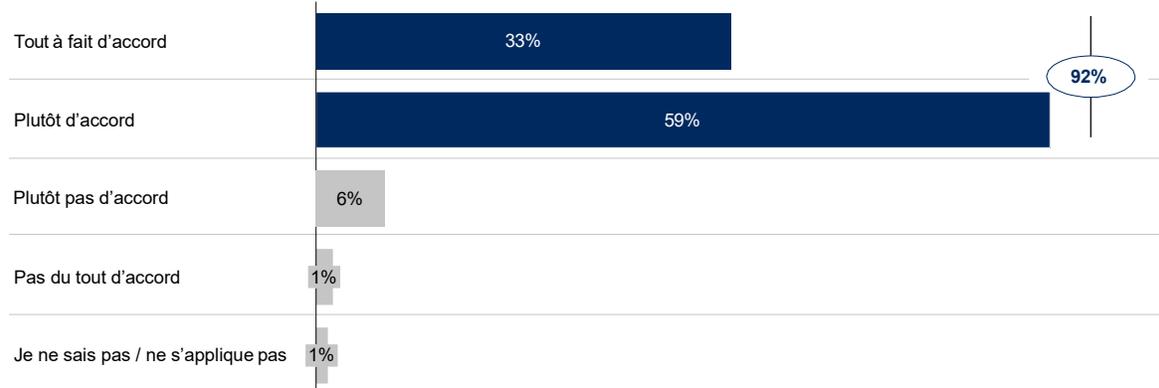
Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023

~90% des enseignant(e)s sont satisfait(e)s de la qualité de la formation qu'ils dispensent

Selon les enseignant(e)s

« Dans l'ensemble, je suis satisfait(e) de la qualité de la formation / enseignement que nous dispensons », % des répondants (N = 742)

Réponses



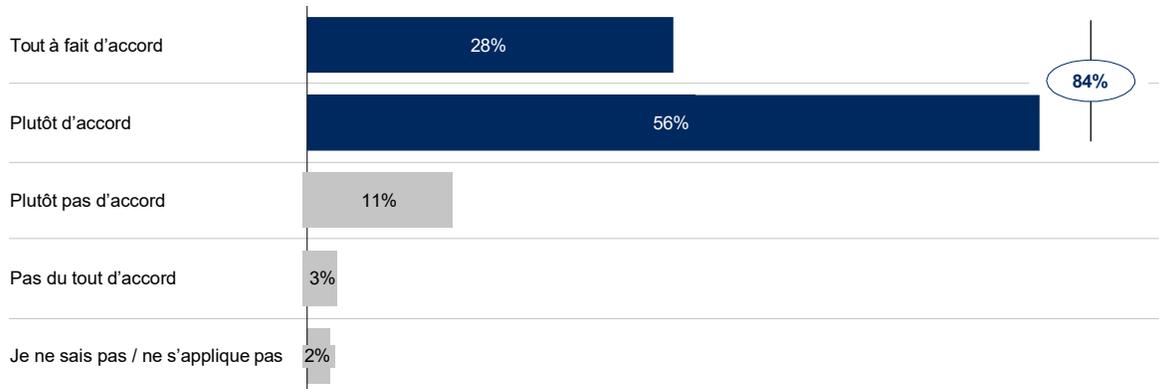
Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023

~85% des enseignant(e)s estiment que l'organisation des formations est assez flexible pour répondre aux besoins des étudiant(e)s

Selon les enseignant(e)s

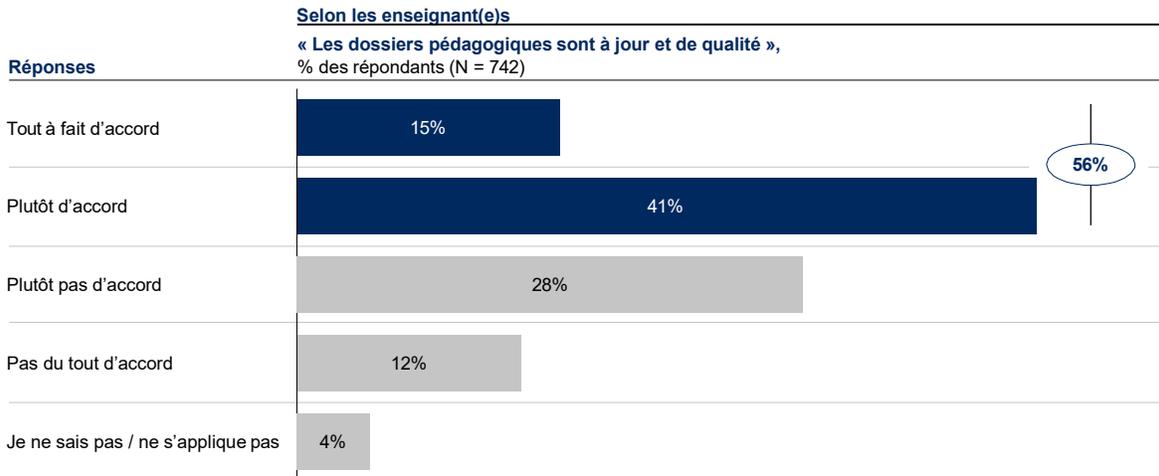
« Les formations sont organisées de manière suffisamment flexibles par rapport aux besoins des étudiant(e)s (date de début de formation, horaires de formation...) », % des répondants (N = 742)

Réponses



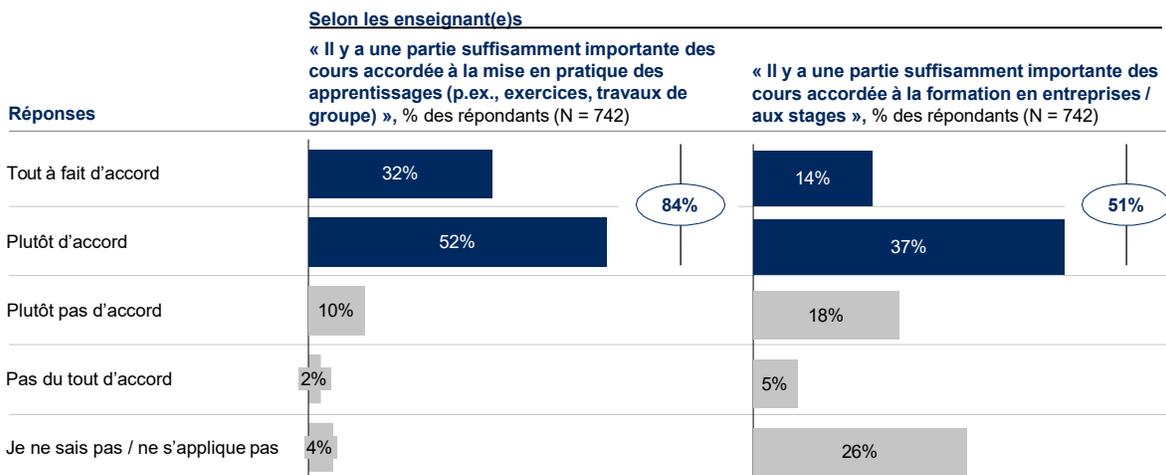
Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023

~55% des enseignant(e)s estiment que les dossiers pédagogiques sont à jour et de qualité



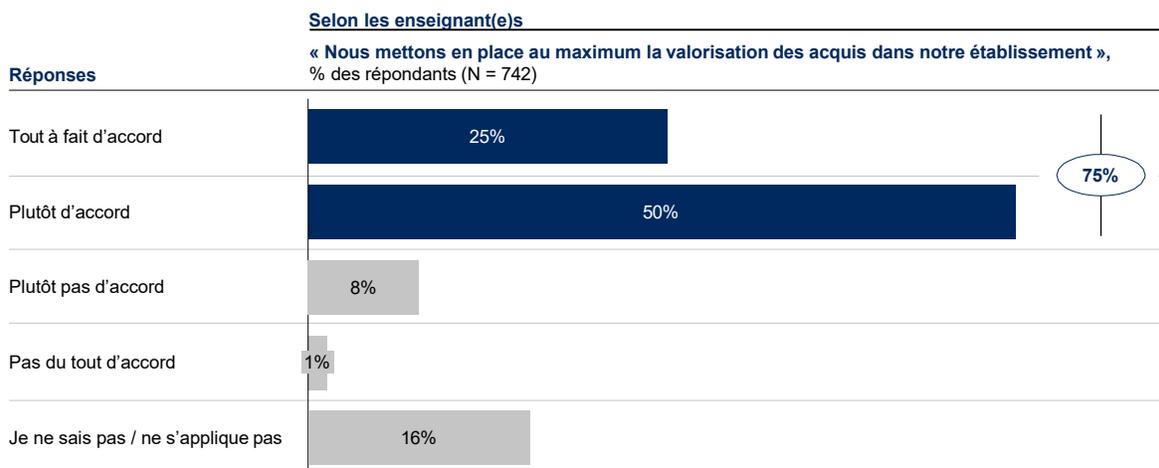
Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023

~85% des enseignant(e)s trouvent qu'une partie suffisamment importante des cours est accordée à la mise en pratique des apprentissages et ~50% trouvent qu'une partie assez importante est accordée aux stages



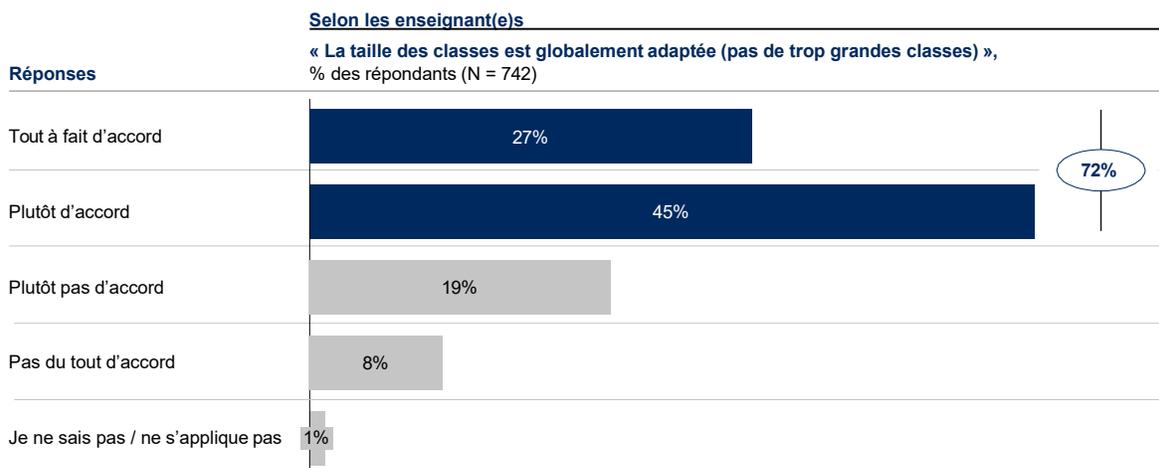
Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023

~75% des enseignant(e)s trouvent qu'ils mettent en place au maximum la valorisation des acquis dans leur établissement



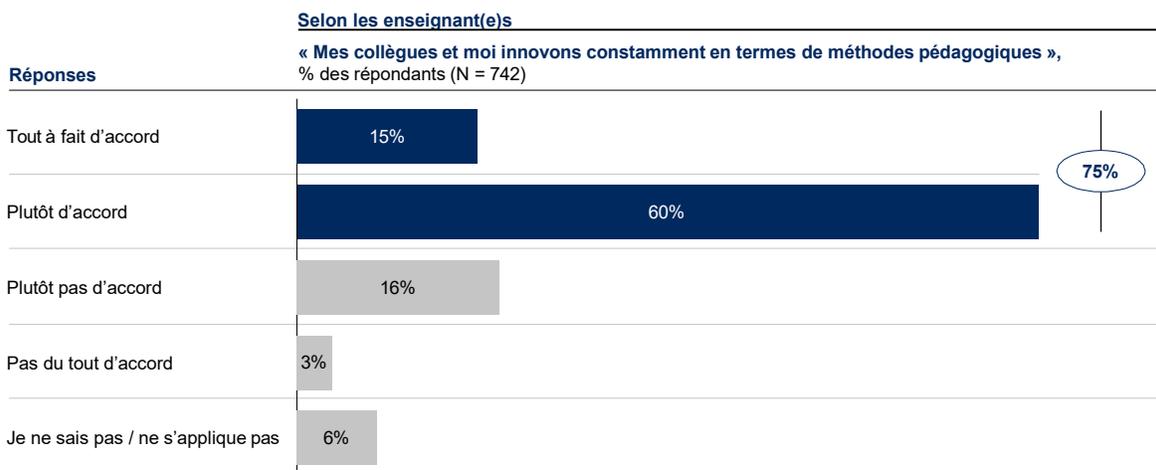
Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023

~70% des enseignant(e)s estiment que la taille de leurs classes est globalement adaptée



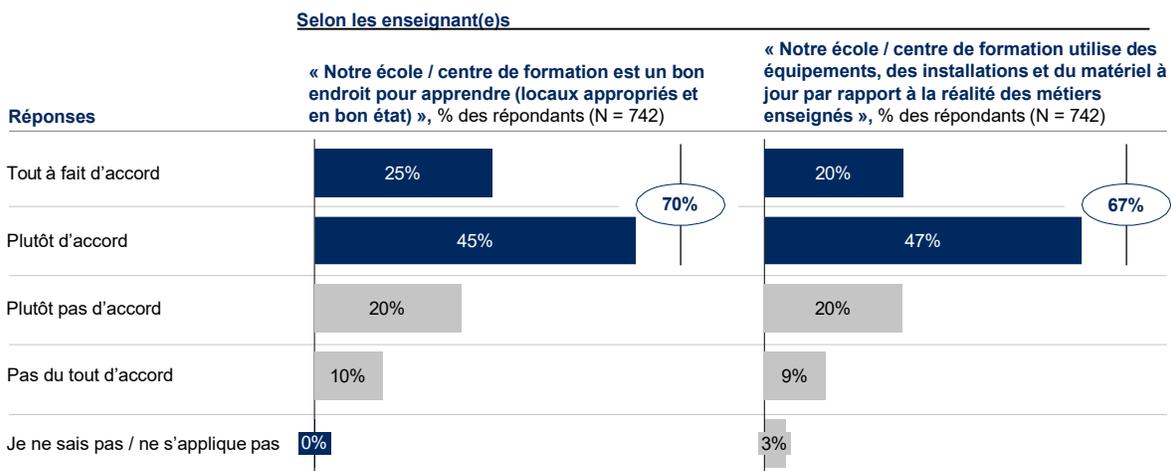
Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023

~75% des enseignant(e)s estiment qu'ils innovent constamment en termes de méthodes pédagogiques



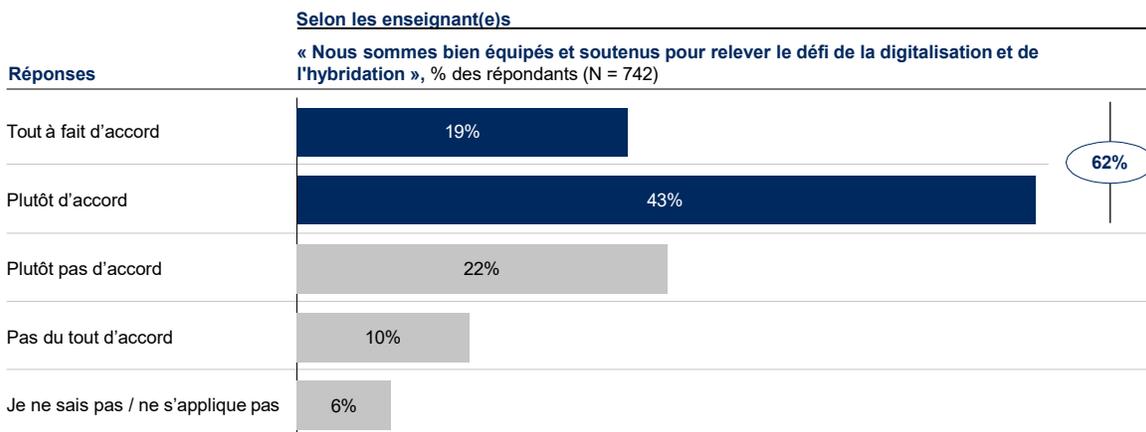
Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023

~70% des enseignant(e)s estiment que leur école est un bon endroit pour apprendre et que leurs équipements est à jour par rapport aux réalités des métiers enseignés



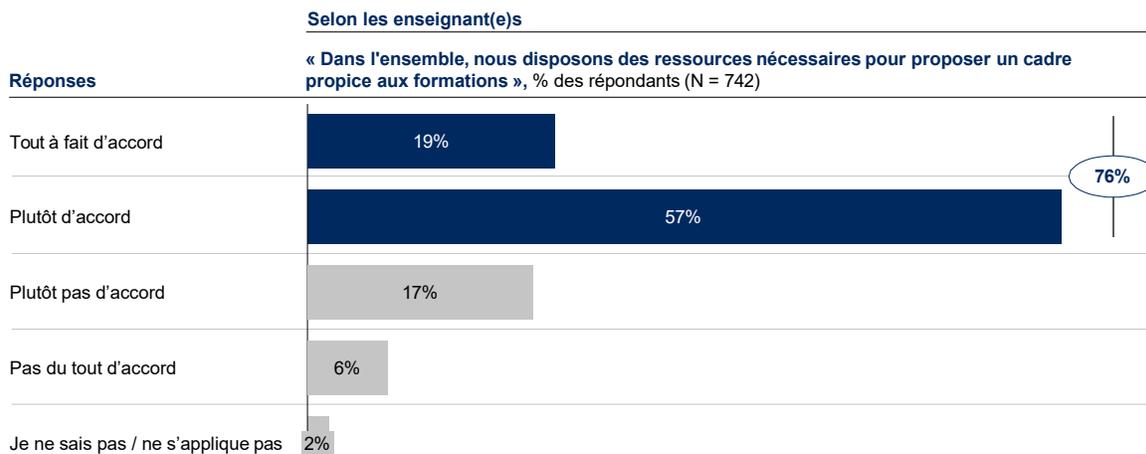
Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023

~60% des enseignant(e)s s'estiment bien équipés et soutenus pour relever le défi de la digitalisation et de l'hybridation



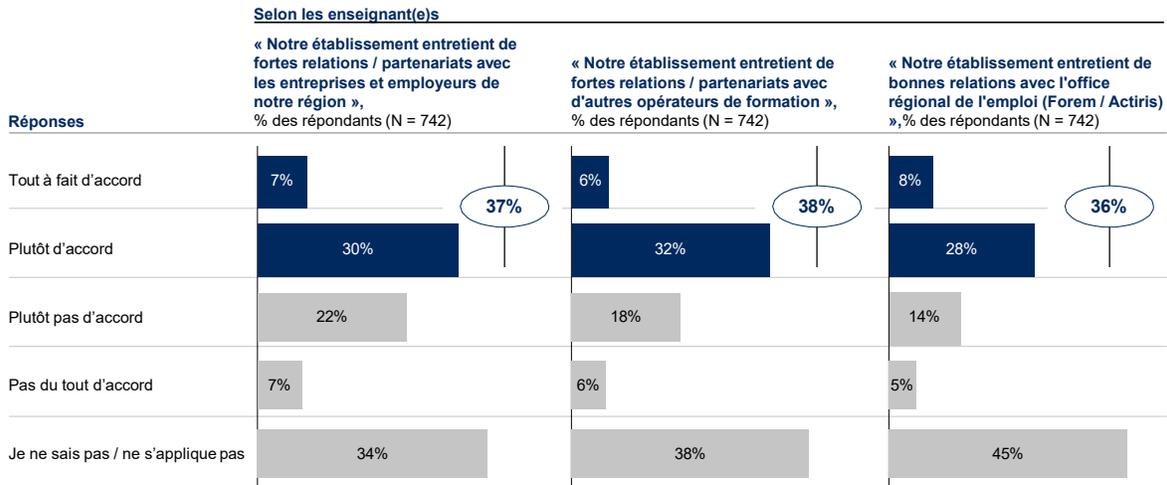
Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023

~75% des enseignant(e)s estiment qu'ils disposent des ressources nécessaires pour proposer un cadre propice aux formations

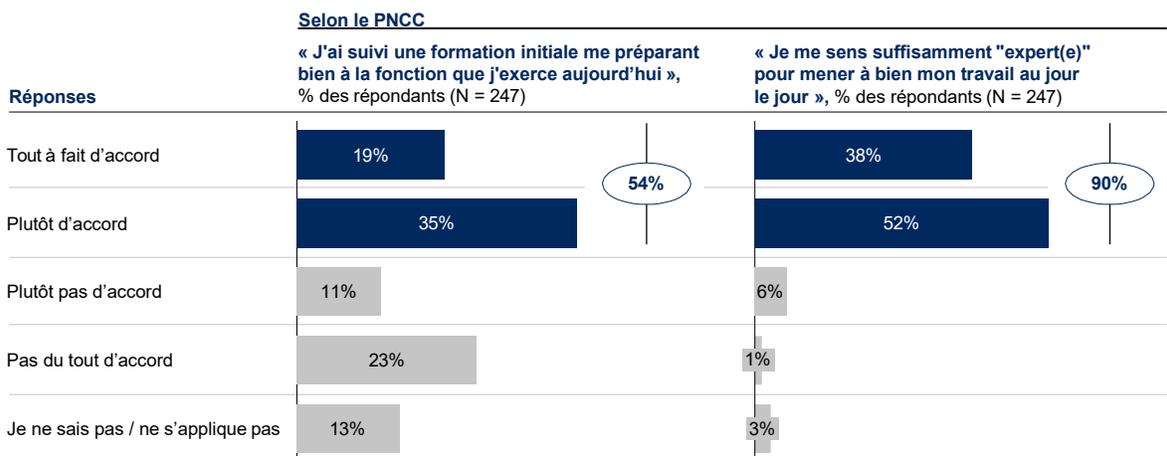


Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023

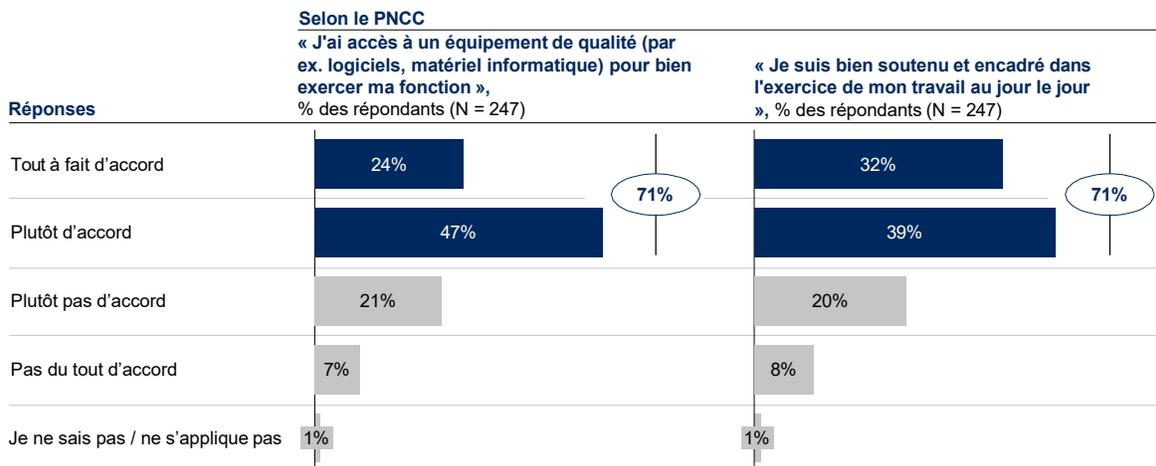
~35% à 40% des enseignant(e)s estiment que leur établissement entretient de fortes relations avec les entreprises, autres opérateurs de formation et offices de l'emploi



~55% du PNCC estiment avoir suivi une formation les préparant bien à leur fonction et 90% se sentent expert(e)s dans leur métier

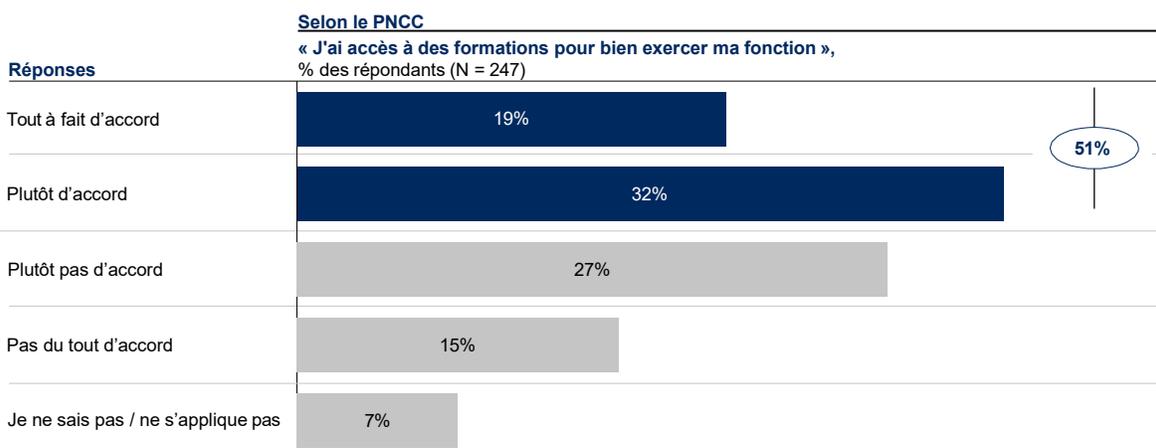


~70% du PNCC trouvent qu'ils ont assez accès à un équipement de qualité et se sentent soutenus et encadrés pour exercer leur fonction



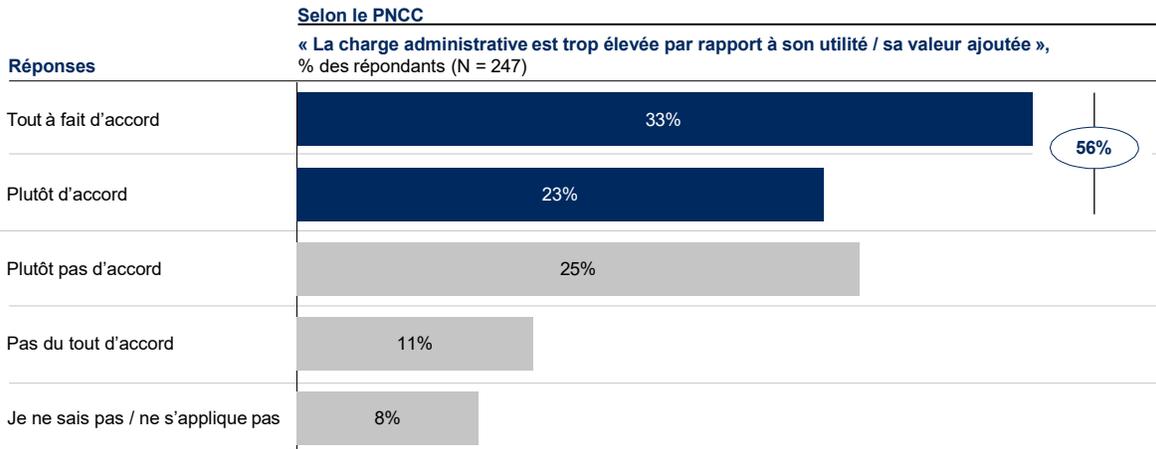
Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023

~50% du PNCC trouvent qu'ils ont accès à des formations pour bien exercer leur fonction



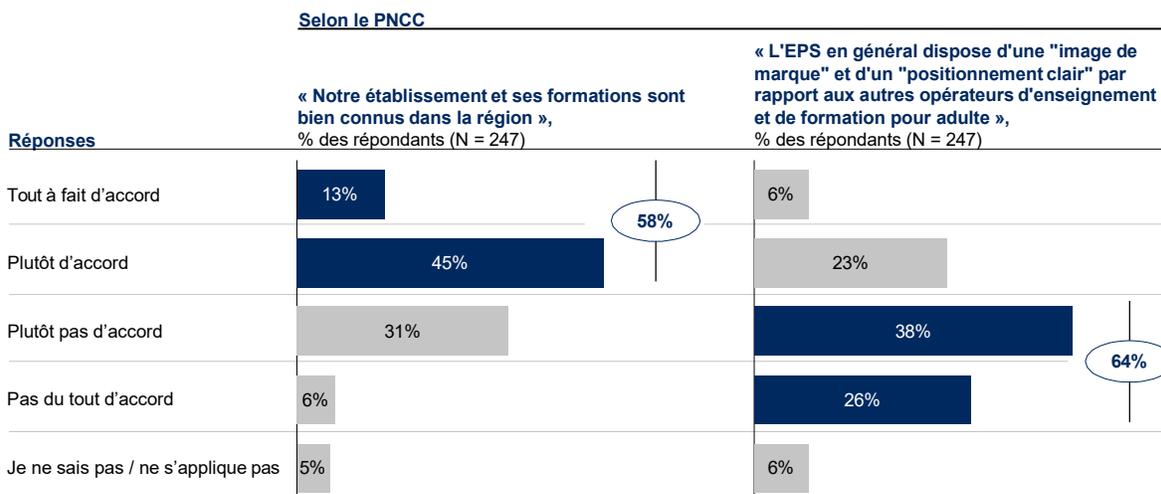
Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023

~55% du PNCC trouvent que la charge administrative est trop élevée par rapport à sa valeur ajoutée



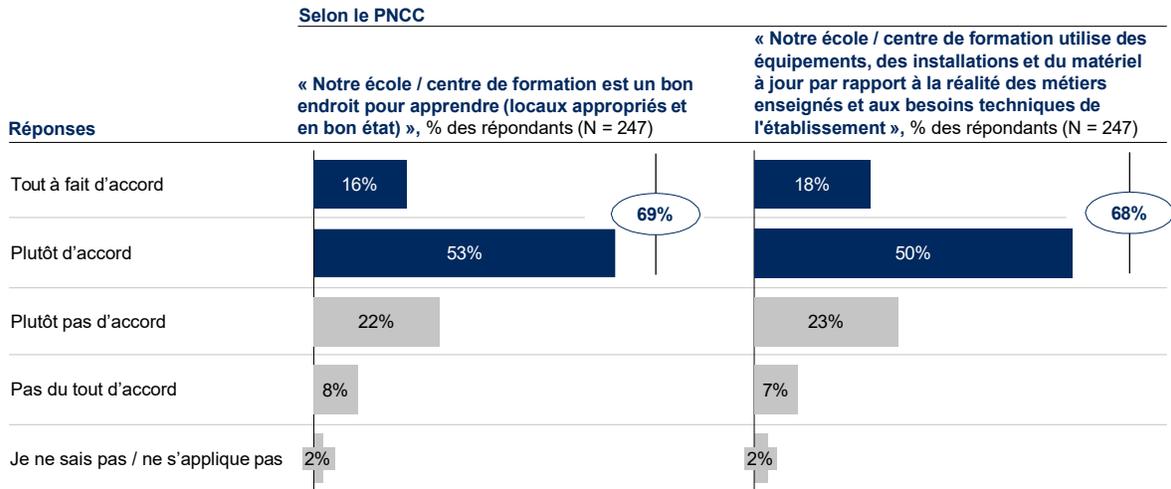
Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023

~60% du PNCC trouvent que leur établissement est bien connu dans la région mais ~65% trouvent qu'il ne dispose pas d'une «image de marque» ni d'un «positionnement clair»



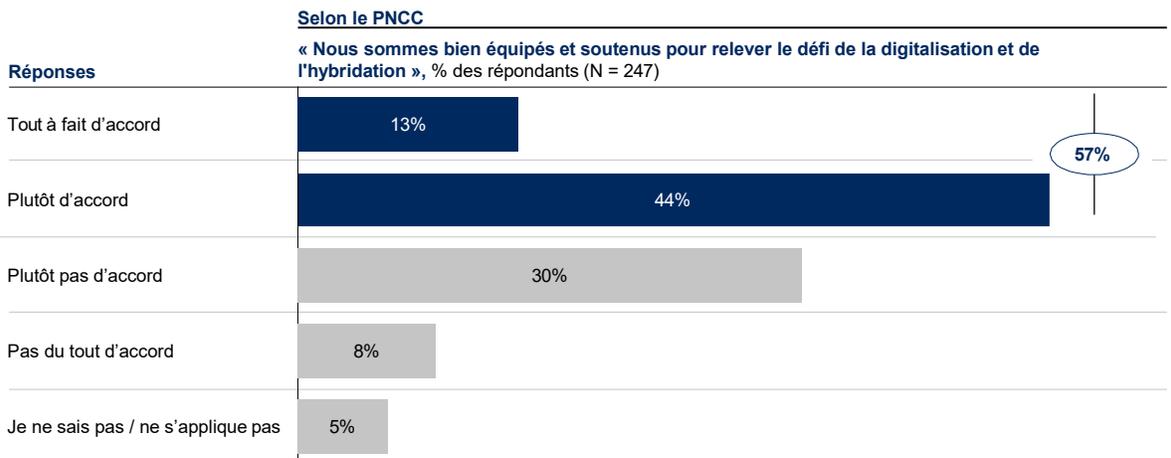
Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023

~70% du PNCC trouvent que leur établissement est un bon endroit pour apprendre et qu'ils utilisent du matériel pertinent pour les réalités des métiers enseignés



Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023

~55% du PNCC trouvent qu'ils sont bien équipés et soutenus pour relever le défi de la digitalisation et de l'hybridation



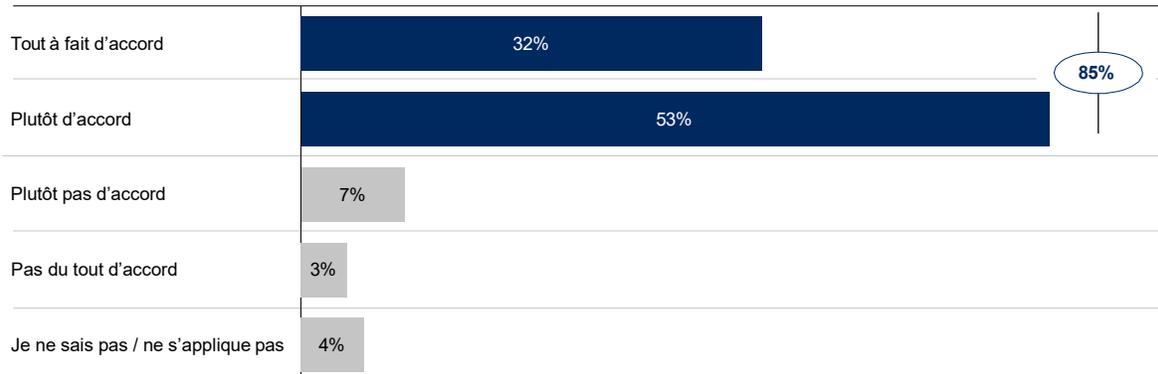
Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023

85% du PNCC trouvent que leurs élèves bénéficient d'un bon accompagnement individuel durant leur formation

Selon le PNCC

« De manière générale, au sein de notre école / centre de formation, les apprenants / élèves bénéficient d'un bon accompagnement individuel durant leur formation »,
% des répondants (N = 247)

Réponses



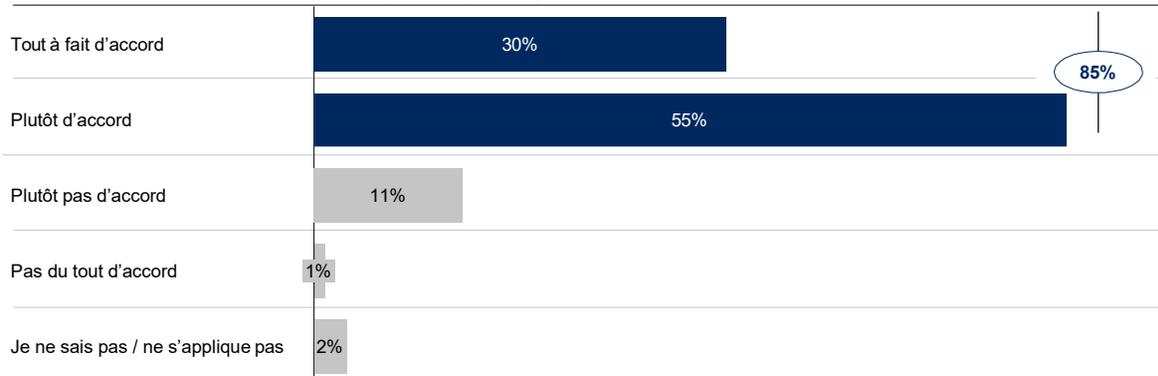
Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023

85% du PNCC trouvent que leur personnel enseignant est motivé

Selon le PNCC

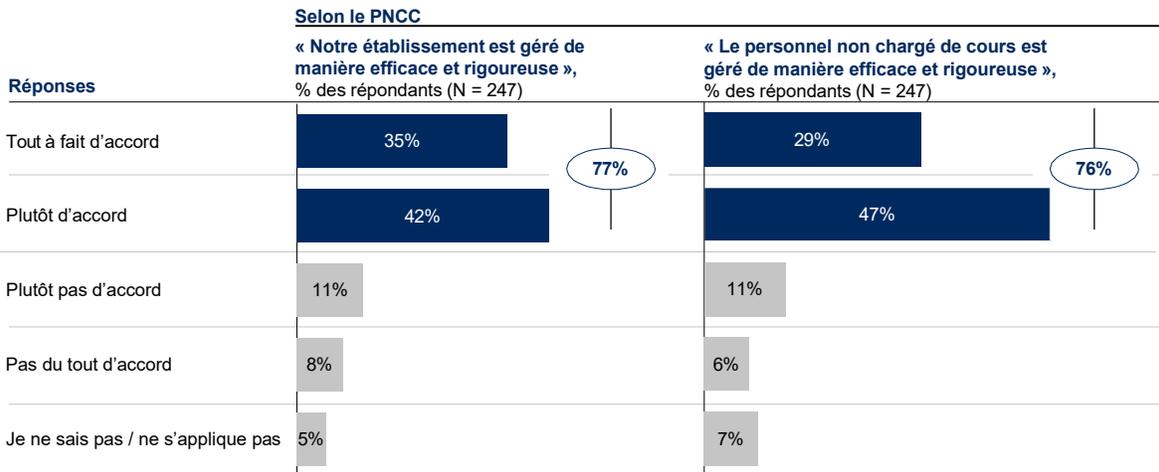
« Notre personnel enseignant est motivé »,
% des répondants (N = 247)

Réponses



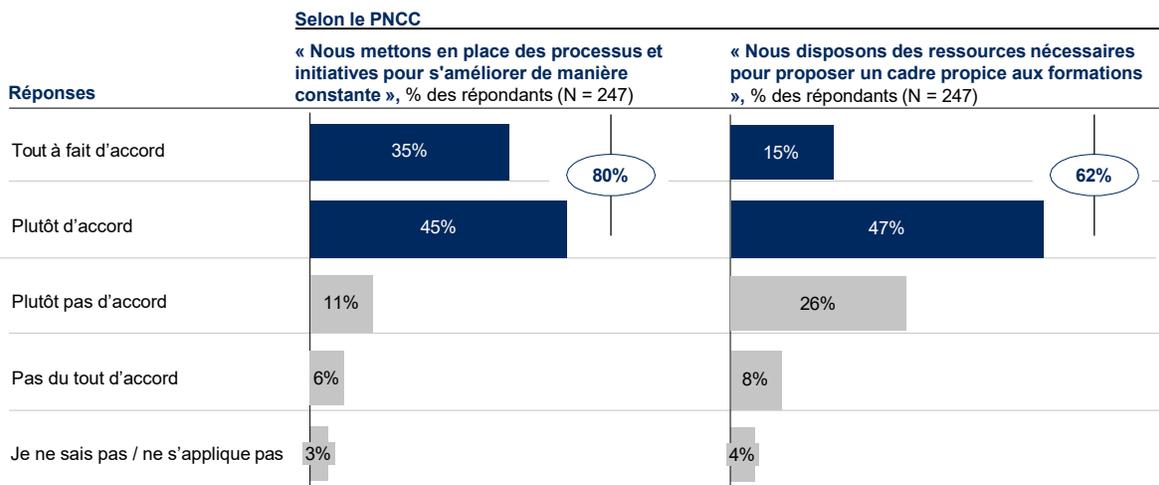
Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023

~75% du PNCC trouvent que leur établissement et le personnel non chargé de cours sont gérés de manière efficace et rigoureuse



Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023

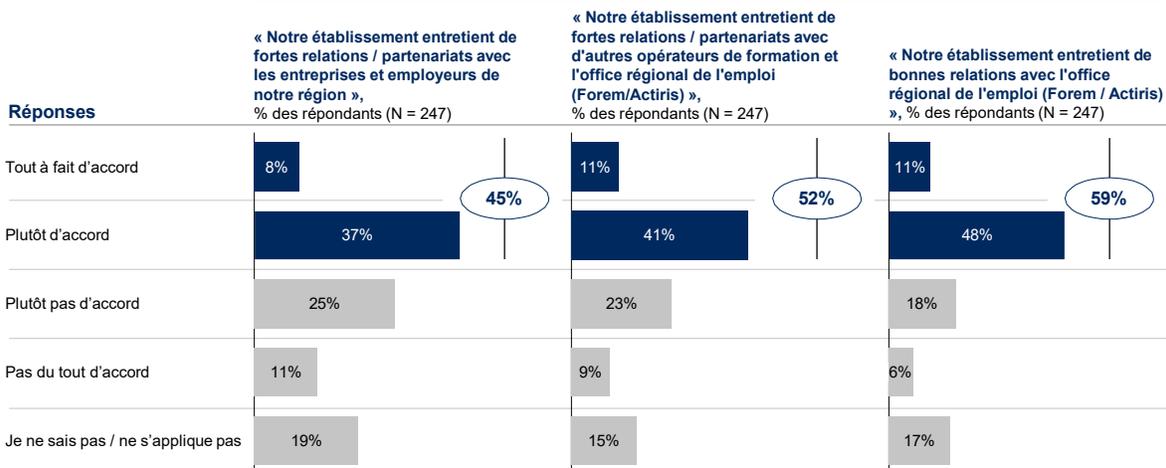
~80% du PNCC estiment mettre en place des processus d'amélioration constantes et ~60% estiment disposer des ressources nécessaires pour proposer un cadre propice aux formations



Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023

~45% à ~60% du PNCC estiment que leur établissement entretient de fortes relations avec les entreprises, autres opérateurs de formation et offices de l'emploi

Selon le PNCC

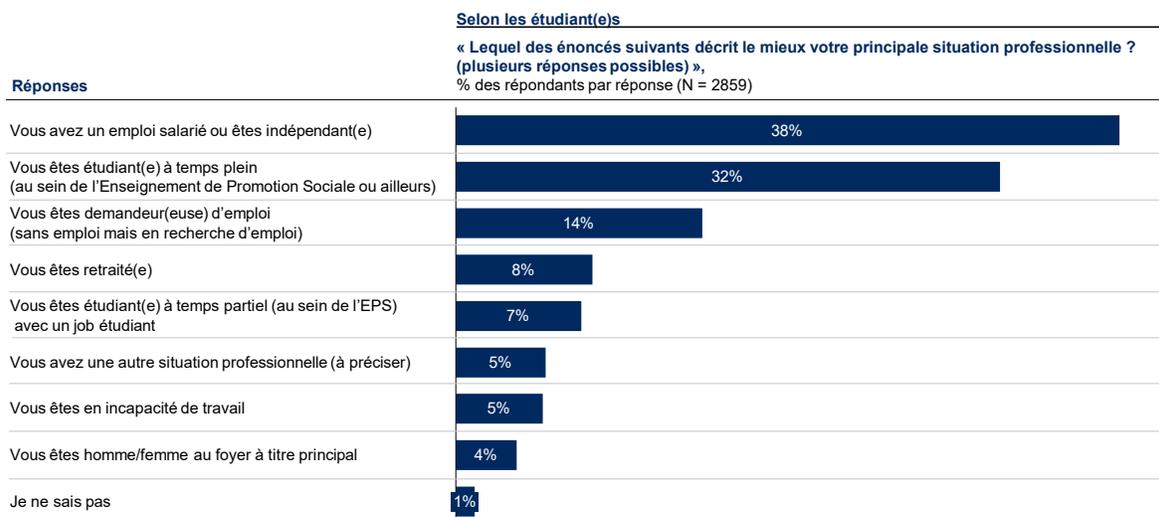


Source: Enquête par questionnaire (2023) – Extraction des données 22/03/2023

Enquêtes

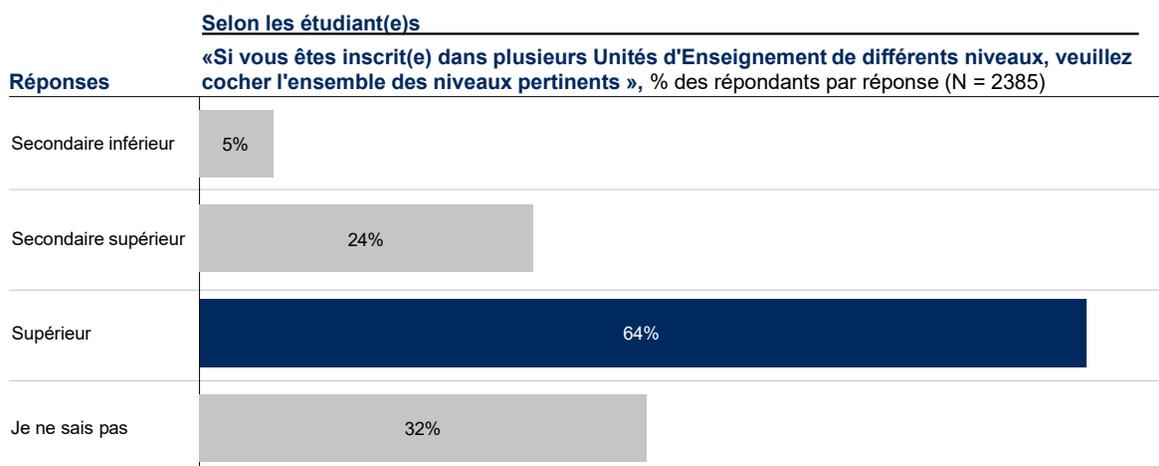
Etudiants

Vue d'ensemble du public étudiant qui a répondu à l'enquête en ligne



Source: Enquête en ligne (2023) – Extraction des données 22/03/2023

~64% des étudiant(e)s sont inscrit(e)s dans des Unités d'Enseignement du niveau supérieur



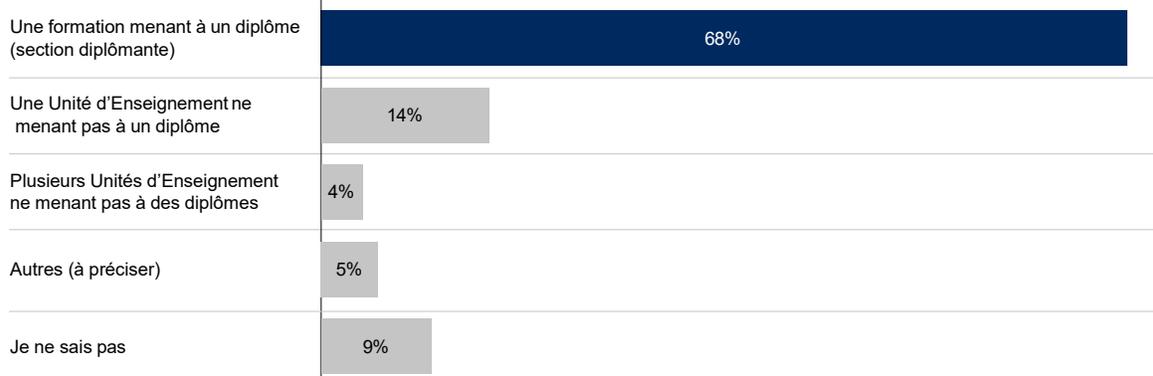
Source: Enquête en ligne (2023) – Extraction des données 22/03/2023

~70% des étudiant(e)s sont inscrit(e)s dans une formation menant à un diplôme

Selon les étudiant(e)s

« Dans quel type de formation êtes-vous inscrit(e) actuellement ? »,
% des répondants par réponse (N = 2385)

Réponses



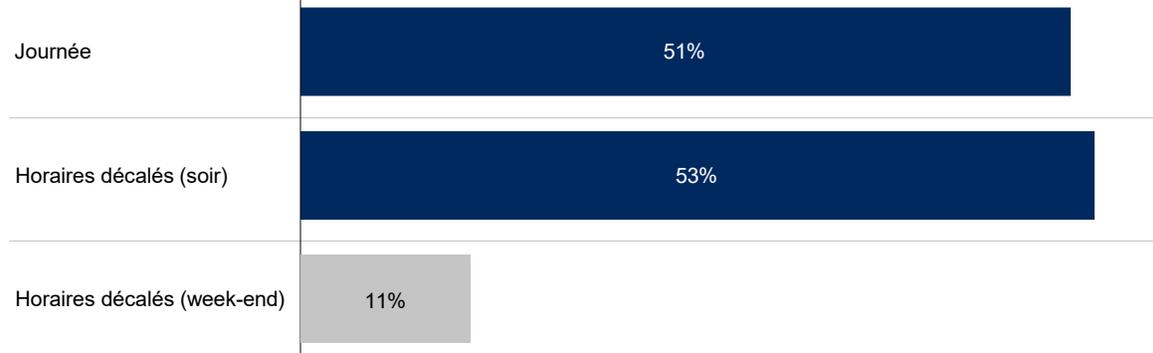
Source: Enquête en ligne (2023) – Extraction des données 22/03/2023

50% des étudiant(e)s suivent des formations en journée et 50% en horaires décalés (le soir)

Selon les étudiant(e)s

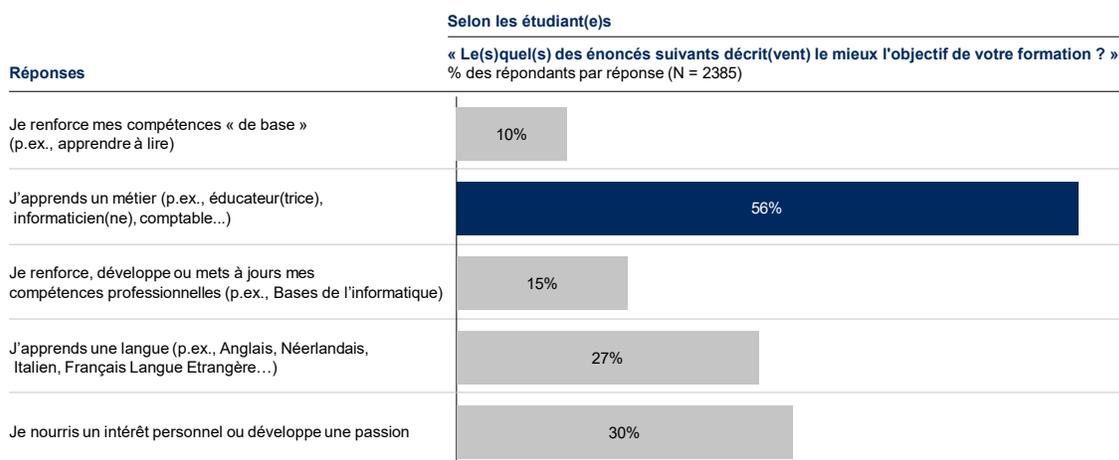
« Suivez-vous cette / ces formation(s) en journée ou en horaires décalés ? »,
% des répondants par réponse (N = 2385)

Réponses



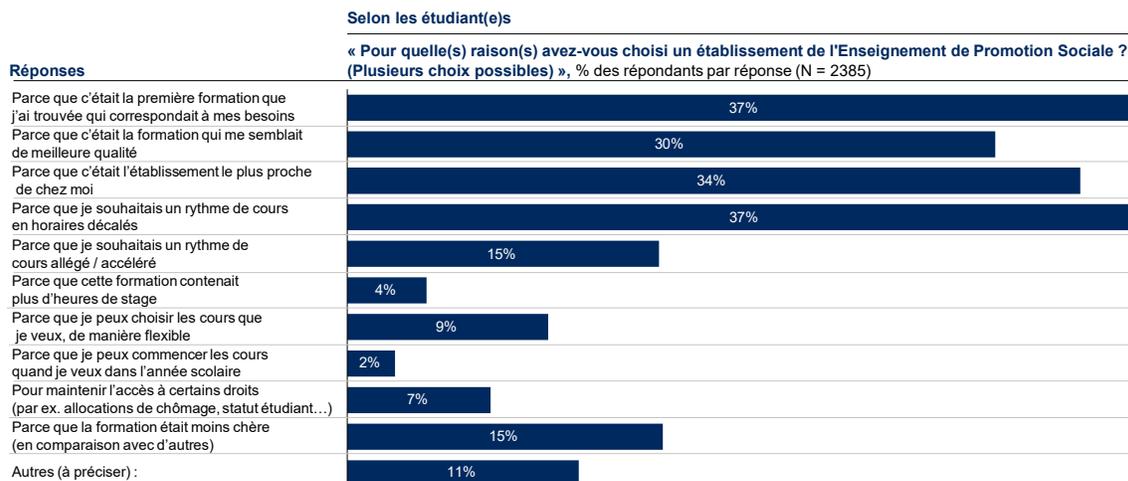
Source: Enquête en ligne (2023) – Extraction des données 22/03/2023

~50% des étudiant(e)s en formation ont comme objectif l'apprentissage d'un métier



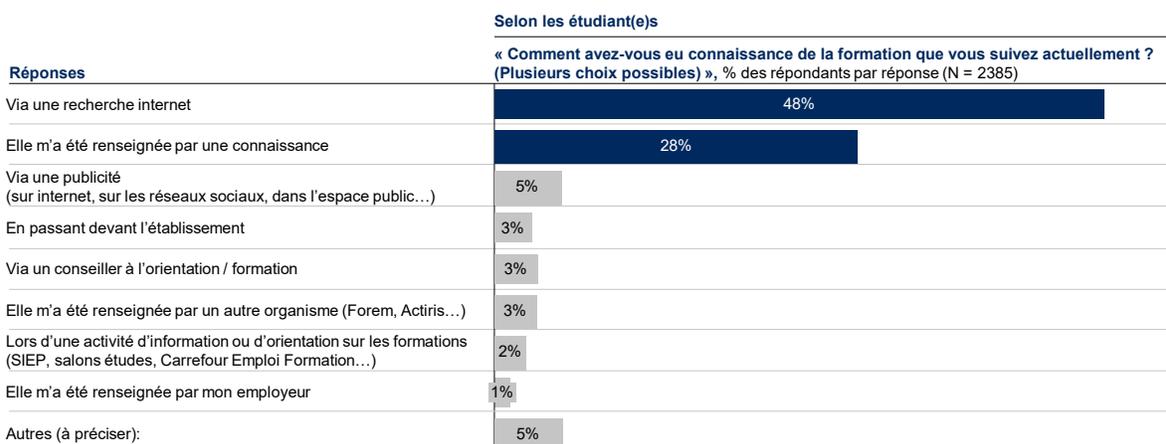
Source: Enquête en ligne (2023) – Extraction des données 22/03/2023

Vue d'ensemble des raisons du choix d'un établissement d'EPS par les étudiant(e)s



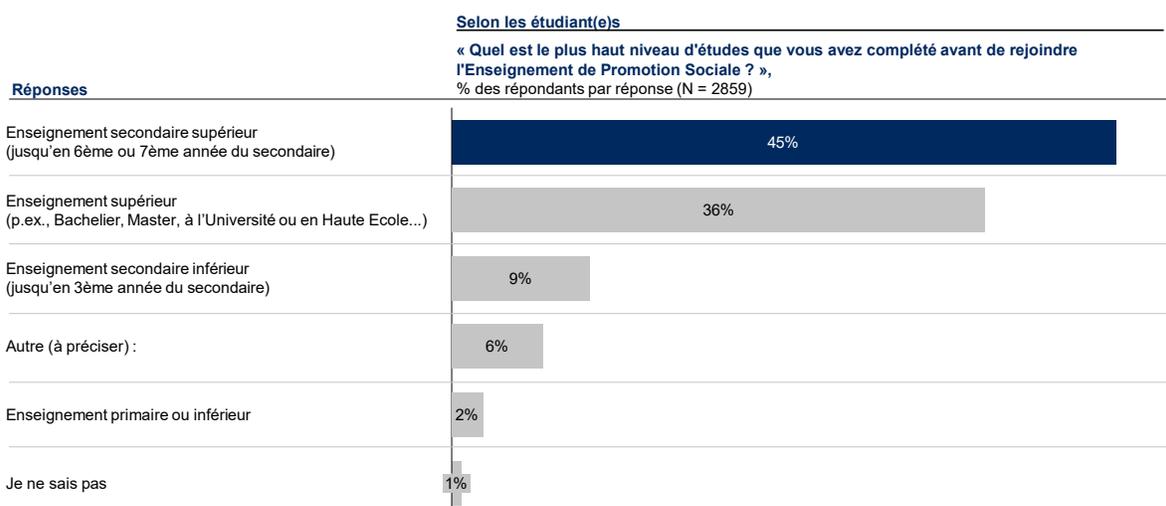
Source: Enquête en ligne (2023) – Extraction des données 22/03/2023

~50% des étudiant(e)s ont pris connaissance de leur formation à travers une recherche internet et ~30% ont été renseigné(e)s par une connaissance



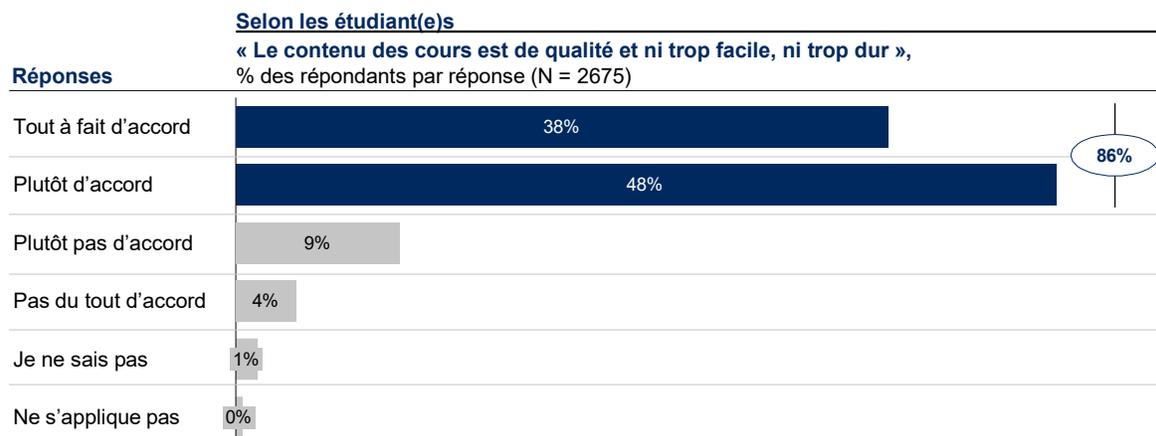
Source: Enquête en ligne (2023) – Extraction des données 22/03/2023

~45% des étudiant(e)s indiquent avoir au maximum complété l'enseignement secondaire supérieur



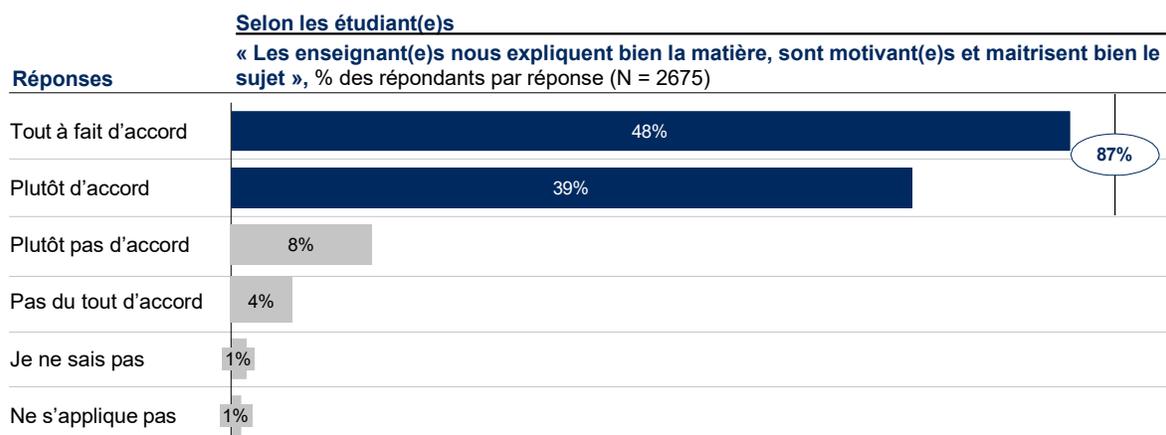
Source: Enquête en ligne (2023) – Extraction des données 22/03/2023

~85% des étudiant(e)s estiment que le contenu des cours est de qualité et ni trop facile, ni trop dur



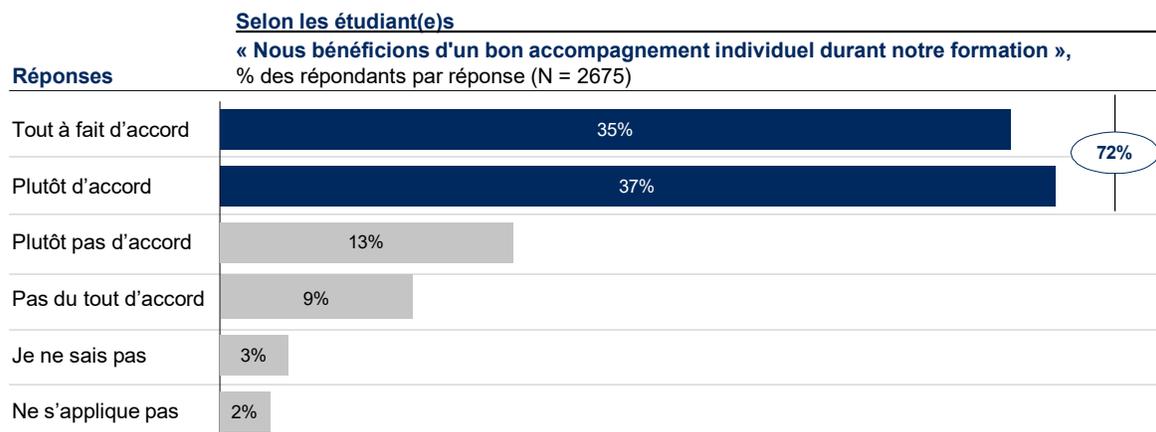
Source: Enquête en ligne (2023) – Extrait des données 22/03/2023

~85% des étudiant(e)s estiment que les enseignant(e)s expliquent bien la matière, sont motivant(e)s et maîtrisent leur sujet



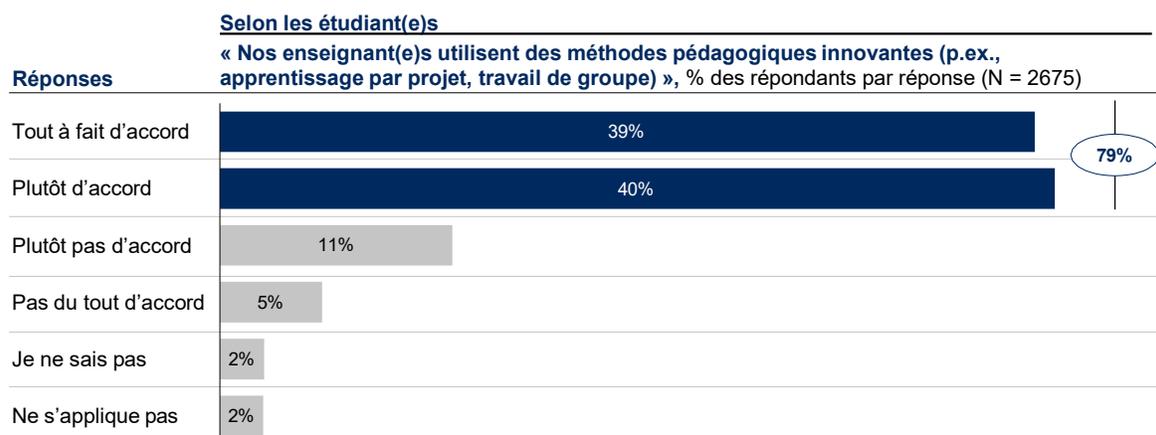
Source: Enquête en ligne (2023) – Extrait des données 22/03/2023

~70% des étudiant(e)s estiment bénéficier d'un bon accompagnement= individuel durant leur formation



Source: Enquête en ligne (2023) – Extraction des données 22/03/2023

~80% des étudiant(e)s trouvent que leurs enseignant(e)s utilisent des= méthodes pédagogiques innovantes



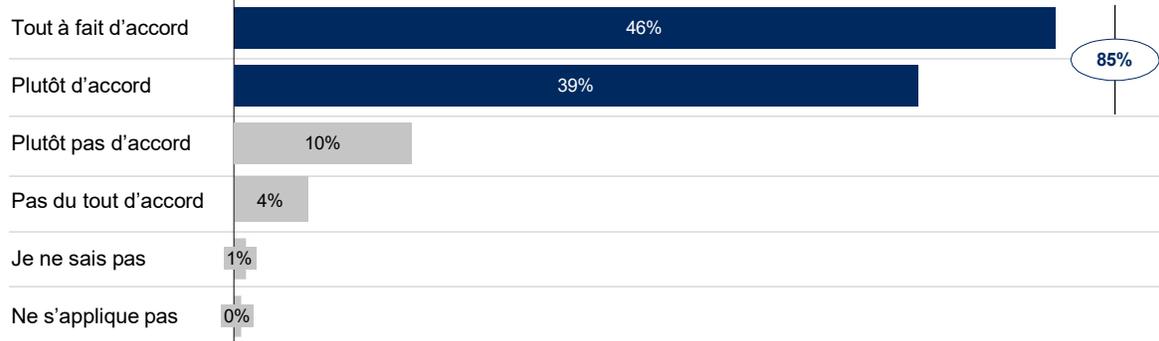
Source: Enquête en ligne (2023) – Extraction des données 22/03/2023

~85% des étudiant(e)s indiquent que les horaires de formation leur conviennent

Selon les étudiant(e)s

« Les horaires de formation me conviennent »,
% des répondants par réponse (N = 2675)

Réponses



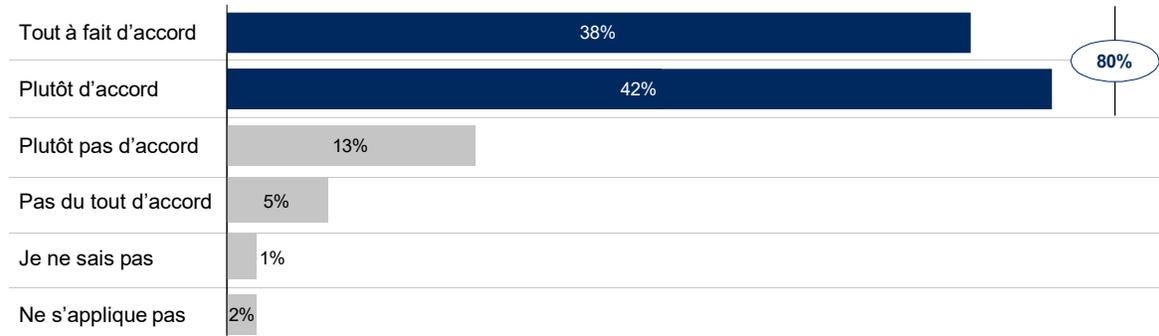
Source: Enquête en ligne (2023) – Extraction des données 22/03/2023

~80% des étudiant(e)s estiment que leurs cours ont un bon équilibre entre= aspects théoriques et mise en pratique concrète

Selon les étudiant(e)s

« Nos cours ont un bon équilibre de cours théorique et de mise en pratique concrète
(p.ex., exercices appliqués) », % des répondants par réponse (N = 2675)

Réponses



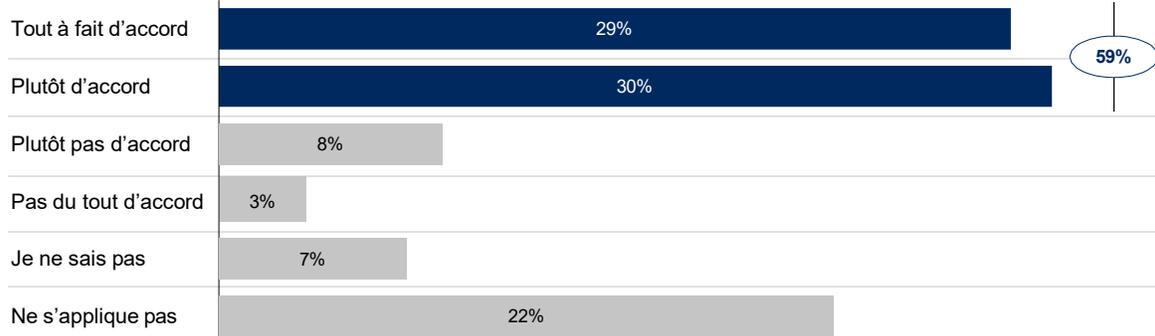
Source: Enquête en ligne (2023) – Extraction des données 22/03/2023

~60% des étudiant(e)s en formation qualifiante estiment que la formation est suffisamment en lien avec le monde du travail

Selon les étudiant(e)s

Réponses

« Si je suis en formation qualifiante : la formation est suffisamment en lien avec le monde du travail (intervenants, stages) », % des répondants par réponse (N = 2675)



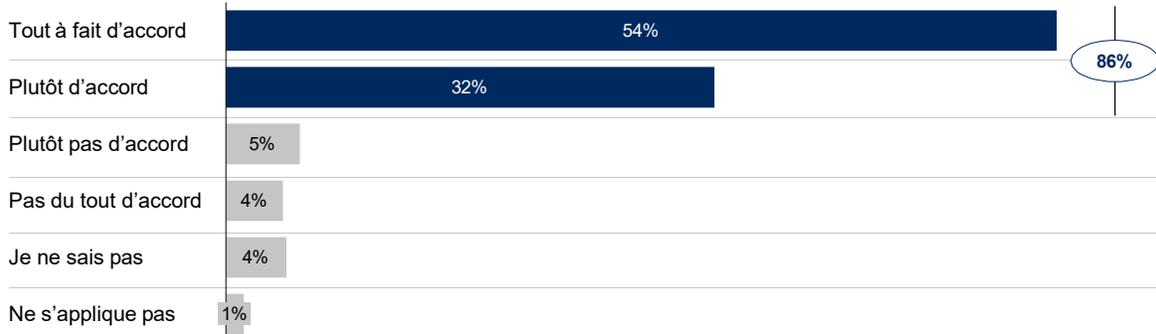
Source: Enquête en ligne (2023) – Extrait des données 22/03/2023

~85% des étudiant(e)s disent qu'ils recommanderaient la formation à des proches

Selon les étudiant(e)s

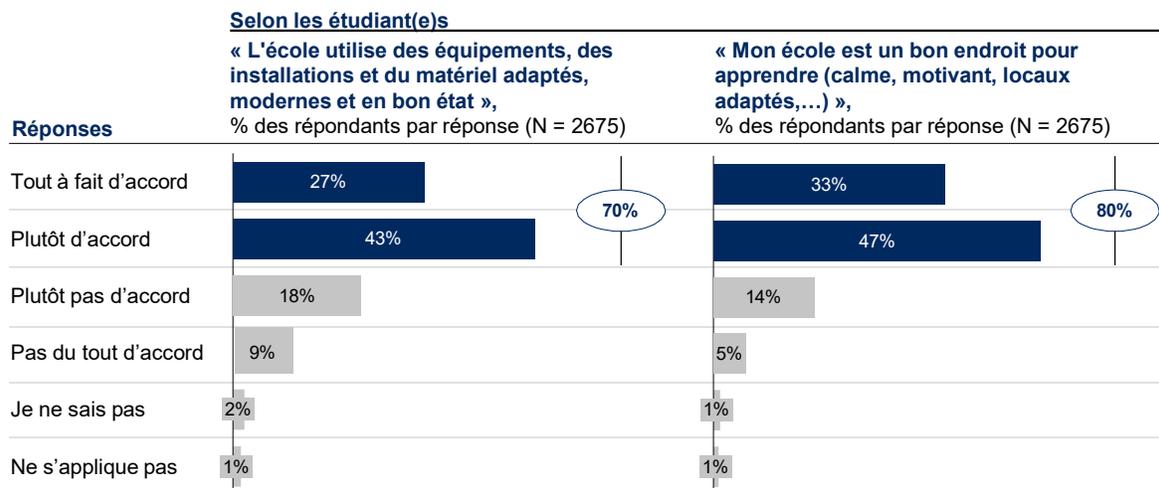
Réponses

« De manière générale, je recommanderais la formation que je suis actuellement à un ami », % des répondants par réponse (N = 2675)



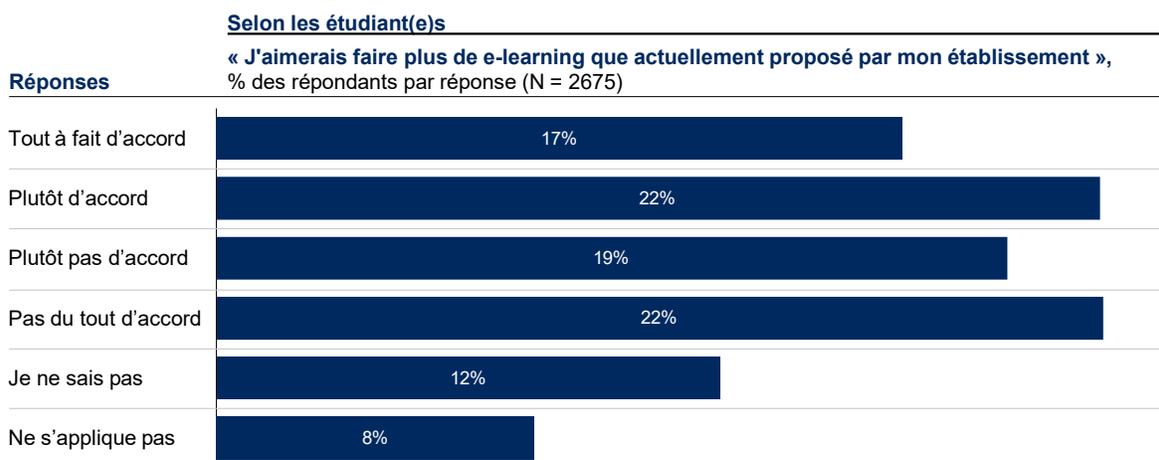
Source: Enquête en ligne (2023) – Extrait des données 22/03/2023

~70% des étudiant(e)s estiment que leur école utilise des installations et du matériel= modernes et adaptés et 80% trouvent que leur école est un bon endroit pour apprendre



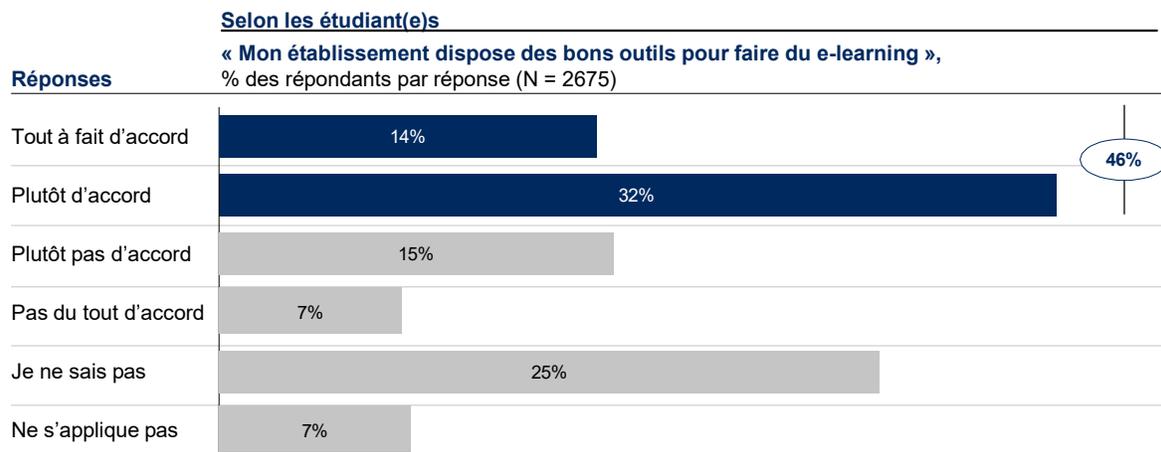
Source: Enquête en ligne (2023) – Extrait des données 22/03/2023

Les retours des étudiant(e)s sont contrastés concernant l'utilisation de « e-learning »



Source: Enquête en ligne (2023) – Extrait des données 22/03/2023

~45% des étudiant(e)s estiment que leur établissement dispose des bons outils pour faire du e-learning



Source: Enquête en ligne (2023) – Extraction des données 22/03/2023

* * *

Cet état des lieux est le fruit d'un travail conséquent réalisé grâce à la collaboration de plusieurs centaines d'acteurs de l'écosystème de l'Enseignement de Promotion Sociale. Il leur est ici adressé de sincères remerciements pour leurs contributions.

Cet Etat des lieux, réalisé par et pour le compte de la Fédération Wallonie-Bruxelles, fournit une base de compréhension factuelle commune permettant à chaque acteur de se positionner et de prendre des décisions informées pour assurer un futur positif à l'Enseignement de Promotion Sociale.