

VERSION FINALE POUR PRISE D'ACTE PAR LES GOUVERNEMENTS ET
COLLÈGES CONCERNÉS

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

Synthèse

Le 13 décembre 2022

Table des matières

1 Objectifs, périmètre et méthode de travail	1
2 Messages clés relatifs à l'enseignement et la formation en alternance	3
2.1 Qu'entend-on par enseignement et formation en alternance ?	3
2.2 Où en est l'alternance aujourd'hui en Wallonie et à Bruxelles ?	3
2.3 Le potentiel de l'alternance	8
2.4 Facteurs explicatifs de la difficulté à développer l'alternance	10
2.5 Pistes évoquées par les acteurs pour l'amélioration de l'alternance dans son cadre actuel	14
2.6 Pistes évoquées par les acteurs pour le développement de l'alternance au-delà de son cadre actuel	19
3 Messages clés relatifs à l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle en général	22
3.1 Facteurs d'output et de résultat – Messages clés	24
3.2 Transparence sur l'offre d'enseignement et de formation	29
3.2.1 Vue d'ensemble de l'offre actuelle en Wallonie et à Bruxelles	29
3.2.2 Réponse aux besoins sociétaux en talents : constats contrastés	30
3.2.3 Efficience de l'offre : potentiel majeur d'amélioration	31
3.3 Facteurs d'input – Principaux défis identifiés	31
3.3.1 Acteurs	32
3.3.2 Parcours de l'apprenant	35
3.3.3 Système, structure et ressources	37

1 Objectifs, périmètre et méthode de travail

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

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

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

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

L'Etat des lieux a porté sur trois axes : (i) créer la transparence sur le fonctionnement actuel de l'écosystème concerné, (ii) analyser la contribution actuelle de l'écosystème concerné à la réalisation des objectifs sociaux (diagnostic des facteurs d'output et de résultat), (iii) analyser les forces et faiblesses du fonctionnement actuel de l'écosystème afin d'identifier des opportunités d'action potentielles (diagnostic des facteurs d'input). Pour chaque Axe, l'Etat des lieux s'est attaché à prendre en compte les spécificités régionales (tant au niveau socio-économique qu'institutionnel¹) ainsi que les réalités propres de chaque type d'enseignement et de formation étudiés (en termes, p.ex., de missions sociétales, de contraintes organisationnelles, de publics pris en charge...).

Le périmètre de l'étude portait, pour les 4 entités fédérées (Wallonie, FWB, RBC et Cocof), sur l'ensemble de l'écosystème public ou parapublic en charge de (i) la formation initiale des jeunes de 15 à 25 ans, (ii) des formations en alternance pour adultes, (iii) de la formation des demandeurs d'emploi, dans le cadre de programmes d'enseignement et de formation (pré)qualifiants et / ou professionnalisants. Le périmètre excluait dès lors (a) l'enseignement secondaire de plein exercice de transition, (b) la formation en cours de carrière de personnes en emploi / activité, (c) l'enseignement supérieur (sous réserve de l'alternance et de l'Enseignement supérieur de Promotion Sociale, qui sont inclus dans le périmètre), (d) les formations strictement privées².

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

L'alternance en Wallonie et à Bruxelles aujourd'hui

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

- **L'alternance pour jeunes** (accessible à partir de 15 ans et, pour les opérateurs wallons et bruxellois, jusqu'à 25 ans moyennant des conditions minimales d'accès en termes de fréquentation antérieure de l'enseignement secondaire), d'une durée habituelle de 2-3 ans, combine 1 à 2 jours de formation en centre avec 3 à 4 jours de formation en milieu de travail par semaine. En 2020-21, elle couvrait ~200 options / formations³ organisées sur le territoire pour ~13.5k apprenants⁴ (chaque formation

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

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

⁴ Sources : voir note précédente.

pouvant être organisée en plusieurs occurrences locales sur le territoire). Elle est réglementée par un contrat unique d'alternance, commun à l'ensemble des opérateurs, employeurs et apprenants (sauf dans certains secteurs où il coexiste avec le Contrat d'Apprentissage Industriel – CAI). L'alternance pour jeunes est organisée (i) tant au sein des établissements d'enseignement secondaire ordinaire ou spécialisé (relevant de la FWB) en collaboration avec et au sein de l'un des 43 Centres d'Education et de Formation en Alternance CEFA, (~131 options / formations³ organisées pour ~8.7k apprenants en 2020-21 dont ~1.2k à Bruxelles⁴), (ii) qu'au sein de la formation professionnelle, (relevant de la Wallonie et de la Cocof) respectivement par l'une des 7 ASBL réparties sur 24 sites de l'IFAPME (en Wallonie, ~44 options / formations³ organisées pour ~4.1k apprenants⁴) et le SFPME / EFP (un site de formation localisé sur le territoire de la commune d'Uccle, ~26 options / formations³ organisées pour ~0.6k apprenants⁴).

- **L'alternance pour adultes** est, elle, organisée à destination d'un public adulte (à partir de 18 ans). Elle porte, selon les cas, sur l'acquisition des compétences nécessaires à l'exercice d'un métier et / ou des compétences de gestion nécessaires pour devenir chef d'entreprise ou exercer une fonction de gestion / coordination (la dénomination historique de « formation chef d'entreprise » apparaissant dès lors restrictive dans la mesure où il s'agit également de formations menant à une qualification professionnelle, et pas seulement à l'accès à la fonction de chef d'entreprise). Elle est organisée uniquement par les opérateurs de formation en alternance relevant de la Wallonie et de la Cocof (EFP / SFPME et IFAPME), selon des modalités et des conditions d'accès qui varient en fonction de la formation. En 2020-21, elle formait un total de ~18.6k apprenants (soit ~13.2k apprenants pour l'IFAPME et ~5.4k apprenants pour le SFPME / EFP)⁵.
- **L'alternance dans l'enseignement supérieur** est, depuis 2016, régie par un cadre décretaal spécifique qui permet de l'organiser, tant pour les Bacheliers et les Masters que pour les Brevets de l'Enseignement supérieur. Possible dans 8 domaines d'études⁶, dont 4 sont actuellement activés, elle concerne aujourd'hui 11 diplômes (dont 2 Bacheliers et 9 Masters), répartis entre 10 établissements participants (3 Universités et 7 Hautes Ecoles). Elle fonctionne en partie selon les mêmes règles que l'alternance dans le secondaire, et combine 2 à 3 jours de formation au sein de l'établissement avec 2 à 3 jours de formation chez l'employeur par semaine. Bien que les chiffres ne soient pas publiquement disponibles, elle forme actuellement un nombre limité d'apprenants (~20 à 50 étudiants par diplôme).

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

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

Au sens large, il existe en Wallonie et à Bruxelles d'autres dispositifs présentant toutes ou une partie des caractéristiques de l'alternance et organisés par d'autres opérateurs de formation professionnelle (p.ex., formation alternée au sein du Forem ou de l'IFAPME⁷, formations EFT au sein des Centres et Organismes d'Insertion Socio-Professionnelle – CISP et OISP –, programmes assemblés par les Missions Régionales pour l'emploi – MIRE – combinant formation en centre auprès d'un opérateur et formation sur le milieu de travail, Plan Formation Insertion (PFI) et Formation Professionnelle Individuelle en Entreprise

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En dépit des objectifs politiques, l'alternance n'accueille aujourd'hui qu'une part minoritaire des apprenants dans les programmes de formation et d'enseignement qualifiant. Seuls ~7% des diplômés avec un niveau secondaire qualifiant⁸ en Belgique entre 30 et 34 ans ont étudié en alternance, contre 30% en Europe et plus de 80% en Allemagne, en Suisse ou en Autriche. En outre, certains acteurs indiquent que le nombre d'apprenants en alternance publié par les opérateurs (nombre d'inscrits) doit être corrigé (à la baisse) du fait d'un nombre significatif d'élèves inscrits ne disposant pas de contrat de stage, en particulier en CEFA et en 1^{ère} année à l'EF⁹.

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

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

⁸ ISCED 3-4.

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

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

Les données - imparfaites pour la formation « jeunes », indisponibles pour la formation « adultes » - indiquent que, quels que soient les opérateurs, le taux d'abandon entre la première et la dernière année de formation en alternance est élevé : de l'ordre de ~60-70% du nombre d'apprenants initialement d'inscrits en 1^{ère} année, quel que soit l'opérateur¹⁰. La problématique est, selon les opérateurs, moins marquée pour la formation pour adulte même si les données indiquent, d'une part, qu'une partie significative des apprenants adultes ne disposent pas de stages dans les formations où cela est obligatoire (ce qui, de facto, les rend inéligibles à la finalisation de leur formation – voir fin de cette Section) et, d'autre part, qu'on constate ces dernières années au sein de l'IFAPME, une diminution du nombre de certifications dans la formation pour adulte.

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

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

Il n'existe pas de données comparables entre opérateurs permettant d'évaluer de manière fiable le pourcentage d'apprenants devant arrêter leur formation faute de pouvoir trouver un stage en entreprise. Les données existantes relatives à la part des inscrits en alternance n'ayant pas de stages indique cependant qu'il s'agit là d'une problématique de premier ordre (en particulier en 1^{ère} année dans la formation pour jeunes mais aussi dans la formation pour adultes). Les données disponibles (à interpréter avec la plus grande précaution vu leurs limitations et les différentes méthodes appliquées pour mesurer l'ampleur du phénomène¹¹) indiquent que, selon le type de formation et d'année considérée, le taux d'apprenants sans stage varie entre 12 et 26% des inscrits jeunes¹² et entre 37 et 53% des inscrits adultes (sans qu'on puisse exclure des chiffres encore plus élevés du fait des limites des données).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3 Le potentiel de l'alternance

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Au regard de la faible part qu'occupe actuellement l'alternance en Wallonie et à Bruxelles, un développement important du nombre d'apprenants en alternance serait nécessaire si l'objectif était de contribuer de manière significative à une amélioration des indicateurs d'emploi dans ces régions. Un calcul préliminaire, à titre d'ordre de grandeur uniquement¹³, indique qu'un doublement du nombre d'apprenants en alternance (soit ~ 1.800 apprenants en alternance en plus par cohorte) aurait, au mieux, un effet marginal sur le taux d'emploi : +1.1% (points de pourcentage) pour les 15-24 ans et +0.3% pour les 25-64 ans. Par contraste, une « généralisation » de l'alternance à la majorité des formations qualifiantes (~2/3 des diplômés du qualifiant formés en alternance, soit ~18.000 apprenants en alternance en plus par cohorte) pourrait se traduire par une augmentation des taux d'emploi de ~8.4% et ~3.0% respectivement pour les 15-24 ans et les 25-64 ans. Une partie des acteurs souligne cependant que l'augmentation du taux d'emploi n'est pas et ne devrait pas être le seul ni le principal objectif poursuivi pour le développement de l'alternance.

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

L'alternance fait également l'objet de certaines critiques

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

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

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

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

2.4 Facteurs explicatifs de la difficulté à développer l'alternance

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

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

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

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

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

Une partie des acteurs reconnaît l'utilité des contributions de l'OFFA, notamment en ce qui concerne la création d'un dialogue régulier entre acteurs de l'alternance, la mise en place du contrat d'alternance, le paiement des primes – en Wallonie – et le développement d'une plateforme d'appariement de l'offre et de la demande de places de stage. L'OFFA n'est cependant pas parvenu à s'imposer comme un réel « moteur » du développement de l'alternance en Wallonie et à Bruxelles. Cette situation s'explique par le fait que, dans sa configuration actuelle, (i) ni son mandat, ni sa gouvernance, ni les ressources et leviers d'action à sa disposition ne paraissent adaptés pour lui permettre de jouer ce rôle, (ii) l'OFFA n'a pas été investi par tous les acteurs de l'alternance pour jouer ce rôle de « moteur collectif ». De plus, la portée d'action actuelle de l'OFFA est limitée à la formation en apprentissage pour les jeunes apprenants, et ne comprend pas le volet adulte¹⁵.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En lien avec le point précédent, l'alternance et son potentiel demeurent largement méconnus des apprenants potentiels et de leur famille, des employeurs ainsi que des autres acteurs de l'enseignement de plein exercice, de la formation professionnelle et de l'orientation. En outre, alors que les autres acteurs de l'enseignement et de la formation professionnelle ont bien souvent un « intérêt » (explicite ou implicite) à « conserver les apprenants dans leurs dispositifs », il n'existe pas à l'heure actuelle de dispositif « à l'échelle » d'orientation proactive et positive vers l'alternance, que ce soit depuis l'enseignement de plein exercice ou par le biais d'autres acteurs de la formation professionnelle¹⁶. Ces facteurs placent les opérateurs d'alternance dans une position difficile - et isolée - en termes de recrutement d'apprenants.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Dans un contexte de pénurie d'apprenants, la **concurrence de périmètre entre CEFA et opérateurs wallons et bruxellois sur le public jeune** : perçue par certains comme source de problèmes (confusion et complexité pour les apprenants et les employeurs, concurrence négative et inefficace de l'offre, source d'animosité entre opérateurs...) et comme une richesse par d'autres (facteur d'émulation positif à réguler, offre différenciée en fonction des publics...);
- Dans un contexte de difficulté à attirer un nombre plus important d'apprenants, la **concurrence (croissante) de périmètre entre opérateurs et avec les dispositifs de formation professionnelle pour le public adulte** (p.ex., entre IFAPME / EFP-SFPME et Forem-Bruxelles Formation-Actiris) : pour certains acteurs, cette concurrence constitue une opportunité de développer l'alternance tandis que pour d'autres, elle est une source de confusion et d'effets pervers. Elle est en tout cas une source de tension (croissantes¹⁷) entre opérateurs, compliquant leur collaboration et la prise de décision quant à l'évolution du système actuel

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Promotion de l'alternance et de son image

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

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

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

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

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

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

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

Développement de la fluidité des parcours

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

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

Reconnaissance des certifications des opérateurs de formation en alternance

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

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

Opportunité d'améliorer l'offre de formation en alternance

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

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

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

- A Bruxelles, la participation aux formations de l'EFP est plus faible au Nord et à l'Est de Bruxelles, zones plus éloignées du site de l'EFP¹⁹

Amélioration de l'accompagnement des apprenants et coordination entre acteurs

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

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

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

Simplification de l'alternance pour les employeurs

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Opportunité de mettre en place, au sein de chaque type d'opérateur, un plan ambitieux de lutte contre le décrochage / l'abandon de formation en cours de parcours (en travaillant dès l'amont). Le déploiement d'un plan général de lutte contre le décrochage est en préparation dans l'enseignement en général et des initiatives sont également en cours au niveau régional et entre entités fédérées²⁰. La question se pose cependant de l'opportunité d'adopter des mesures additionnelles et / ou plus ambitieuses spécifiquement pour les apprenants en alternance.

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

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

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

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

Appariement entre offre et demande

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

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

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

Retours contrastés sur l'opportunité de :

- Renforcer les incitants financiers et / ou le **niveau de rémunération des apprenants**²¹ (en particulier dans les secteurs / métiers en pénurie). Le niveau actuel en Wallonie et à Bruxelles apparaît moins élevé que dans la majorité des pays où l'alternance est plus développée (même en contrôlant pour les différences de niveau de productivité du travail). En outre, les primes existantes en Wallonie et à Bruxelles ne représentent que 1 à 8% du montant total de la rémunération et n'ont eu jusqu'à présent qu'un effet limité ;
- Renforcer les **incitants financiers pour les employeurs**. Mesure plébiscitée par certains acteurs et ayant produit des effets positifs dans le cadre de certaines réformes à l'international mais (i) n'ayant pas été accompagnée d'effets positifs dans certains autres pays / réformes faisant l'objet d'évaluations contrastées dans les rapports internationaux, (ii) ne figurant pas parmi les demandes prioritaires de la majorité des employeurs et secteurs rencontrés dans le cadre de l'Etat des lieux. Certains acteurs soulignent la pertinence de différencier les incitants en fonction des secteurs et / ou du type d'employeurs, en les

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

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

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

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

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

- Adapter **les mécanismes de financement des opérateurs de formation / orientation** (d'alternance mais aussi hors alternance : établissements de l'enseignement secondaire de plein exercice, offices régionaux de l'emploi) pour mieux inciter / récompenser l'orientation vers ou l'organisation des formations en alternance²². Cette démarche présente cependant le risque de favoriser une orientation biaisée par des motifs financiers. Une autre opportunité d'action visant à favoriser les mesures de réduction de l'abandon / décrochage pourraient être un financement partiel en fonction du taux de réussite et / ou de complétion des formations. Il est cependant à noter que, au-delà des aspects incitatifs, le manque de moyens n'est pas revenu comme l'une des causes racines du sous-développement de l'alternance et de sa croissance limitée ces dernières années. Par exception, l'opérateur régional bruxellois indique cependant l'existence d'une liste d'attente importante pour la formation pour adultes du fait d'une capacité d'accueil limitée dans un cadre budgétaire qui n'a pas été augmenté ces dernières années : ce point ne fait cependant pas l'unanimité, certains considérant qu'avant d'augmenter les budgets, il conviendrait de résoudre les autres problèmes rencontrés (haut taux de décrochage, faible taux d'apprenant avec un « stage » : voir plus haut).

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

Diversification des modalités d'alternance

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La généralisation de l'alternance comme modalité pédagogique

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

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

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

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

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

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

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

Une autre piste évoquée est l'ouverture de l'alternance à un plus grand nombre de types d'opérateurs (comme par ex. l'Enseignement de Promotion Sociale), comme outil pour favoriser son développement²⁴. Dans cette éventualité, un cadre commun d'alternance - potentiellement différencié par public (jeune / adulte / métier) - serait fixé par le pouvoir régulateur, chaque opérateur (public) qui rencontrerait les conditions prédéfinies étant alors autorisé à organiser des formations en alternance pour autant qu'il s'inscrive dans ce cadre (y compris en termes d'assurance qualité)²⁵. Cette piste choisie par certains pays est cependant évaluée négativement par une partie des acteurs qui y voit un risque d'augmenter la dispersion des moyens (dans un territoire qui est déjà limité), la concurrence négative entre opérateurs et de complexifier plus encore le paysage de l'alternance. Certains soulignent par ailleurs que les différences de statut pour les membres du personnel sont une source de complexité dans la mise en œuvre d'une telle solution.

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

Généralisation de l'apprentissage en milieu de travail

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

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

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

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

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

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

Développement de l'alternance dans le supérieur

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

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

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

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

Au-delà de l'alternance, l'analyse des constats transversaux porte sur l'ensemble des éléments de diagnostic relevant plus généralement de l'enseignement qualifiant et des formations à vocation professionnalisante²⁶.

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

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

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

- Une **formation générale** renforcée dans l'enseignement qualifiant : depuis 2014, la formation générale (français, mathématiques, sciences, langues modernes et sciences humaines) a connu une augmentation significative du volume d'heures enseignées, combinée à une réécriture des référentiels des compétences terminales ;
 - Un **parcours modularisé de la formation « métier »** via la certification par Unité d'Acquis d'Apprentissage (UAA), permettant de proposer aux apprenants des parcours davantage balisés, mieux adaptés aux rythmes d'apprentissage et plus valorisants car davantage porteur de sens ;
 - Le développement de l'**approche par compétences** dans la formation professionnelle, avec l'implication renforcée des secteurs professionnels et des employeurs pour mieux prendre en compte leurs besoins ;
 - Le développement de la **validation des compétences** permettant aux individus ayant acquis des compétences en dehors du circuit formel de se doter de titres de compétence avec des effets de droit autant que de notoriété ;
 - Une politique de **stages professionnalisants** davantage institutionnalisée et harmonisée, favorisant l'acquisition progressive d'une autonomie de l'apprenant ainsi qu'un soutien au processus d'orientation positive tout au long de son parcours. Dans la formation professionnelle, le développement des dispositifs de formation en milieu de travail, p.ex., les Plans Formation Insertion (PFI), les opérations « coups de poing pénurie »... ;
 - Un renforcement de l'enseignement des **compétences numériques**, tant dans l'enseignement qualifiant qu'au niveau de la formation professionnelle
 - Des efforts pour le développement des **compétences linguistiques** (Plan Langue, Wallangues...) ainsi qu'un renforcement du volume des cours de langues dans l'enseignement qualifiant Professionnel.
- En lien avec le point qui précède, la **mise en place progressive d'un Tronc Commun renforcé et allongé**, dont les objectifs (notamment en termes de renforcement de l'acquisition des compétences et savoirs de base, de réduction des inégalités d'apprentissage et de développement de la capacité à s'orienter) répondront déjà en grande partie à certains des principaux défis identifiés ci-dessous.
 - La **mobilisation des outils numériques au service des apprentissages** avec, au niveau de la FWB, la stratégie numérique pour l'éducation, les mesures de soutien à l'équipement des élèves et des écoles et, au niveau de la formation professionnelle, le développement d'espaces dédiés, de nouvelles approches pédagogiques (p.ex., simulateurs de conduite, postes à souder virtuels...) ainsi que de l'offre de formation à distance.
 - Le développement de la **formation continue des formateurs et enseignants via le chantier de la « Formation Professionnelle Continue »** (pour l'enseignant) et, au niveau des opérateurs régionaux, via le développement de FormaForm depuis 2010. Le dispositif multi-opérateurs est maintenant une institution publique à part entière, utile pour renforcer la professionnalisation des acteurs de la formation professionnelle.
 - Plusieurs initiatives en matière d'**orientation et promotion des formations et des métiers**, par exemple via les 12 Carrefours des Métiers / Carrefours Emploi Formation Orientation (CEFO) et les 4 Cités des Métiers (Charleroi, Namur, Liège et Bruxelles), ainsi que la création de Worldskills Belgium pour organiser et encourager la participation d'apprenants belges aux compétitions européennes et mondiales afin de mettre en valeur les métiers dits « techniques ».

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

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

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

3.1 Facteurs d'output et de résultat – Messages clés

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Difficulté à attirer suffisamment d'apprenants vers les métiers techniques et une partie des métiers en forte demande de recrutement²⁸

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Une diminution régulière du taux de chômage et du nombre de jeunes inactifs mais des résultats contrastés (et l'absence de données fiables) en termes de taux d'insertion³⁰

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- **Un niveau de financement globalement élevé :** en l'absence de données intégrées sur le financement des opérateurs, un premier exercice de quantification et de comparaison des ressources investies a été réalisé. Le budget total de l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle en Wallonie et à Bruxelles est estimé à €~2.160M (estimation pré-Covid 2019), dont €~1.690M à charge de la FWB, €~330M à charge de la Wallonie et €~140M à charge de la Région Bruxelles-Capitale / Cocof. A ces montants, il conviendrait d'ajouter les budgets des pouvoirs locaux (provinces, villes et communes représentant ~25% des élèves du qualifiant) liés à ces matières ainsi que d'autres sources telles que les ressources propres de certains opérateurs³².

³¹ Ce qui s'explique notamment par un faible taux d'offre d'emploi exigeant la maîtrise du néerlandais pour les métiers de niveau « enseignement secondaire » (p.ex., 10% des opportunités d'emploi en alternance requièrent la maîtrise d'une deuxième langue).

³² Les allocations familiales pour les jeunes de plus de 18 ans encore en formation pourraient également être considérées.

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

En ce qui concerne la formation professionnelle, le coût par heure de formation en centre (~20€) ne semble en outre pas varier de manière majeure entre les opérateurs de formation professionnelle étudiés dans le cadre de cet Etat des lieux³³.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

³³ Forem, EFP / SFPME, IFAPME, CISP.

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

3.2.2 Réponse aux besoins sociétaux en talents : constats contrastés

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3 Facteurs d'input – Principaux défis identifiés

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

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

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

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

3.3.1 Acteurs

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

Voir Partie VII,
Chapitre 1a.
« Apprenants »

- **Incitants, statuts sociaux, obstacles et activation à la formation des demandeurs d'emploi** [Chantier propre aux régions et - sur certains aspects - à l'Etat fédéral] : la problématique combinée des incitants et obstacles à la formation (rémunération et incitants financiers, impact fiscal, maintien des droits sociaux et dégressivité des allocations sociales, coûts connexes à la formation, complexités administratives, activation des demandeurs d'emploi à la formation) a été identifiée comme l'un des principaux obstacles (et domaines d'action potentiels) pour augmenter le taux de participation aux formations et de complétion de ces parcours ;
- **Accompagnement individuel** [Chantier propre à chaque type d'opérateur de formation] : l'opportunité de déployer de manière plus systématique un accompagnement individualisé des apprenants durant leur formation est également identifiée, tant par les acteurs internes que par la recherche internationale, comme un levier clé potentiel pour augmenter le taux de complétion des formations ;
- **Lutte contre le décrochage** [Chantier intra-francophone] : la FWB s'est fixé un objectif de réduction de 50% du taux de décrochage scolaire à l'horizon 2030 et prépare un plan d'action pour y parvenir. Bruxelles et la Wallonie ont chacune des

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

Voir Section « 4 :
Accompagnement
individualisé des
apprenants »

Voir Section « 5 :
Lutte contre le
décrochage
scolaire »

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

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

Voir Section « 6 : Sens et conditions de travail »

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

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

- **Connaissance des réalités du métier enseigné** : l'éloignement de la réalité actuelle du métier d'une partie du corps enseignant (cours techniques dans l'enseignement qualifiant) et, dans une moindre mesure, des formateurs des opérateurs de formation professionnelle régionale est mentionné par un grand nombre d'acteurs comme l'un des principaux défis à relever pour améliorer la qualité des programmes d'enseignement et de formation. Ce phénomène apparaît lié notamment à l'absence de participation systématique de beaucoup d'enseignants et formateurs à des activités régulières de « mise en situation » en milieu de travail et de « mise à jour technique » ainsi qu'à l'absence d'obligation pour les enseignants / formateurs de maintenir une pratique professionnelle en lien avec le métier enseigné³⁴. Les constats varient fortement d'un établissement à l'autre mais un consensus semble se dégager sur le fait qu'il existe des marges de progrès à un niveau systémique. Plusieurs pistes d'action ont été évoquées par les acteurs pour pallier ces manques, en particulier au niveau de la formation en cours de carrière des enseignants / formateurs ;
- **Pénurie d'enseignants** : la pénurie d'enseignants est une problématique générale qui sort du cadre du présent Etat des lieux mais ressort comme un problème encore plus critique pour les métiers en pénurie où les alternatives à l'enseignement sont plus fréquemment attractives. Au-delà des leviers d'action applicables au corps enseignant en général (notamment en termes de conditions de travail), certains leviers spécifiques ont été identifiés par les acteurs : initiatives visant à favoriser le travail à temps partiel comme enseignant par les professionnels du secteur, optimisation de l'offre de formation, généralisation de l'alternance pour réduire les besoins en « main d'œuvre » ou encore revalorisation salariale différenciée en fonction de la criticité du métier (voir exemple récent des

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

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

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

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

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

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

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

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

- **Collaboration entre le monde de l'enseignement (et de la formation) et le monde du travail** :
 - **En ce qui concerne l'enseignement**, retour majoritaire des employeurs, partenaires sociaux (hors enseignement) et secteurs sur l'insuffisante prise en compte de leurs besoins et de leur implication dans le pilotage de l'enseignement qualifiant. De manière générale, les partenaires sociaux (employeurs et représentants des travailleurs hors enseignement) entendent et respectent la double mission de l'enseignement secondaire qualifiant, à savoir (1) former des citoyens capables de s'épanouir dans la société et (2) préparer les élèves à un métier. Pour les employeurs comme les représentants des travailleurs, les marges de progrès pour atteindre le deuxième objectif restent cependant très élevées ;
 - **En ce qui concerne la formation professionnelle**, implication déjà plus importante mais hétérogène du monde du travail ; point d'attention sur la capacité de participation hétérogène des secteurs et employeurs (p.ex., PME) aux instances de pilotage et sur le caractère chronophage (et contre-productif) de la multiplication des instances
- **Implication et investissement des employeurs, secteurs et partenaires sociaux dans la formation initiale** : implication des employeurs / secteurs dans la formation initiale et collaboration avec les opérateurs (enseignement comme formation) déjà existantes à plusieurs niveaux, mais hétérogènes (entre secteurs / employeurs) et en deçà de ce qui est pratiqué dans d'autres pays, tant au niveau des ressources investies (financières et humaines) que de la participation des employeurs à la formation (initiale) en milieu de travail (thématique de la « pénurie de places de stage ») et au pilotage systémique. Opportunité potentielle identifiée par certains acteurs de mieux mobiliser les fonds sectoriels de formation dans ce domaine (cette éventualité ne fait cependant pas l'unanimité, et demeure une piste d'action davantage qu'une prise de position partagée ; elle se heurte en outre au fait qu'il s'agit ici d'une compétence fédérale).

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

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

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

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

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

3.3.2 Parcours de l'apprenant

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

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

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

- **Etat des lieux** : constat largement partagé (i) du défi posé par la difficulté à attirer suffisamment d'apprenants vers les formations qualifiantes et, plus particulièrement, vers les métiers techniques, (ii) d'une méconnaissance de la réalité des métiers tant par les apprenants et leur famille que par une partie importante des acteurs du monde de l'enseignement, de la formation et de l'orientation, (iii) de la persistance d'une image négative des métiers et formations techniques, (iv) de décisions d'orientation des apprenants encore trop rarement basées sur des choix « bien informés » et (v) d'un sous-investissement, d'un manque historique d'actions publiques suffisamment ambitieuses dans ce domaine et d'un éparpillement des acteurs ;
- **Réformes en cours** : plusieurs réformes et avancées positives sont en cours et vont dans la bonne direction (exemples : Chantier « Orientation » du Pacte, projets portés par l'OTLAV). Ces chantiers – vastes et complexes à mener – adressent la majorité des multiples facettes requises, par exemple, l'approche orientante (telle que prévue dans le nouveau tronc commun), le fonctionnement des conseils de classe dans les écoles, le rôle des CPMS, les interfaces avec les - et la réforme du réseau des - Cités des Métiers, le développement d'un portail dédié à l'orientation, le renforcement d'une expertise au sein de l'administration centrale... Cependant, plusieurs éléments amènent à se demander si cette dynamique, et les ressources investies, seront suffisantes pour faire une différence suffisante. De plus, la coordination entre les initiatives du Pacte et de l'OTLAV est aujourd'hui améliorable ;

Voir Section « A. Défi majeur »

Voir Section « C. Initiatives engagées »

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

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

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

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

- **Compétences comportementales et savoir-être pour opérer dans un milieu professionnel** : la maîtrise insuffisante des compétences comportementales et des savoir-être de base pour opérer dans le monde professionnel (p.ex., la capacité à travailler en groupe, à suivre des directives de travail et les règles de la vie en milieu de travail) fait partie des domaines d'amélioration les plus souvent évoqués par les employeurs (en ligne avec les données d'enquêtes PISA qui indiquent également une marge d'amélioration importante dans le respect des règles de vie à l'école). En FWB, certaines initiatives existent dans l'enseignement pour développer les compétences comportementales de base et les savoir-être, mais celles-ci demeurent limitées (certains acteurs pointent l'intérêt qu'il y aurait à mieux objectiver les compétences requises, et ce, en fonction de l'âge ainsi que du métier et du secteur) et la question de savoir si leur développement relève de la responsabilité des pouvoirs publics ne fait pas consensus. Au niveau international, il s'agit également d'un sujet actif de recherche et d'innovation mais pour lequel aucune solution « à l'échelle » ne semble encore avoir été déployée avec succès. Certains acteurs soulignent cependant la tension entre les demandes concurrentes des employeurs qui, d'une part, appellent à un renforcement de ces compétences et savoir-être, mais tout en exigeant dans le même temps une formation technique de haut niveau ;
- **Compétences de base et transversales** : les faiblesses en termes de maîtrise des savoirs et compétences cognitives de base (littératie, numératie, etc.) ainsi que les compétences cognitives transversales, interpersonnelles et de « gestion de soi » (capacité à résoudre des problèmes, communication, créativité, capacité à développer l'esprit d'entreprendre) reviennent également comme une source d'amélioration prioritaire potentielle. Ces défis, qui relèvent plus largement de l'enseignement dans son ensemble, semblent particulièrement problématiques pour le public de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle. En ce qui concerne spécifiquement la maîtrise de base de la littératie et de la numératie, une offre de formation pour adultes existe déjà – les opérateurs d'alphabétisation et l'Enseignement de Promotion Sociale - mais un écart important subsiste entre offre et besoins. La question des compétences transversales a déjà largement sa place au sein des référentiels de formation, son intégration effective dans les contenus d'apprentissage demeure cependant un défi, même si des initiatives sont en cours ;

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

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

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

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

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

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

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

Transition vers l'emploi : plusieurs opportunités d'amélioration

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

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

3.3.3 Système, structure et ressources

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

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

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

Voir Section « C. Morcellement institutionnel »

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Voir Section « J. Données et indicateurs »

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

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

- **Multiplicité des opérateurs** [Chantier propre à la formation professionnelle³⁷] : un écosystème marqué par un grand nombre de (types d') opérateurs différents, œuvrant à une échelle parfois limitée, mais appelant à une analyse nuancée.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- **Le SFMQ, un atout important mais des évolutions nécessaires** si l'objectif est de disposer d'un ensemble de profils métiers et de formations à jour et de qualité³⁸ [Chantier intra-francophone]: avec le SFMQ, les entités fédérées francophones se sont dotées d'un outil permettant de disposer de profils métiers et formations communs, en phase avec les réalités des métiers. Après des débuts difficiles, le SFMQ a trouvé son rythme de croisière. Néanmoins, des opportunités / besoins importants d'amélioration persistent concernant : (i) l'absence de processus formel de priorisation des métiers pour lesquels une mise à jour de l'offre et des profils de formation apparaît nécessaire, (ii) la durée de production des profils (malgré une amélioration significative, cette durée est désormais de 2 à 3 ans pour produire un profil), (iii) la capacité insuffisante à produire et à mettre à jour suffisamment de profils pour assurer la pertinence des formations au regard de la réalité des métiers (dans l'état actuel de son fonctionnement, il faudrait entre 20 et 30 ans pour créer des profils SFMQ pour toutes les options du secondaire qualifiant), (iv) les retours contrastés quant à la qualité et au format des profils (bons et en amélioration pour certains ; encore améliorables pour d'autres, du fait notamment de la difficulté à mobiliser les « bons » experts pour ce travail), (v) les opportunités d'amélioration de l'organisation et des processus de travail (p. ex. en termes de collaboration entre opérateurs de l'enseignement et de la formation, d'une part, et partenaires sociaux, d'autres part), certains acteurs appelant même à la mise en place d'un modèle alternatif de production des profils métiers / formations. A noter qu'un audit externe du SFMQ est en cours (mais considéré comme trop limité dans sa portée par certains acteurs) ;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- **Fluidité de parcours** : alors que la fluidité des parcours est identifiée comme un facteur important pour l'efficacité des systèmes de formation professionnelle, la situation en Wallonie et à Bruxelles indique une marge d'amélioration importante en termes de fluidité (i) horizontale : entre enseignement général et qualifiant, entre filières de l'enseignement qualifiant, entre l'enseignement et la formation professionnelle, entre les opérateurs au sein de chaque « filière » et entre secteurs / métiers et (ii) verticale, des programmes de l'enseignement qualifiant et de formation professionnelle vers l'enseignement supérieur ;
- **Prise en charge des publics éloignés de l'emploi et de la formation** : alors que la Wallonie et Bruxelles font face à un public éloigné de l'emploi avec un très faible niveau de qualification important, l'articulation de parcours holistiques, graduels et intégrés d'accompagnement et de formation apparaît aujourd'hui comme un défi majeur pour les services publics concernés³⁹ (voir aussi sur ce point la question des incitants et de l'activation à la formation dans la Section 3.1).

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

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

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

Voir Partie VII, Chapitre 3d. « Financement »

- (Constat concernant principalement la Wallonie) La mise en place d'un **organe d'analyse et de pilotage systémique** de l'allocation et de l'utilisation des moyens financiers et ressources investis par les pouvoirs publics dans la formation professionnelle⁴⁰ (pour construire la vue d'ensemble et la capacité d'analyse systémique, actuellement inexistantes) ;
- Le renforcement des **dispositifs internes de pilotage financier** et la production systématique d'indicateurs d'efficacité opérationnels au sein des opérateurs (qui présentent un niveau hétérogène et généralement bas à ce stade au sein de la plupart des opérateurs) ;
- Le questionnement de certains acteurs sur l'absence presque totale (à l'exception des MIRE) **de financement des opérateurs de formation professionnelle en**

Voir Section « 1 : Pilotage des ressources »

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

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

⁴⁰ Sujet actuellement couvert par une discussion parlementaire.

fonction des « outputs / résultats⁴¹ » (p.ex., taux de complétion / réussite, taux d'insertion post formation) [A évaluer au regard des risques de ce type de financement].
Note : cet élément ne s'applique pas pour l'enseignement, où ce type de financement est généralement considéré comme non approprié

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

Point supplémentaire pouvant être investigué compte tenu de son impact sur le niveau de financement de la FWB : la prise en compte dans la clé élève des élèves mineurs en formation à l'IFAPME et l'EFP⁴².

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

Voir Partie VII,
Chapitre 3e.
« Infrastructure »

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

⁴¹ Sujet actuellement couvert par une discussion parlementaire.

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

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

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

* * *

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

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

Décembre 2022