

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

2c. Pédagogies, compétences transversales et savoir-être



3. Système, structure & ressources



(a) Régulation et pilotage systémique

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

(b) Organisation de l'écosystème

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

(c) Offres & parcours

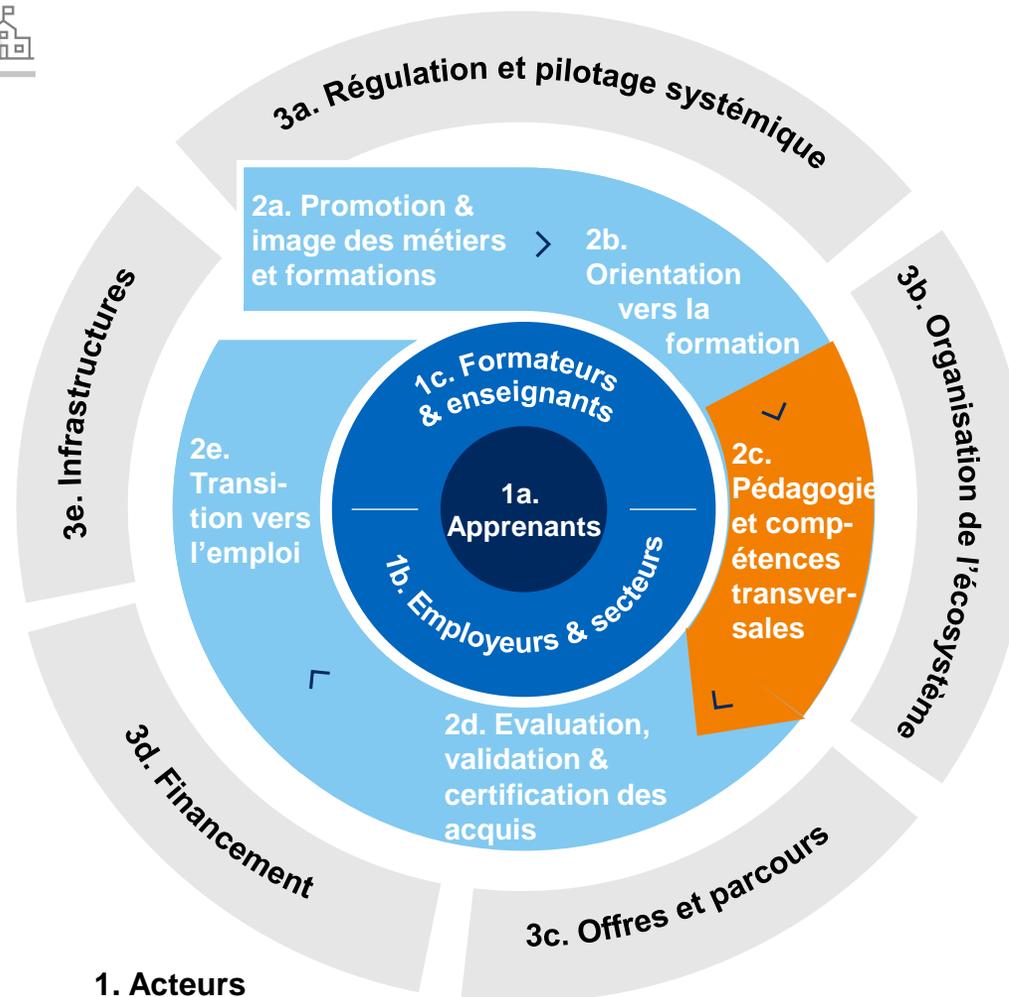
- Structure & définition de l'offre et des parcours (types, durée, curriculum, options, débouchés, profils)
- Pertinence de l'offre au regard des besoins sociétaux (de société, des employeurs, des futurs métiers, etc.)
- Contenu et qualité des formations, référentiels, profils formation, dossiers pédagogiques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

(d) Financement

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

(e) Infrastructures

- Disponibilité des infrastructures et technologies pour l'enseignement et la formation
- Gestion et mutualisation des infrastructures



1. Acteurs

(a) Apprenants

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

(b) Employeurs, secteurs et partenaires sociaux

- Niveau d'implication dans la formation (par ex., en alternance, stage, mise à disposition de ressources, équipements, formateurs, etc.)
- Implication dans la gouvernance de l'écosystème
- Incitants à la participation à la formation

(c) Formateurs et enseignants

- Organisation du travail
- Statut et carrière
- Formation et développement professionnel

2. Parcours de l'apprenant



(a) Promotion & image des métiers et formations

- Promotion et accès à l'information sur les opportunités de formation et des métiers

(b) Orientation vers la formation

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

(c) Pédagogies, compétences transversales et savoir-être

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

(d) Evaluation, validation et certification des acquis

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

(e) Transition vers l'emploi

- Accompagnement post-formation
- Mise en correspondance avec les employeurs



Note préliminaire – Les analyses présentées dans ce chapitre ne couvrent pas les éléments non spécifiques au qualifiant relevant – ad generalia – de la qualité de l’enseignement

Certains éléments relatifs à la qualité relèvent de **l’enseignement en général** et ne s’appliquent ainsi **pas uniquement à l’enseignement qualifiant**. Ces éléments ci-dessous sont **traités dans le cadre du Pacte pour un enseignement d’Excellence** et ne font pas partie du **périmètre de ce projet**. Il s’agit notamment des **sujets suivants**:



Pratiques pédagogiques et qualité de l’enseignement en général



Préconisations transversales en matière de cadre d’apprentissage



Transition numérique en général (à l’exception des aspects spécifiques au qualifiant)



Bien-être et climat scolaire, démocratie scolaire



Pilotage des écoles (plans de pilotage et contrat d’objectifs), écoles en écart de performance



Lutte contre le redoublement



Réponse aux besoins spécifiques des élèves



maîtrise de la langue d’apprentissage par tous les élèves

La question de la qualité des formations est également intimement liée avec les éléments étudiés dans *Partie VII. Chapitre 1c. « Formateurs et enseignants »* auquel il est ici fait référence

Messages clés : Pédagogies, compétences transversales et savoir-être

1 Pertinence et organisation de l'apprentissage en milieu de travail

- Pertinence de l'**alternance** comme un **levier pour améliorer la qualité et la pertinence des formations qualifiantes** – Voir *Partie IV. « Perspectives transversales sur l'alternance »* et voir *Partie VII. Chapitre 3c. « Offres et parcours »*
- Opportunité potentielle de diversifier/ adapter les modalités d'organisation pratique des formations en alternance en termes de (i) partage et phasage du temps passé en centre et sur le lieu de travail, (ii) autres dimensions : durée de la formation, canaux de formation, etc.
- **Au-delà de l'alternance du sens strict, opportunité de développer** (plus encore que ce n'est le cas à l'heure actuelle) **la place de l'apprentissage en milieu de travail** dans l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle
- **Marge de progression** dans l'organisation des **stages afin d'améliorer leur impact en termes d'opportunités d'apprentissage**
- **Opportunité de développer l'alternance « partagée » entre plusieurs employeurs pour répondre à l'ensemble des besoins des apprenants**
- **Qualité de la prise en charge formative en entreprise** dans le cadre de l'alternance - Voir *Partie VII. Chapitre 1b. « Employeurs, secteurs et partenaires sociaux »*

2 Pédagogie de l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle

- **Adaptation au public d'apprenants** : développement des capacités des enseignants et formateurs à **déployer les « pédagogies du qualifiant »** (pédagogies spécifiques adaptées aux besoins des apprenants des formations qualifiantes)
- **Utilisation d'outils digitaux** : mobilisation des **outils digitaux au service des apprentissages** (retard important dans ce domaine mais initiatives en cours à tous les niveaux)

3 Maîtrise des compétences transversales

- **Compétences comportementales et savoir-être professionnels** : **maîtrise insuffisante des compétences comportementales et savoir-être de base** pour opérer dans le monde professionnel (par ex., la capacité à travailler en groupe, à respecter des directives de travail et les règles minimum de la vie en milieu de travail : en FWB, certaines **initiatives existantes** dans l'enseignement pour développer les compétences comportementales de base et les savoir-être mais **demeurant limitées**, au niveau international, **sujet actif de recherche et d'innovation** mais pour lequel **aucune solution « à l'échelle »** ne semble encore avoir été déployée avec succès)
- **Compétences de base et transversales** :
 - **Faiblesses en termes de maîtrise des savoirs et compétences cognitives de base** (littéracie, numératie, etc.) ainsi que des **compétences cognitives transversales**, interpersonnelles et de « gestion de soi » (capacité à résoudre des problèmes, communication, créativité, capacité à développer l'esprit d'entreprendre,) : défis, relevant plus largement de l'enseignement dans son ensemble, apparaissant **particulièrement problématiques pour le public des programmes qualifiant**
 - **maîtrise de base de la littéracie et de la numératie** : offre de formation pour adultes existe déjà (opérateurs d'alphabétisation et Enseignement de Promotion Sociale) mais **écart important demeure entre offre et besoins**
 - **Compétences transversales** largement déjà **abordées au sein des référentiels** de formation mais défi demeurant au niveau de l'intégration effective dans les contenus d'apprentissage (même si des initiatives sont en cours)
- **Compétences digitales** : **développement des compétences numériques de base des apprenants** (retard important dans ce domaine mais des initiatives sont en cours à tous les niveaux)

Contenu de ce chapitre

- 1. Pertinence et organisation de l'apprentissage en milieu de travail**
2. Pédagogie de l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle
3. Maîtrise des compétences transversales

Messages clés : Pertinence et organisation de l'apprentissage en milieu de travail

	Constats spécifiques à l'alternance	Constats transversaux
A Pertinence de l' alternance comme un levier pour améliorer la qualité et la pertinence des formations qualifiantes – Voir <i>Partie IV. « Perspectives transversales sur l'alternance »</i> et voir <i>Partie VII. Chapitre 3c. « Offres et parcours »</i>		
B Opportunité potentielle de diversifier/ adapter les modalités d'organisation pratique des formations en alternance en termes de: <ul style="list-style-type: none">▪ Partage et phasage du temps passé en centre et sur le lieu de travail▪ Autres dimensions : durée de la formation, canaux de formation, etc.		
C Au-delà de l'alternance du sens strict, opportunité de développer (plus encore que ce n'est le cas à l'heure actuelle) la place de l'apprentissage en milieu de travail dans l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle		
D Marge de progression dans l'organisation des stages afin d'améliorer leur impact en termes d'opportunités d'apprentissage		
E Opportunité de développer l'alternance « partagée » entre plusieurs employeurs pour répondre à l'ensemble des besoins des apprenants		
F Qualité de la prise en charge formative en entreprise dans le cadre de l'alternance - Voir <i>Partie VII. Chapitre 1b. « Employeurs, secteurs et partenaires sociaux »</i>		

A. L'alternance est vue tant par les acteurs que par la littérature internationale comme un levier pour améliorer la qualité des formations qualifiantes



Cette question est analysée dans Partie IV. « Perspectives transversales sur l'alternance »



B. La définition générale de l'alternance comprend 4 éléments-clés



Ces 4 éléments sont une constante dans les définitions utilisées à l'international
(p. ex. par la Commission européenne)



A noter:
Des termes différents sont utilisés de manière interchangeable, comme par exemple

- L'alternance
- L'apprentissage
- Le système d'éducation « dual »
- L'enseignement par le travail

B. Néanmoins, au-delà de ces 4 éléments communs, il existe une grande diversité dans les modalités d'opérationnalisation de la formation en alternance

NON EXHAUSTIF

Dimensions de diversification

Eventail d'options

Exemples de pays ou régions aux profils diversifiés



Âge à l'entrée



- **Pays-Bas:** programmes pratiques, orientés vers le travail, pour les étudiants en difficulté dès 13 ans
- **Bulgarie:** programmes d'alternance à partir de 14 ans
- **France:** L'âge de départ est passé de 16 à 15 ans, à condition d'avoir terminé le secondaire inférieur
- **Norvège:** Programme 2+2 avec 2 ans en entreprise à partir de ~17 ans
- **Grèce:** Programmes d'alternance à partir de 17 ans



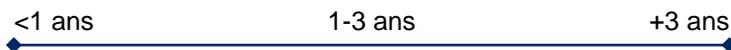
Niveau de l'éducation



- **France:** Formation en alternance dans l'enseignement secondaire et supérieur (y compris les universités et les écoles de commerce), ainsi qu'à des niveaux sectoriels
- **Suisse:** Formation en alternance dans l'enseignement supérieur débouchant sur un diplôme fédéral de formation professionnelle
- **Canada:** A l'exception de la région du Québec, l'alternance n'existe que pour l'enseignement supérieur



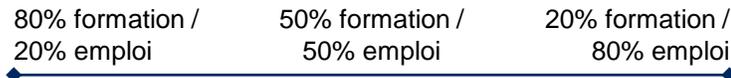
Durée de la formation



- **Allemagne:** normalement de 2 à 3,5 ans, possibilité de réduire la durée de 6 mois à un an
- **Canada:** dépend du programme, peut être un programme de 1 à 5 ans
- **Singapore:** programme entre 6 et 36 mois



Mix formation / emploi



- **Luxembourg:** déterminé sur la base de la profession, la plupart des cours comprennent plus de 50% de formation pratique, mais certains n'en ont que 20% ; d'autres 75%
- **Italie:** une composante d'apprentissage basée sur le travail de 30%
- **Norvège:** une composante d'apprentissage basée sur le travail de 100% durant les 2 dernières années



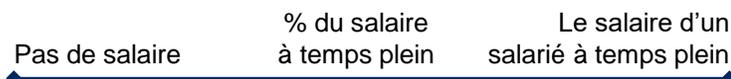
Rythme de l'alternance



- **Autriche:** différentes formes existent, par exemple par blocs de 1 ou 2 jours, de 8 jours, ou concentrés sur quelques mois par an
- **Luxembourg:** [...] peuvent être organisés par jour / semaine / périodes alternées, selon la profession
- **Norvège:** En général, deux années passées à l'école suivies de deux années sur le lieu de travail



Rémunération de l'apprenant



- **Suisse:** Le salaire des apprentis est déterminé par les forces du marché et est protégé par le salaire minimum défini par les organes sectoriels
- **Allemagne:** les salaires sont déterminés par des conventions collectives et dépendent du secteur professionnel



Certification à la sortie



- **Italie:** Les parcours verticaux et la poursuite de la spécialisation ou de l'éducation sont possibles à tous les niveaux pour l'apprentissage de type 1
- **Suisse:** le système est connu pour sa grande perméabilité, c'est-à-dire les nombreuses façons d'entrer ou de passer dans un programme de formation ou une école où programme de formation de rattrapage

B. La diversité des modalités d'organisation de l'alternance est importante pour mieux répondre aux besoins des apprenants et des employeurs

NON EXHAUSTIF

Ce que peut permettre une diversité de modalité d'organisation de l'alternance

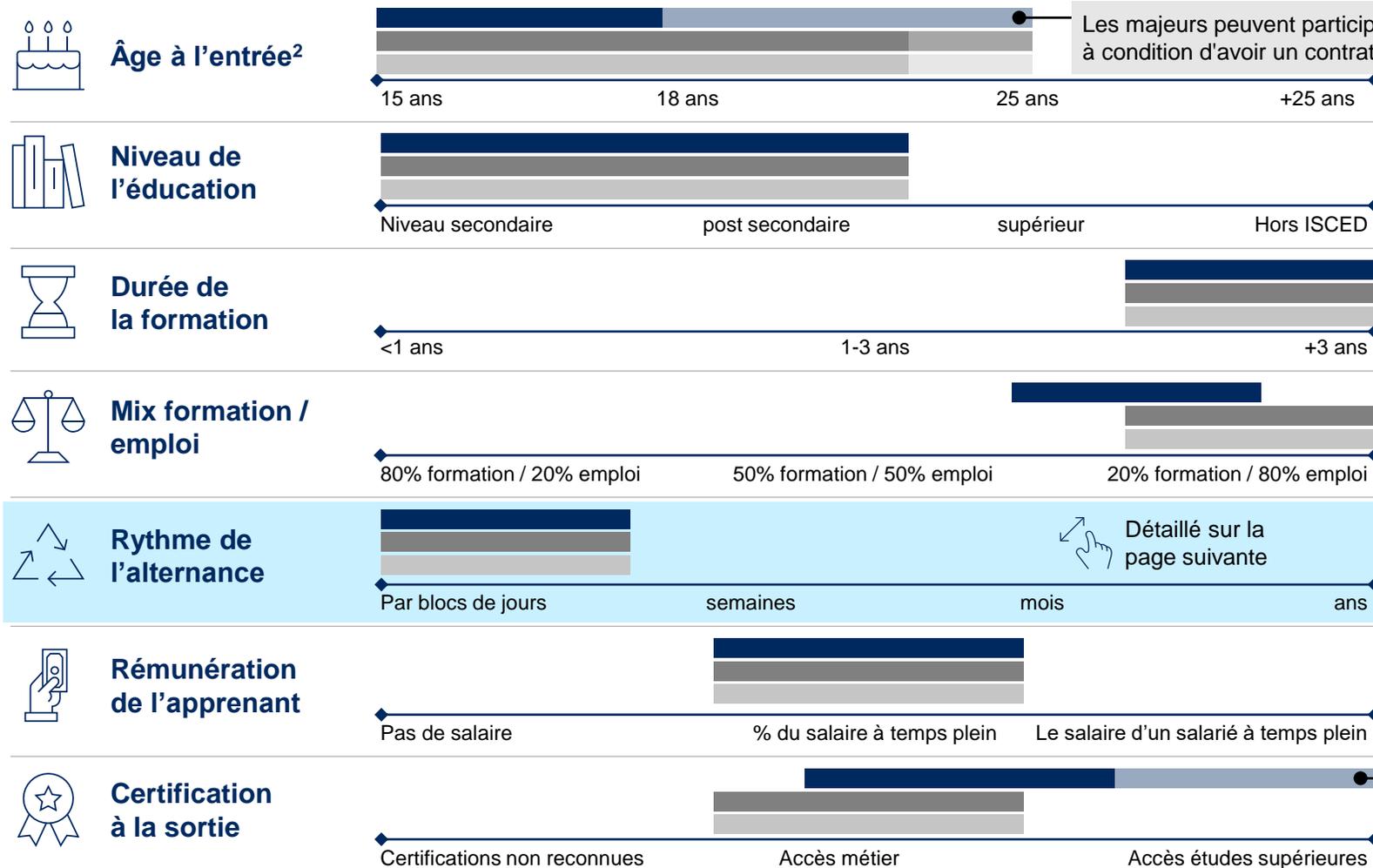
Dimensions de diversification	Augmenter le nombre d'apprenants	Mieux prendre en compte la diversité en point de départ des apprenants	Renforcer l'adéquation entre la formation et les besoins des employeurs	S'adapter aux différents parcours de vie des apprenants	Améliorer l'image de l'alternance
 Âge à l'entrée	✓	✓	✓		
 Niveau de l'éducation	✓	✓	✓		✓
 Durée de la formation	✓	✓	✓	✓	
 Mix formation / emploi	✓	✓	✓	✓	✓
 Rythme de l'alternance	✓	✓	✓	✓	
 Rémunération de l'apprenant	✓	✓		✓	✓
 Certification à la sortie	✓	✓	✓	✓	✓

B. Modalités d'organisation des formations en alternance en Wallonie et en RBC

- Enseignement en alternance
- Formation en alternance – IFAPME
- Formation en alternance – SFPME

NON EXHAUSTIF

Les modalités des formations en alternance en Wallonie et en RBC¹



Les majeurs peuvent participer à des programmes d'alternance à condition d'avoir un contrat d'alternance ou un autre contrat³

La variation des modalités de la formation en alternance (au sens strict) en Wallonie et en RBC est assez limitée

Les principales différences se situent dans les **certifications obtenues** à la sortie de la formation et dans le **mix formation / emploi**

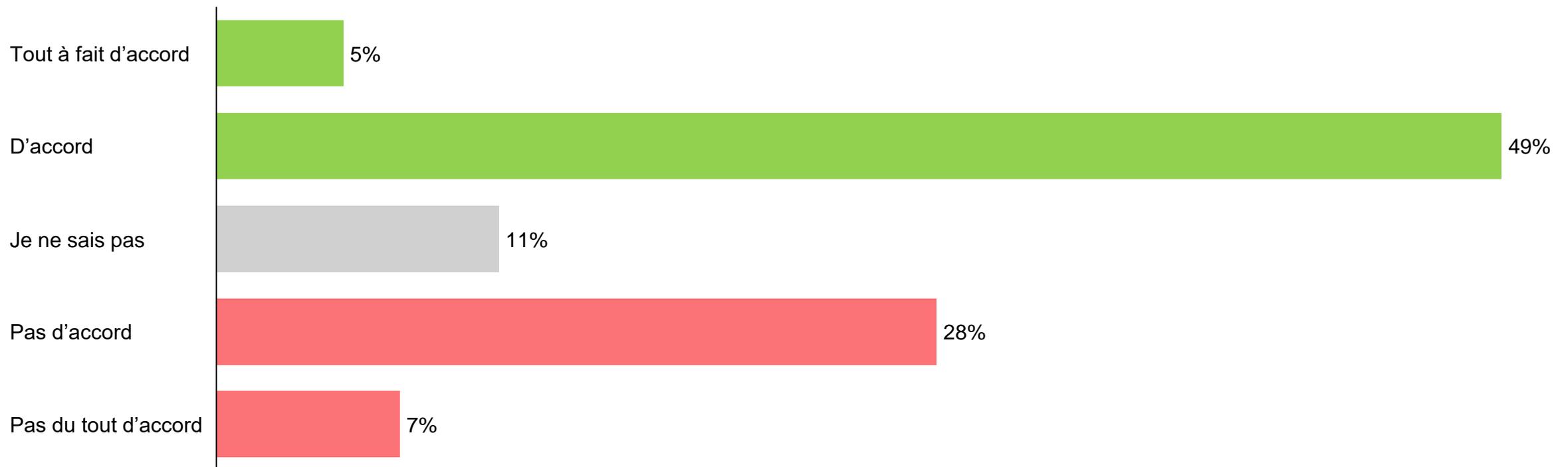
- L'enseignement en alternance offre généralement 2 jours en formation et 3 jours en entreprise
- La formation en alternance offre généralement 1 jour en formation et 4 jours en entreprise

Certaines formations offrent la possibilité de suivre une 7^{ème} année qui donne accès à des études supérieures

1. Ne comprend pas les formations de Chef d'Entreprise, Formation alternée, Formation « triale » et les formations organisées par les MIRE
 2. Le candidat apprenant ne doit pas avoir atteint l'âge de 25 ans au moment de la conclusion d'un contrat d'alternance, mais il peut poursuivre sa formation au maximum jusqu'à la fin de l'année civile au cours de laquelle il atteint l'âge de 26 ans
 3. Un contrat d'apprentissage de professions exercées par des travailleurs salariés ; une convention emploi formation ; toute autre forme de contrat ou de convention reconnue par la législation du travail et s'inscrivant dans le cadre d'une formation en alternance qui aura reçu - pour ceux de plus de 21 ans - une convention de premier emploi de type 2 ou 3 liée à un contrat de travail (CDD, CDI) l'approbation du Gouvernement de la FWB

B. ~65% des employeurs interrogés estiment que les modalités actuelles de l'alternance sont adaptées aux besoins de l'entreprise et du métier visés

« Les modalités (par ex., séquençage entre formation en "centre" et en entreprise, durée, etc.) sont adaptées aux besoins de l'entreprise et du métier visés », en % (N=184)



! Section de l'enquête destinée aux employeurs qui participent (ou ont participé) à l'alternance

Sur base des réponses préliminaires à l'enquête « employeurs », mise en ligne et réalisée au 3^{ème} trimestre 2022 auprès de 261 employeurs implantés en Wallonie et en RBC

B. En particulier, une partie des employeurs expriment la volonté de pouvoir diversifier la répartition du temps entre périodes de formation en centre et périodes de travail (p. ex. blocs de semaines/mois vs jours)



Sauf exception (p.ex. batellerie en mois alternés), **l'alternance en Wallonie et en RBC se base sur une alternance entre centre de formation et lieu de travail durant la même semaine :**

- Alternance entre travail et centre de formation sur la **même semaine uniquement**
- **Variation de la proportion travail/centre de formation** entre 1 ou 2 jours par semaine en centre et 3 ou 4 jours de travail auprès de l'employeur
- **Minimum de 20h/semaine auprès de l'employeur**

Les retours des acteurs interrogés pointent vers un besoin de flexibilité, p. ex. :

- Certains des employeurs / secteurs **rencontrés estiment qu'une organisation en bloc de semaine/mois** (càd. une alternance travail/centre de formation, mais pas durant la même semaine) serait plus praticable/efficace au regard des réalités de leur mode de production :

« Pour les entreprises, cela n'est pas facile d'organiser le travail et la production; parfois on préférerait avoir plusieurs semaines de travail continu puis un passage en centre et ainsi de suite »

« Pour les apprenants, ce n'est pas non plus évident car ils doivent passer d'une activité à l'autre d'un jour à l'autre (voire parfois dans la même journée en cas de demi journée de formation) »

- Cela ne fait cependant pas l'unanimité : certains acteurs sont attachés à l'alternance durant la même semaine au bénéfice des apprenants

« Pour les apprenants les plus jeunes, les journées en centre sont aussi un moyen de «reposer le corps» par rapport aux difficultés du métier dans certains secteurs



Plusieurs pays ont mis en place des systèmes où les **modalités d'alternance** sont flexibles par établissement, voire au sein des établissements, concernant :

- **La proportion de formation en centre vs chez l'employeur** (avec un minimum de temps à dédier à la formation en centre)
- **Le rythme d'alternance** (càd. alternance au sein d'une même semaine vs semaines alternées/blocs de semaines)



Modalités flexibles selon **l'établissement de formation et/ou le type de contrat**, chaque établissement étant **libre de fixer les modalités d'alternance de la formation pour chacun des contrats proposés**, avec un **min. de 15-25%¹ (min. 150h, selon les contrats)** de la durée totale du contrat dédié à la **formation en centre**



Modalités flexibles selon **l'établissement de formation**, chaque établissement étant libre de fixer les modalités d'alternance de la formation, avec un **min. de 12h/ semaine** sur la durée totale du contrat affectées à la **formation en école**



Modalités flexibles selon **l'établissement de formation**, chaque établissement étant libre de fixer les modalités d'alternance de la formation, avec un **min. de 100h** (ou 30% si >100h) sur la durée totale du contrat affectées à la **formation en centre**

1. Pour le contrat de professionnalisation, un seuil minimal de 15% de la durée totale du contrat et 150h/an doit être atteint pour la formation en centre. Pour le contrat d'apprentissage, ce seuil est de 25%

B. A l'étranger, des exemples de politiques pour développer la flexibilité du système et adapter le système d'apprentissage aux besoins spécifiques des secteurs et des métiers

NON EXHAUSTIF

Diversification des modalités d'apprentissage en période de formation : e-learning



En Norvège, déploiement d'un **système de e-learning** pour permettre aux apprenants d'être en alternance même chez des employeurs situés loin des centres de formation. Cette mesure cible particulièrement les employeurs situés en milieu rural

Modularisation de la formation hors-entreprise : formations « à la carte »



Au Danemark ou en Italie, pour une même formation, **des modules de formation différents disponibles** selon les centres de formation et les régions - pour permettre aux apprenants de se former sur des compétences spécifiques ou sur des caractéristiques régionales



Développement des rythmes d'alternance flexibles, en ligne avec la saisonnalité de certains métiers : l'alternance à mi-temps



En Allemagne, accès possible à **plusieurs rythmes d'alternance, p.ex., à mi-temps, ou par blocs de plusieurs mois**. Il est observé que les employeurs avec une demande d'activité variable ou soumise à de la saisonnalité (p.ex., vigneron) proposent ainsi plus de places en alternance lorsqu'ils peuvent le faire à temps partiel, c'est le cas particulièrement pour les employeurs en milieu rural

C. Au-delà de l'alternance, il existe diverses modalités d'apprentissage en milieu de travail ou en lien avec le travail

NON EXHAUSTIF

 Élément présent
  Élément présent dans certains cas

Différentes formes de formation en lien avec l'entreprise

	Alternance	Une pédagogie qui permet à un apprenant d'acquérir des compétences à la fois en centre de formation et en entreprise
	Formation en entreprise	Une formation organisée par l'entreprise pour un ou plusieurs de ses (futurs) employés
	Stage en entreprise	Une période temporaire en milieu professionnel où l'étudiant acquiert des compétences professionnelles et met en œuvre les acquis de sa formation
	Stage d'observation	Une courte expérience en milieu professionnel pour mieux comprendre la réalité d'une profession sans y participer (également appelé stage de découverte, stage d'initiation)
	Simulation d'entreprise	Une pédagogie en milieu scolaire qui permet de travailler à partir d'une situation professionnelle simulée à l'école, les participants étant accompagnés par un formateur
	Mentorat en entreprise	Une relation (formelle ou informelle) entre un mentor (plus expérimenté) et un mentoré (moins expérimenté) pour développer des compétences dans le domaine concerné

Les 4 éléments-clés			
 Deux temps et deux lieux	 Une relation contractuelle ¹	 Une rétribution financière	 Une qualification professionnelle reconnue
			
			
			
			

1. Les deux parties (travail/étude) sont effectuées dans le cadre de et couvertes par un contrat auquel l'employeur et le jeune sont parties

C. La littérature internationale et la majorité des acteurs rencontrés s'accordent sur les bénéfices de la généralisation d'épisodes d'apprentissage en milieu de travail ou en lien avec le travail dans le cadre des formations qualifiantes et professionnelles

Les **recommandations internationales** et la **recherche scientifique** convergent vers les **bénéfices positifs** des **expériences d'apprentissage par le travail** dans le cadre des formations qualifiantes pour toutes les parties prenantes



Apprenants

Développement d'un **savoir-faire et d'une expertise** professionnelle approfondie

Développement de **compétences générales transversales** (par ex., travail en équipe et communication)

Choix de carrière éclairé et compétences en matière de gestion de carrière ; **meilleure confiance** en soi

Première expérience professionnelle qui facilite l'entrée sur le marché du travail



Employeurs

Impact positif sur l'**offre de main-d'œuvre qualifiée**

Opportunité de **former** du personnel **sur mesure**

Effet positif sur le **recrutement** et la **réention**

Amélioration de la **productivité**



Opérateurs de formation

Effet positif sur la **motivation** des **apprenants**

Outil **d'orientation professionnelle**

Meilleure **qualité des programmes** de formation professionnelle et des résultats d'apprentissage

Meilleure coopération entre les **opérateurs** de formation et les **employeurs**



Société

Une **main-d'œuvre qualifiée** qui **répond mieux aux besoins du marché du travail**

Contribution positive à **l'emploi des jeunes**

Contribution à **l'innovation** et à la **créativité**

Possibilité de **renforcer l'inclusion sociale** et d'améliorer **l'égalité des chances**

Retours des acteurs en Wallonie et RBC



*L'apprentissage par le travail présente tellement d'avantages tant comme **environnement d'apprentissage** que comme **moyen de favoriser les partenariats avec les employeurs**, qu'il devrait être intégré dans tous les programmes professionnels (...). Il devrait être systématique, de qualité, évalué et crédité.*



*Le lieu de travail est un **environnement d'apprentissage puissant** dans lequel les **compétences techniques** peuvent être enseignées par des **praticiens experts** utilisant des **équipements réels**, et les élèves peuvent acquérir des **compétences générales** telles que le **travail en équipe** et la **communication***

C. Plusieurs pays ont mis en place des initiatives pour intégrer de manière systématique les stages dans les programmes scolaires

Certains pays ont rendu le stage obligatoire dans les programmes scolaires



En Suède, la **formation en milieu professionnel** est **obligatoire** dans les programmes professionnels de **deux ans** et représente un **quart de la durée du programme** (6 mois)



Au Danemark, la formation en milieu professionnel est **d'au moins trois mois** dans les **programmes professionnels de deux ans** et **d'au moins six mois** dans les programmes de **licence professionnelle de trois ans**, et elle peut avoir lieu dans **une ou plusieurs entreprises**



En Roumanie, **tous les programmes d'enseignement post-secondaire** comprennent des **stages professionnels obligatoires**



En Espagne, tous les programmes professionnels du post-secondaire (ainsi que du secondaire supérieur) comprennent un **module obligatoire de 10 à 20 semaines de formation en milieu professionnel**
Cette obligation a permis de:

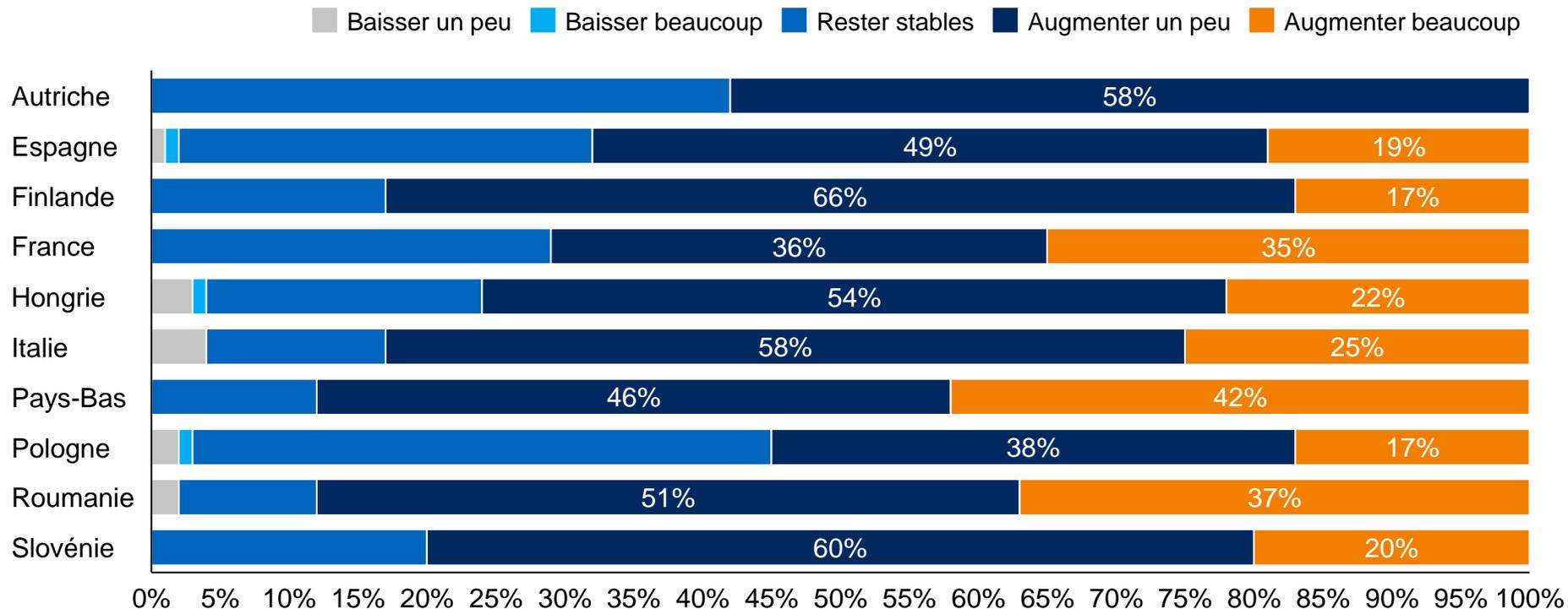
- **Mettre fin à l'isolement des établissements d'enseignement professionnel,**
- **Améliorer les relations entre l'école et l'entreprise,**
- **Aider les enseignants de l'enseignement professionnel à être en contact avec les entreprises**
- **Faciliter la transition entre l'école et le travail**

C. La tendance à augmenter la part de l'apprentissage en milieu de travail se retrouve dans la plupart des pays européens

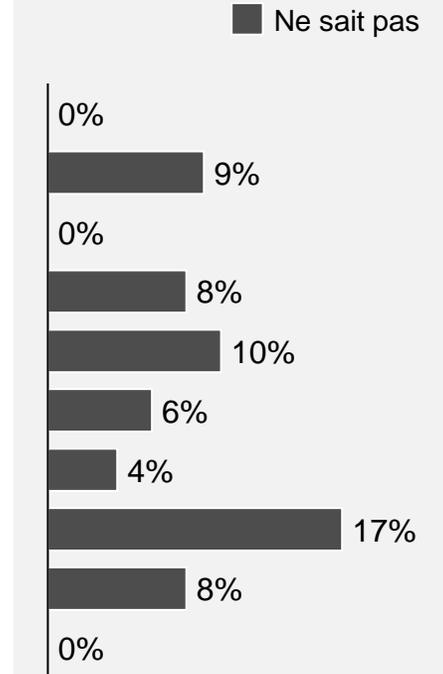
La majorité des décideurs de la formation professionnelle interrogés dans le cadre d'une enquête européenne indique avoir pour objectif de développer davantage les expériences d'apprentissage en milieu de travail dans leurs formations professionnelles et qualifiantes

Evolution de la part d'apprentissage par le travail, %

En pensant aux prochaines années, les expériences en milieu de travail dans notre programme vont...



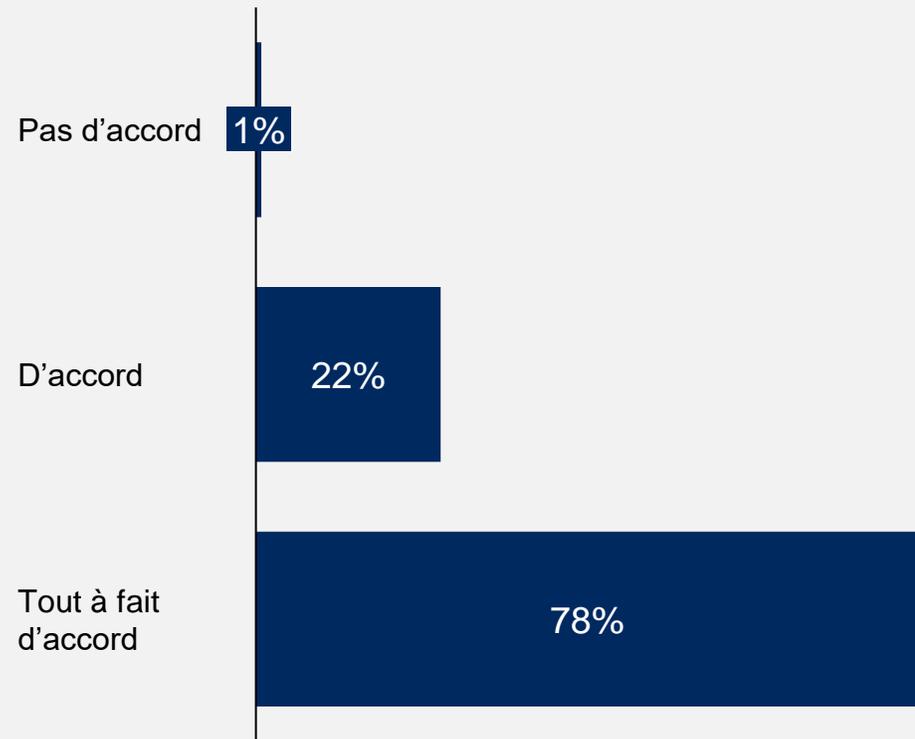
% de répondants qui ne savent pas



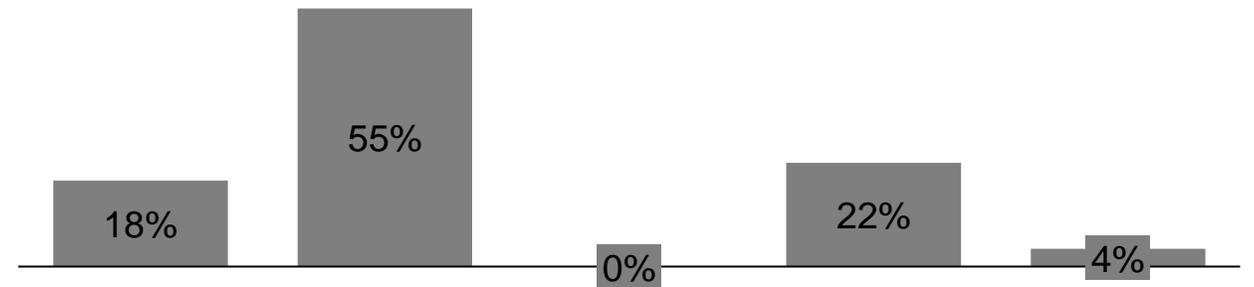
Une majorité d'employeurs estiment que les stages sont utiles et importants dans la formation des apprenants (réserve : échantillon limité sur base volontaire)

Selon les employeurs

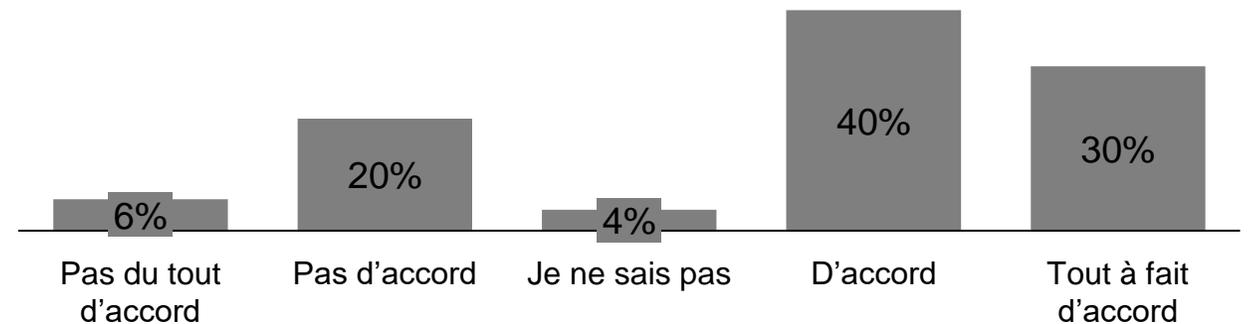
« Les stages sont généralement un élément utile et important de la formation des apprenants »,
% de répondants par réponse (N=157)



« Nous avons trop de demandes de stages », % de répondants par réponse (N=157)



« Nous sommes disposés à accueillir plus de stagiaires », en % (N=157)



~85% des élèves de plein exercice et ~95% des formateurs/enseignants pensent que le stage permet une meilleure compréhension des réalités du monde du travail (réserve : échantillon limité sur base volontaire)

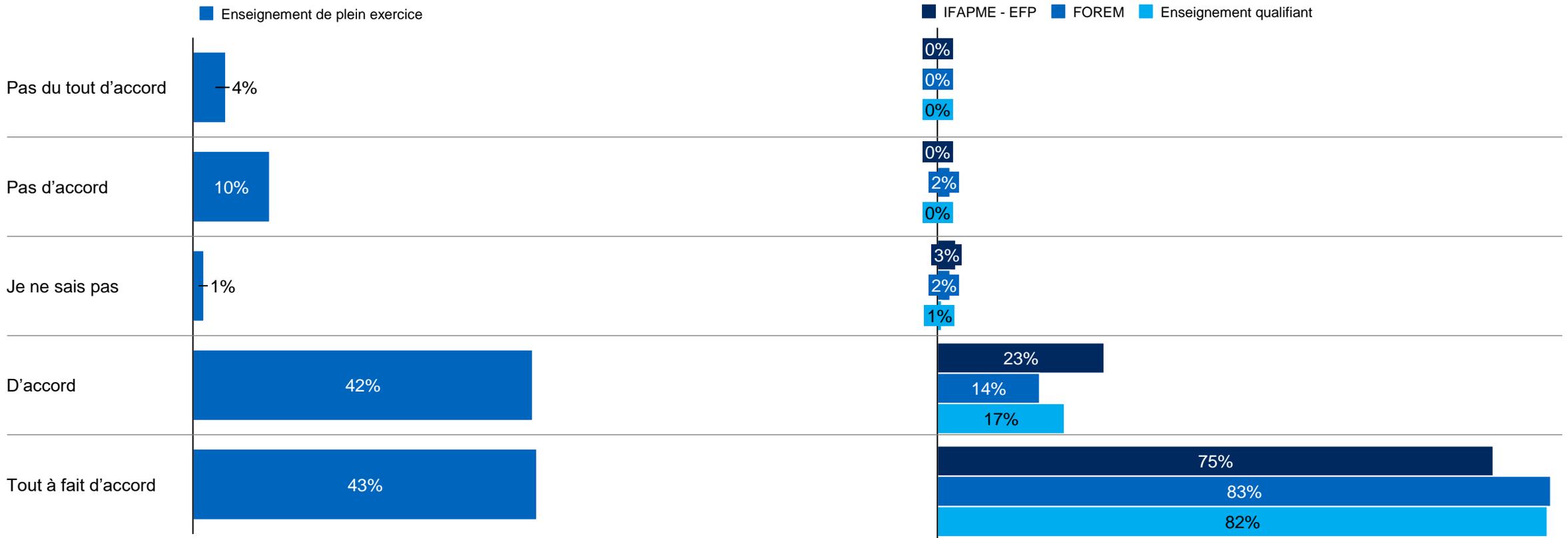
Selon les apprenants¹

Selon les formateurs/enseignants

Réponses

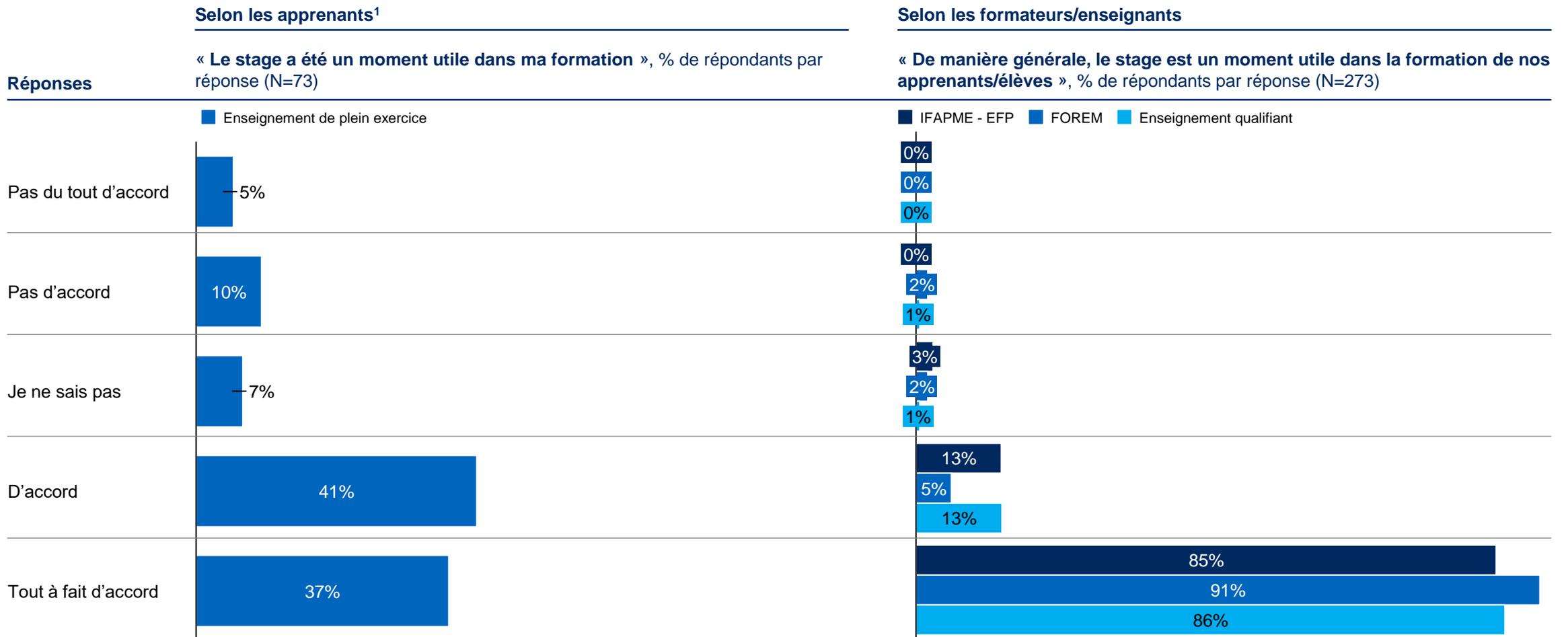
« Le stage m'a permis de mieux comprendre les réalités du monde du travail », % de répondants par réponse (N=73)

« Dans le cadre de leur stage, nos apprenants/élèves ont l'occasion de mieux comprendre les réalités du monde du travail », % de répondants par réponse (N=273)



1. Selon les apprenants ayant mentionné avoir déjà participé à un stage dans le cadre de leur formation

~80% des élèves de l'enseignement de plein exercice et ~95% des formateurs/enseignants estiment que le stage est un moment utile de la formation (réserve : échantillon limité sur base volontaire)



1. Selon les apprenants ayant mentionné avoir déjà participé à un stage dans le cadre de leur formation

C. Plusieurs formes d'apprentissage en milieu de travail sont déjà intégrées dans les formations qualifiantes et professionnelles



Il existe, déjà à l'heure actuelle, de nombreuses formes d'apprentissage en milieu de travail

Au-delà de l'IFAPME, l'EFP et les CEFA, en Wallonie et en RBC, les opérateurs incluent souvent un apprentissage par le travail sous diverses formes:



Enseignement qualifiant : stages dont les durées minimales et maximales sont déterminées par Arrêté du Gouvernement

- **Durée minimale** entre 4 et 9 semaines
- **Durée maximale** entre 4 et 15 semaines selon l'année d'études et le type de stage

forem

Forem : p.ex., PFI (Plan de formation Insertion), formation alternée, formations professionnelles avec stage en entreprise, coup de poing pénuries, etc.



CISP : formations professionnalisantes



Bruxelles Formation : la Formation Professionnelle Individuelle en entreprise (FPIE), Convention d'Immersion Professionnelle (CIP), etc.



Actiris : p.ex., Stage First



Les opérateurs lancent des initiatives développant les apprentissages en milieu de travail



Enseignement qualifiant : l'avis n°3 du Groupe Central prône une proximité renforcée avec le monde de l'entreprise pour l'enseignement qualifiant notamment au travers de :

- **La mutualisation des ressources**
- **L'augmentation du nombre de places de stage**
- **Du développement de l'immersion** en entreprise

forem



Forem : l'axe 2 du contrat de gestion du Forem indique vouloir « *Développer les formations en milieu de travail, visant à augmenter l'insertion professionnelle des personnes formées* » en passant par « *des partenariats accrus et plus nombreux avec les autres acteurs de la formation, les secteurs et les entreprises* »



Bruxelles Formation : l'article 12 du contrat de gestion 2017-2022 de Bruxelles Formation indique « *La promotion de l'apprentissage par le travail, sous toutes ses formes, avec une attention particulière aux stages, en impliquant les partenaires sociaux, les entreprises, les chambres et les prestataires d'EFP* »



Néanmoins, les acteurs indiquent l'existence d'une marge de progression

De manière générale, malgré les dispositifs existants, plusieurs pays européens intègrent plus systématiquement, une expérience en entreprise dans le cadre de programmes de formations/études qu'en Belgique

- **Enseignement qualifiant** : le niveau minimal de stage reste inférieur à ce qui se retrouve dans d'autres pays pour le qualifiant (via soit la généralisation de l'alternance soit des stages de plus longue durée)
- **Formation professionnelle** : les acteurs indiquent la possibilité d'aller plus loin dans le développement de l'apprentissage par le travail

(Voir données chiffrées sur la page suivante)



« *L'apprentissage par le travail est très bénéfique et pourrait encore être développé dans les formations professionnelles pour augmenter le taux d'insertion* »



« *On peut toujours renforcer davantage les liens avec les employeurs pour augmenter les apprenants chez les entreprises – avoir une meilleure adéquation des compétences à acquérir* »



Le nouveau PEQ (Parcours Enseignement Qualifiant) constitue une avancée à ce sujet avec l'obligation de suivre un stage en entreprise pour l'obtention du certificat de qualification et l'augmentation de la période de stage

C. A l'étranger, un apprentissage en milieu de travail parfois directement délégué aux entreprises et aux secteurs

A l'international, certains pays délèguent directement la formation aux entreprises et aux secteurs



L'Allemagne a un historique de **collaboration forte entre entreprises, secteurs et éducation**, permettant aux entreprises de créer leurs propres centres de formation



A titre d'exemple, **UeBZO (Centre de Formation Inter-Entreprises de Bavière de l'Est)** est un centre de formation aux métiers de l'industrie, à l'initiative des secteurs, qui rassemble plus de **250 entreprises et propose 25+ formations** duales. Sa proposition de valeur repose notamment sur :

- La possibilité pour des PME de **recruter des alternants** pour des métiers spécifiques et de les envoyer **se former au centre** :
 - En formation duale
 - En formation 100% au centre
- Des contenus de formation adaptés directement pour les métiers de l'industrie
- Des formateurs et enseignants **issus du secteur**
- **Des infrastructures techniques** (électriques et mécaniques) de formation pour les alternants



La Norvège a mis en place un système de « training offices » qui **regroupent des PME et gèrent la formation pour les apprenants qui en dépendent** (tout en étant les intermédiaires de ces PME avec les autorités locales et les apprenants).. Notamment ces centres :

- **Gèrent la formation** des apprenants
- **Gèrent un mécanisme d'assurance qualité** pour les formations

Proposent des services complémentaires comme la **formation des tuteurs**. Aujourd'hui, 80% des contrats d'apprentissage sont signés avec ces formes de « coopératives » plutôt qu'en direct avec les entreprises



En Belgique, des modèles intermédiaires en cours de développement au sein des secteurs, mais qui n'atteignent pas l'échelle de l'étranger

**PFI /
FPIE**

Plan Formation Insertion (PFI) en Wallonie / Formation Professionnelle Individuelle en Entreprise (FPIE) en RBC

forem



Permet aux entreprises d'émettre un besoin de formation spécifique au Forem et de se voir proposer un profil et une formation sur-mesure (100% dans l'entreprise ou à mi-temps en centre) pour le rendre opérationnel et ensuite l'engager

Centres de Compétences du Forem



Gérés en partenariat ou non avec les secteurs, proposent notamment (i) expertise et conseil aux entreprises en matière de formation, (ii) accompagnement dans la formulation des besoins de formation, (iii) mise en place de formations en ligne avec les besoins du secteur



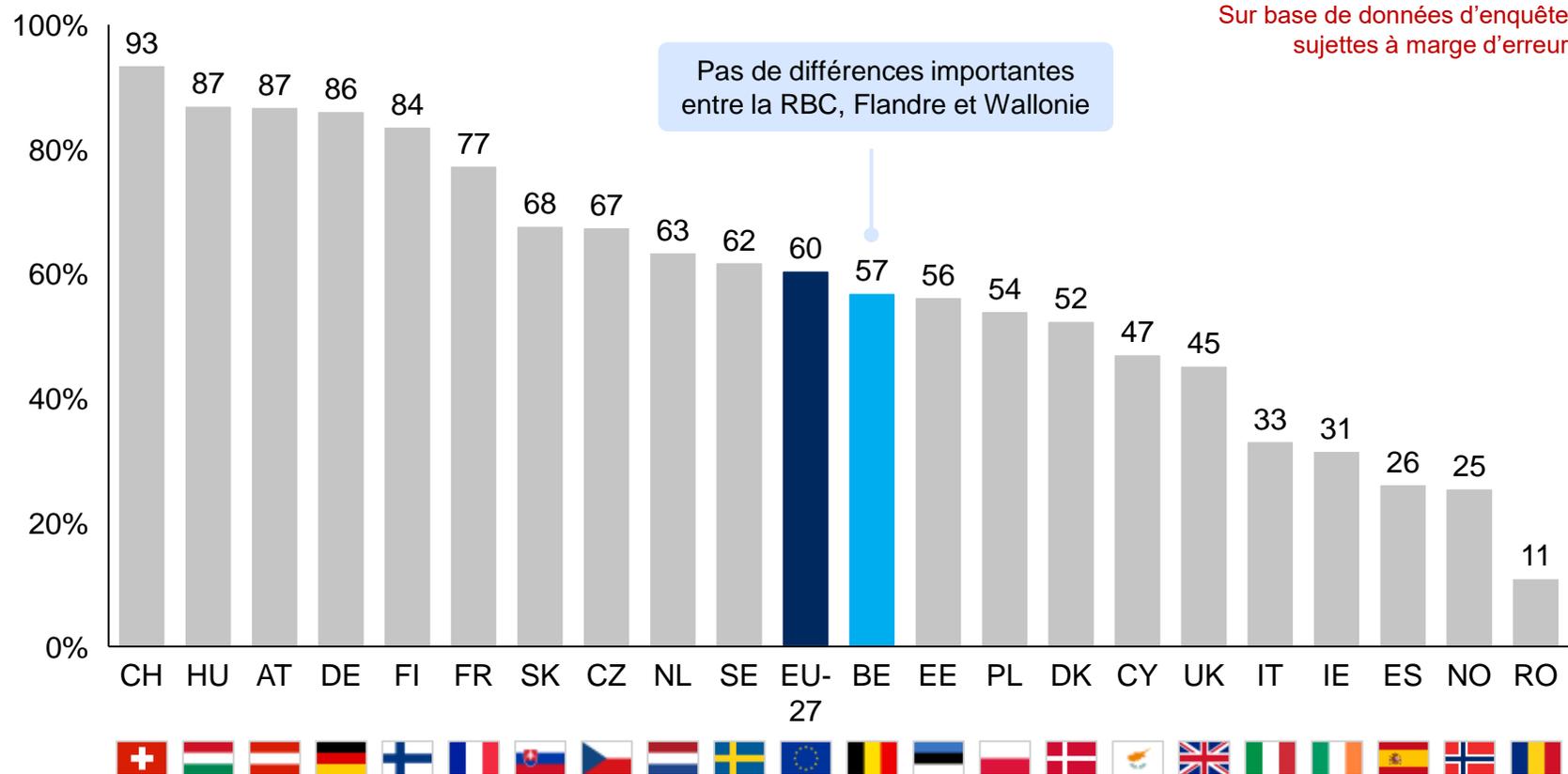
Centres de formation et de compétences propres des secteurs

Gérés par les secteurs, proposent entre autres des offres de formations certifiantes à destination des employés et des demandeurs d'emploi (financées par les secteurs)

Les acteurs interrogés évoquent un **potentiel d'implication additionnelle des secteurs dans l'organisation directe d'une plus grande partie des formations**

C. Plusieurs pays européens intègrent de manière plus systématique qu'en Belgique une expérience en entreprise dans le cadre de programmes de formation/étude

Pourcentage de jeunes (30-34 ans) qui ont eu une expérience en entreprise - stage ou apprentissage - dans le cadre de leurs études parmi les jeunes dont le plus haut niveau d'études est un programme de niveau secondaire qualifiant¹, en %



Durée de stage dans l'enseignement qualifiant en FWB

La **durée des stages** en FWB est déterminée par **l'arrêté du Gouvernement** de la Communauté française du 15 mai 2014. Le PEQ va augmenter la période de stage

De manière générale, les stages sont soumis à une **durée maximale** comprise entre **4 et 15 semaines** selon **l'année d'études** et le **type de stage**

L'arrêté fixe également une durée minimale pour les stages par **secteur** ; les **durées minimales varient entre 4 et 9 semaines** minimum selon les OBG. Par ailleurs, **les Profils SFMQ fixent des durées minimales par métier**

Le PEQ mène à une augmentation des périodes de stage

« Pour certains profils, on a les apprenants pour quatre semaines, ce n'est pas suffisant pour acquérir des compétences qu'ils ne peuvent pas acquérir sur les bancs de l'école »

1. Niveau ISCED 3 (secondaire supérieur qualifiant), 4 (post secondaire non supérieur qualifiant)
Source : données EFT 2016 | FWB, Avis n°3 du GC, 2017

C. A ce titre, les expériences « triales » pourraient constituer une opportunité de combiner les apprentissages en centre de formation, en entreprise et en CDC/CDR

Description de la formation « triale »

La formation « triale » consiste à **combiner différents types et lieux de formation/enseignement** en associant l'apprentissage :

- à l'école/en centre de formation,
- chez un employeur
- en centre de compétences/référence, de technologie avancée et/ou sectoriels

Ce type de formation s'inscrit dans un contexte de complexification et d'évolution rapide des métiers, rendant complexe l'acquisition de toutes les compétences chez un seul opérateur



La formule « triale » est notamment à la base de l'organisation de l'alternance dans le système suisse

Avantages

Les avantages de la formation « triale » s'inscrivent dans la révision des parcours de formation des élèves du qualifiant, notamment en permettant :

- Un **meilleur accès aux technologies** (peu ou pas disponibles à l'école et/ou en entreprise seulement)
- Une **meilleure utilisation des moyens** (formateurs, enseignants, équipements) en les articulant et en les positionnant sur les dimensions de formation qui leur correspondent
- La **mise en relation et/ou la collaboration** accrue des écoles/centres, employeurs et centres de formation

Opportunité de développement en FWB

La Fondation pour l'Enseignement a établi une **feuille de route faisant écho aux priorités des Gouvernements** et aux différentes réformes (p. ex. plan de relance wallon sur les centres de compétences...) :

- **Phase d'exploration** (juin 2021 - mars 2022) : consultation des acteurs & identification de la gouvernance, coordination, financement du projet
- **Phase d'appropriation** (mars 2022 – mars 2023) : mise en place de projets préparatoires & création d'un plan de mise à échelle
- **Phase de réalisation** (mars 2023 – sept. 2023) : mobilisation des acteurs et mise en œuvre des projets-pilotes

Certains acteurs soulignent néanmoins la difficulté à trouver suffisamment de places de stage comme un obstacle au développement de l'apprentissage en milieu de travail et en particulier de l'alternance

Certains acteurs craignent une saturation de l'offre de stages en entreprise

Constats



Certains acteurs mentionnent la **difficulté croissante à trouver des places de stage**, en lien avec le développement des dispositifs d'apprentissage en milieu de travail ces dernières années



Certains identifient ce point comme un **obstacle au développement de l'alternance**

Exemple / Citation



On multiplie les dispositifs d'apprentissage en milieu de travail et pourtant on est de plus en plus en concurrence avec d'autres opérateurs pour trouver des places de stage à nos apprenants



Si on continue à développer l'apprentissage en milieu de travail on va rapidement avoir trop de monde et donc plus de place pour nos apprenants en alternance

Ces éléments amènent certains acteurs à plaider pour une gestion centralisée des offres de stages, mais sans mouvement unanime à date

1. Stage ou apprentissage, parmi les jeunes dont le plus haut niveau d'études est un programme de niveau secondaire qualifiant (ISCED 3 ou 4)

2. n=261

Ces éléments méritent cependant d'être nuancés

Constats



Le taux d'expérience professionnelle en entreprise en Belgique est **inférieur à la moyenne Européenne** et aux performances des leaders européens



De leur côté, les employeurs interrogés (échantillon limité sur base volontaire) évoquent une capacité à étendre leurs recrutements de stagiaires et d'alternants, et **plutôt peiner à trouver suffisamment de candidats** pour répondre à ces offres



Certaines pistes de déploiement de l'alternance sont encore peu développées en Belgique

Exemple / Citation

En Belgique, 57% de jeunes de 30-34 ans ont eu une expérience en entreprise dans le cadre de leurs études¹ vs. **60% pour le reste de l'UE** et 86% en Allemagne, voir page précédente

40% des employeurs interrogés² mentionnent le **manque de candidats** comme raison principale à leurs difficultés de recrutement – Voir *Partie VII. Chapitre 1b. « Employeurs, secteurs et partenaires sociaux »*

16% des employeurs en Belgique forment des apprenants en alternance, à comparer à la moyenne européenne de 31%.

Notamment :

- <1% d'apprenants en alternance dans le Secteur Public en Belgique vs. 3% en France
- 5-10% en alternance dans les entreprises de 50+ employés

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

D. Stage - Les retours de certains acteurs indiquent une marge d'amélioration potentielle dans l'intégration des stages dans la formation

Les stages sont vus de manière positive mais les retours de terrain indiquent une marge de progression potentielle dans les modalités de leur mise en œuvre pour améliorer la qualité des apprentissages

“ “ ”

“Les stages sont globalement une très bonne chose mais, pour une partie des stages, ils se limitent parfois à une simple observation en entreprise sans réelle contribution à l'apprentissage du jeune”

“ “ ”

“Les jeunes en stage se retrouvent parfois cantonnés soit dans un rôle passif, soit dans une seule tâche ce qui limite l'utilité du stage”

“ “ ”

“On est obligés de mettre le jeune dans un stage qui ne correspond pas vraiment à sa formation car on a du mal à trouver des places”

“ “ ”

“Ce sont des cas limités mais parfois les entreprises utilisent juste les stagiaires comme main d'œuvre bon marché pour des tâches”

“ “ ”

“L'accompagnement et le suivi des stages par les établissements est très hétérogène : sa qualité varie beaucoup selon le type de formation, l'établissement concerné et la personnalité et les compétences de l'accompagnateur lui-même”

“ “ ”

“Dans certains cas, il y a un vrai accompagnement mais dans d'autres, on a juste une visite d'observation qui ne sert pas à grand chose”

“ “ ”

“On n'a pas de véritable mécanisme pour assurer la qualité de l'accompagnement durant le stage”

“ “ ”

“Dans mon expérience, je n'ai jamais eu de discussion concrète avec l'établissement/le centre de formation sur les objectifs d'apprentissage du jeune lors de son stage”



Certaines fédérations sectorielles lancent des initiatives permettant d'améliorer la qualité des stages par ex., « [Guide pratique pour les entreprises](#) » (en collaboration avec enseignement.be, Agoria, ACV-SCS, MetallosMWB, Bassin EFE, etc.), projet-pilote de stage d'immersion en entreprise coordonné par la CCBC¹, etc.



Note - Dans le cadre du diagnostic transversal, il n'a pas été possible d'investiguer plus en détails cette question ni de différencier les constats entre opérateurs - une étude spécifique sur ce point serait nécessaire



Note - une partie des employeurs indique par ailleurs que le “niveau et/ou la maturité” d'une partie des stagiaires sont trop bas dans certains cas pour permettre de faire du stage une activité pertinente. C'est en particulier le cas dans certaines industries présentant des contraintes de sécurité importantes comme en construction.

“ “ ” « Je prend des stagiaires car j'y suis obligé mais sur les chantiers sensibles, je préfère les laisser attendre dans le conteneur car c'est trop dangereux de les laisser sur chantier, on a déjà eu des blessés »

1. Confédération construction Bruxelles-Capitale
Source: entretiens bilatéraux effectués entre avril et septembre 2022

E. Opportunité de développer l'alternance « partagée » entre plusieurs employeurs pour répondre à l'ensemble des besoins des apprenants

NON EXHAUSTIF



De nombreux employeurs ne peuvent pas former à l'ensemble des compétences d'un référentiel donné

Les **retours des acteurs semblent indiquer** chez les employeurs pratiquant l'alternance un **manque de possibilité pour former les apprenants à l'ensemble des compétences** devant être acquises durant le formation. Cette situation peut être la conséquence :

- de la spécificité de l'employeur (trop « niche » au sein de sa profession),
- des tâches attribuées à l'apprenant (expérimentant seulement une partie du métier)



L'opportunité de développer une alternance « partagée » entre plusieurs employeurs est supportée par certains exemples internationaux

Certains pays (p. ex. le Danemark) ont mis en place des **systèmes d'alternance reposant sur la collaboration de plusieurs employeurs**, ayant pour bénéfices :

- La **complémentarité des employeurs** dans le transfert des compétences du référentiel à l'apprenant
- Un **partage des coûts** liés à l'apprenant (financement de l'apprenant réparti entre les différents employeurs)



Cette solution présente cependant certaines limites et reste complexe à mettre en œuvre

Ce système reste difficile à implémenter étant donné :

- i. La **coordination nécessaire entre les employeurs et les centres** de formation afin de déterminer « qui » forme à « quoi »
- ii. Le **transfert fréquent des apprenants entre employeurs** (potentiellement défavorable pour l'apprenant, et l'employeur)
- iii. Le **manque actuel d'employeurs pratiquant l'alternance**, particulièrement dans certains domaines (Voir *Partie VII. Chapitre 1b. « Employeurs, secteurs et partenaires sociaux »*)



Des situations où l'apprenant change d'employeur en cours de formation en alternance existent déjà en Wallonie et en RBC, mais sont limitées et la conséquence d'un dysfonctionnement de l'alternance (p. ex. changement de situation de l'apprenant/ employeur, ...)

Contenu de ce chapitre

1. Pertinence et organisation de l'apprentissage en milieu de travail

2. Pédagogie de l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle

2.1. Adaptation au public d'apprenants

2.2. Utilisation d'outils digitaux

3. Maîtrise des compétences transversales

Le qualifiant et la formation professionnelle appellent à une pédagogie adaptée aux défis propres à leurs publics d'apprenants

Enseigner avec succès dans le qualifiant implique la capacité de développer des méthodes pédagogiques et de gestion de classe différentes



Opportunité d'actions potentielles

Les apprenants des formations qualifiantes présentent plus fréquemment plusieurs défis...

Les élèves du qualifiant et de la formation professionnelle ont souvent :

- **Perdu le sens des apprentissages**,
- Développé une **attitude de rejet** du système scolaire,
- Des difficultés et **troubles d'apprentissage**,
- Surmonté des **échecs scolaires antérieurs répétés**,
- Accumulé un retard scolaire importante
- Etc.

... nécessitant de déployer des pédagogies spécifiques...

Plus encore que dans le général :

- Les **méthodes d'apprentissage traditionnelles/académiques seules** ne fonctionnent souvent pas aussi bien : les méthodes d'apprentissages « actives » sont plus souvent efficaces
- La maîtrise des **techniques de gestion de classes** « complexes » est essentielle
- ... de même que la **capacité à différencier** les apprentissages
- ... et à leur donner du **sens**

... que les enseignants / formateurs ont encore souvent du mal à maîtriser

Sur les méthodes d'apprentissage actives (*voir les données présentées plus haut dans ce document – point 2C*)

“ ” *On enseigne peu voire pas les techniques concrètes de gestion de classe dans la formation initiale des enseignants*

“ ” *C'est là qu'il faut déployer le plus de talent... et pourtant comme c'est dur d'être enseignant dans le qualifiant*

“ ” *Comment donner du sens à l'apprentissage d'un métier quand on ne l'a pas pratiqué depuis 20 ans*

- Développer des **programmes de formation** et/ou de mentorats spécifiques pour les enseignants pour favoriser le **développement de ces compétences liées aux méthodes pédagogiques et/ou de gestion de classe dans le qualifiant**
- **Développer des initiatives pour attirer les « meilleurs » enseignants dans le qualifiant**

Contenu de ce chapitre

1. Pertinence et organisation de l'apprentissage en milieu de travail

2. Pédagogie de l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle

2.1. Adaptation au public d'apprenants

2.2. Utilisation d'outils digitaux

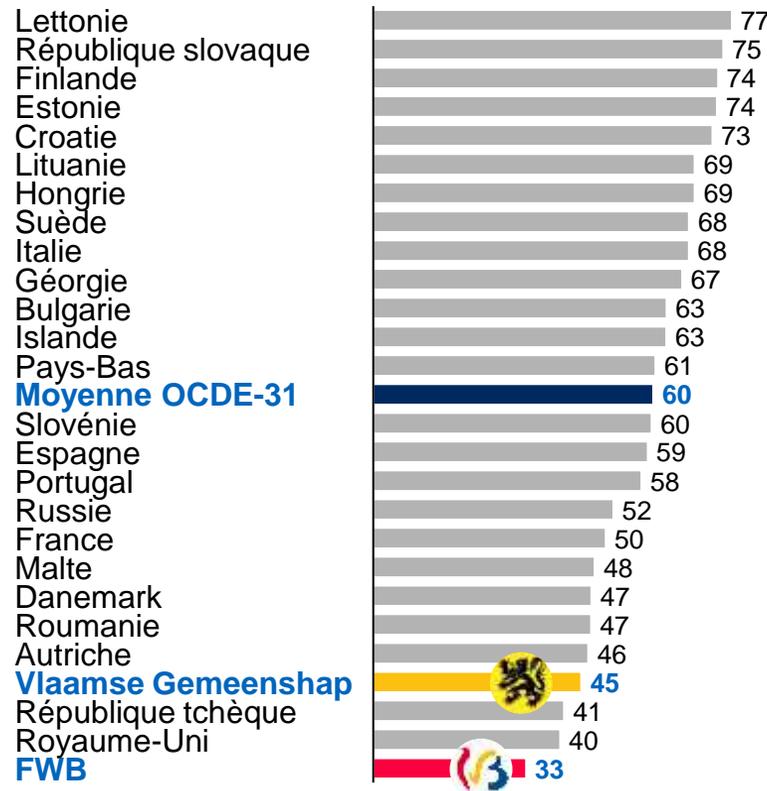
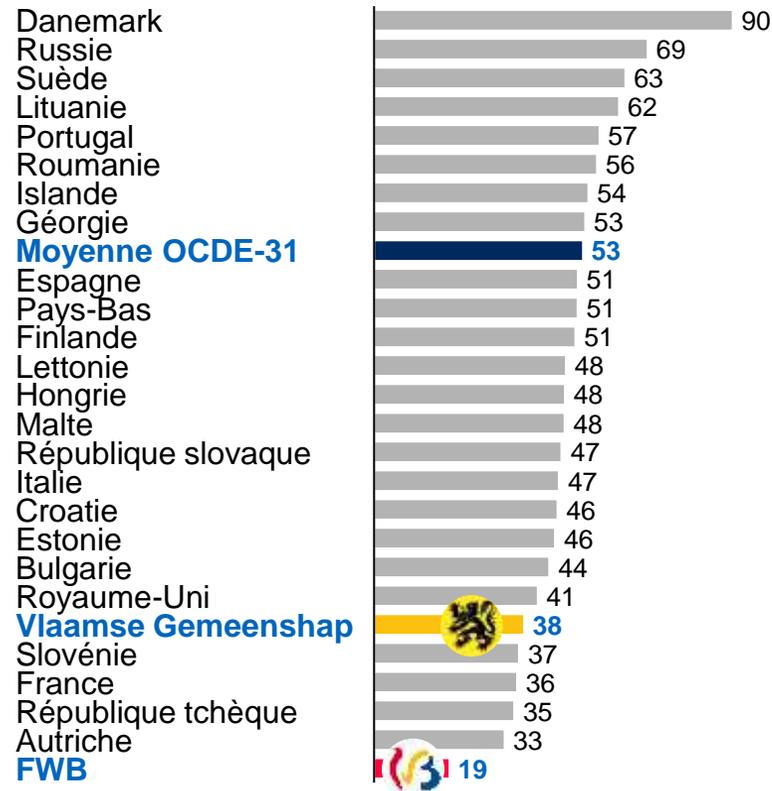
3. Maîtrise des compétences transversales

Situation avant la crise sanitaire – Le système éducatif de la FWB était parmi ceux où l’enseignement s’appuyait le moins sur l’utilisation des outils digitaux



Enseignants qui **laissent « souvent » ou « toujours » les élèves utiliser les TIC¹** pour des projets ou des travaux en classe (par pays²),
En %

Enseignants pour lesquels **« l’utilisation des TIC¹ pour l’enseignement » figuraient au programme** de leurs activités de formation continue (par pays¹),
En %



Moins de 20% des enseignants en FWB laissent souvent les élèves **utiliser des TIC** (comparé à 53% pour le reste des pays de l’OCDE)

L’utilisation des TIC pour l’enseignement figurait au **programme de formation continue de 33%** des enseignants en FWB, ~2x moins que la moyenne OCDE.

1. Techniques de l’Information et de la Communication

2. Pays européens

De nombreuses initiatives visant à améliorer l'enseignement/la formation par le numérique sont en cours

NON-EXHAUSTIF



L'axe 3 de la Stratégie Numérique pour l'Education prévoit de définir les modalités d'équipement des écoles, notamment en termes d' :

- **Investissement dans l'équipement** numérique minimal
- **Equipement spécifique supplémentaire**

L'axe 4 vient compléter l'usage d'équipement par la **création d'une plateforme de ressources éducatives** pour l'ensemble de la communauté éducative, et la **mise en place d'un écosystème numérique** propre à chaque établissement

Dans le cadre de sa **stratégie en matière de numérique**, le Forem vise à toucher davantage de publics en développant des modèles d'apprentissage hybrides

Le Forem a commencé à mettre en place **diverses ressources pédagogiques digitales** pour chaque formation/parcours, notamment la **plateforme « Digital Learning »** qui permet aux apprenants de:

- S'inscrire comme demandeurs d'emploi
- Se former en ligne
- Découvrir des métiers porteurs
- Créer un profil visible par les employeurs

Un budget a été alloué à l'IFAPME pour l'acquisition d'outils numériques comme :

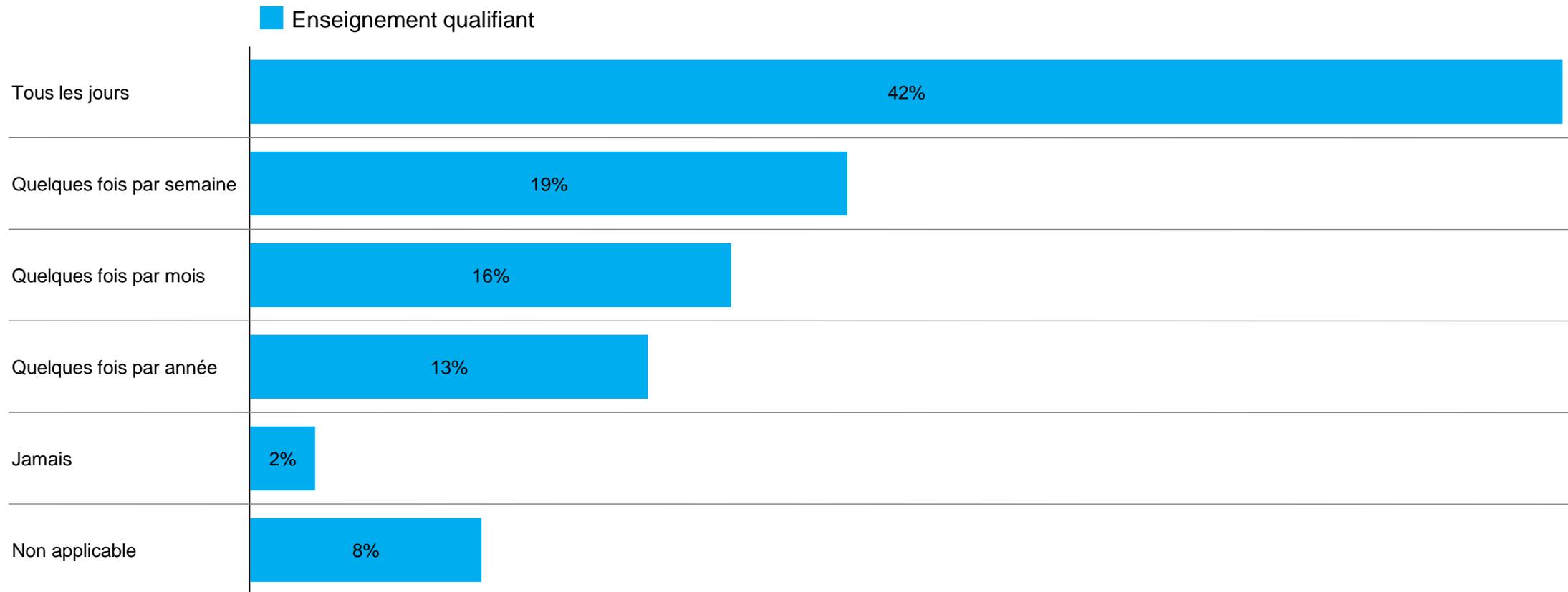
- **Des classes virtuelles**
- **Des studios numériques**
- **Un laboratoire numérique** (permettant de filmer des gestes professionnels)
- Des outils de **simulation virtuelle**
- Des outils de **réalité augmentée**
- **Une ambulance fictive** et des **simulateurs de conduite**
- Des **ordinateurs, tablettes, et PC portables**

L'EFP a **acquis différents outils et plateformes numériques** (Teams, plateforme DORA, Microsoft 365...) permettant aux apprenants et formateurs de **collaborer et de développer des modèles d'apprentissage hybrides**

~60% des enseignants utilisent les technologies de l'information hebdomadairement pendant leur cours (réserve : échantillon limité sur base volontaire)

Selon les formateurs/enseignants

Réponses « À quelle fréquence utilisez-vous des technologies de l'information et de la communication (ordinateurs, tablettes, portables...) pendant vos cours avec vos apprenants/élèves ? », % des répondants (N=186)



Contenu de ce chapitre

1. Pertinence et organisation de l'apprentissage en milieu de travail
2. Pédagogie de l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle

3. Maîtrise des compétences transversales

3.1. Compétences comportementales et savoir-être professionnel

3.2. Compétences cognitives de base

3.3. Compétences cognitives transversales

3.4. Zoom compétences digitales

La maîtrise (insuffisante) des compétences comportementales de base et des savoir-être revient comme un des principaux « points de douleur » tant pour les employeurs que pour les formateurs/ accompagnateurs d'apprenants

Quelles sont les raisons qui font hésiter les employeurs ayant déjà participé à un programme d'alternance à y participer une nouvelle fois?



Avis des acteurs

« Les savoir-faire comportementaux restent un grand défi pour nos entreprises ; on a des personnes qualifiées **mais leur comportement n'est pas adéquat** »

« On rage de voir des **jeunes qui ne respectent plus les horaires** »

« On engage plutôt des profils issus des hautes écoles car **s'ils sont trop jeunes il y a des difficultés à les placer** dû au manque de savoir-être, notamment pour les métiers avec tâches dangereuses ou confidentielles »

L'absence de compétences « soft skills » semble être un frein à la participation de certaines entreprises à l'alternance...

- **Intégration difficile** dans les entreprises accueillantes liée au manque de maturité et au peu de savoir-être et compétences comportementales
- **Risques administratifs et légaux** (respect de la confidentialité, risques physiques et matériels)

Ce constat est général mais particulièrement observé dans le cas de l'alternance où les apprenants sont « **démotivés** », **en situation de relégation ou de quasi-décrochage**

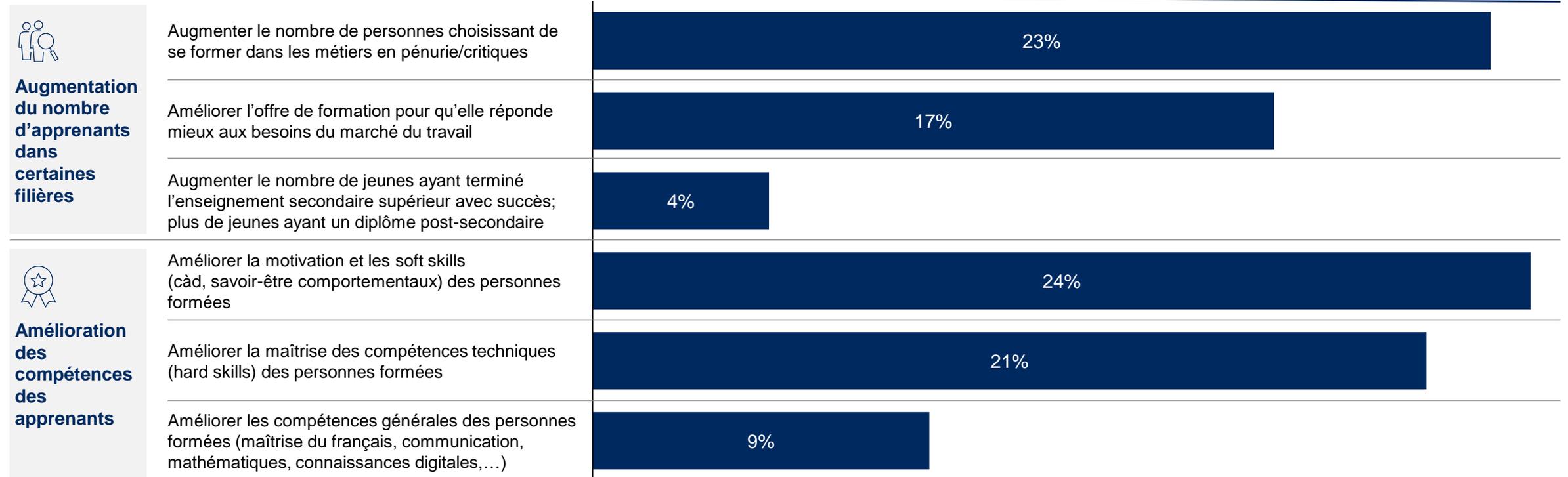
Dans le domaine de la formation, « Améliorer les savoir-être comportementaux » est l'amélioration la plus citée par les employeurs comme ayant le plus d'impact positif pour leur entreprise (réserve : échantillon limité sur base volontaire)

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE EN LIGNE - POTENTIEL BIAIS DE RÉPONSE – TAILLE DE L'ÉCHANTILLON RESTREINTE POUR CERTAINES SOUS-CATÉGORIE

Selon les employeurs

« Laquelle des améliorations suivantes dans le domaine de la formation, aurait le plus d'impact positif pour vous comme entreprise ? », % de répondants par réponse (N=261, plusieurs réponses par répondant)

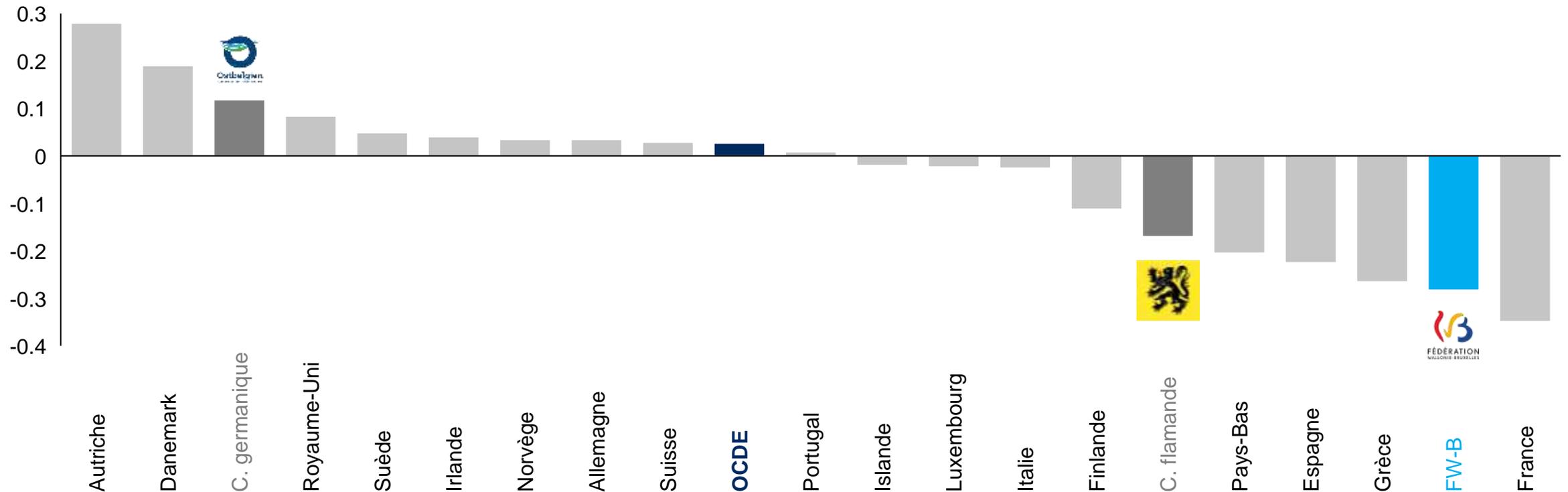
Réponses



L'enseignement/le perfectionnement de la maîtrise des compétences comportementales de base et des savoir-être est une problématique générale qui dépasse le cadre spécifique de l'alternance

Selon l'enquête PISA, les indices moyens du climat de discipline¹ en FWB sont inférieurs à la moyenne de l'OCDE et des autres communautés en Belgique

Distribution des indices moyens du climat de discipline¹ en FWB² et dans les autres pays de l'OCDE (PISA, 2018)



1. Ce graphique représente l'indice du climat disciplinaire dont la moyenne est de 1 dans les pays de l'OCDE. Des valeurs positives sur cette échelle signifient que l'élève bénéficie d'un meilleur climat disciplinaire dans les cours de langue d'enseignement que la moyenne des élèves des pays de l'OCDE.

2. Enquête réalisée durant les cours de langue d'enseignement en FWB, en l'occurrence le français, domaine majeur en 2018.

La maîtrise (insuffisante) des compétences comportementales de base et des savoir-être n'est pas propre à la FWB et constitue également un défi au sein des autres systèmes d'enseignement qualifiant et de formation professionnelle

“ ” Dans le cadre du PES-Network (réseau des agences publics de l'emploi en Europe), la question de la maîtrise des savoir-être et codes professionnels revient de plus en plus comme un défi rencontré dans les autres pays

“ ” Nous voulons désormais développer une formation transversale en support à la formation métier. Cette formation, bien que difficile à mettre en pratique, portera sur **les soft skills, les langues et la formation digitale dans toutes ses dimensions.**

“ ” Des recherches approfondies indiquent que les compétences de base les plus recherchées par les employeurs comprennent **une éthique de travail et une attitude positive, des compétences de communication, le travail en équipe et la présentation de soi**

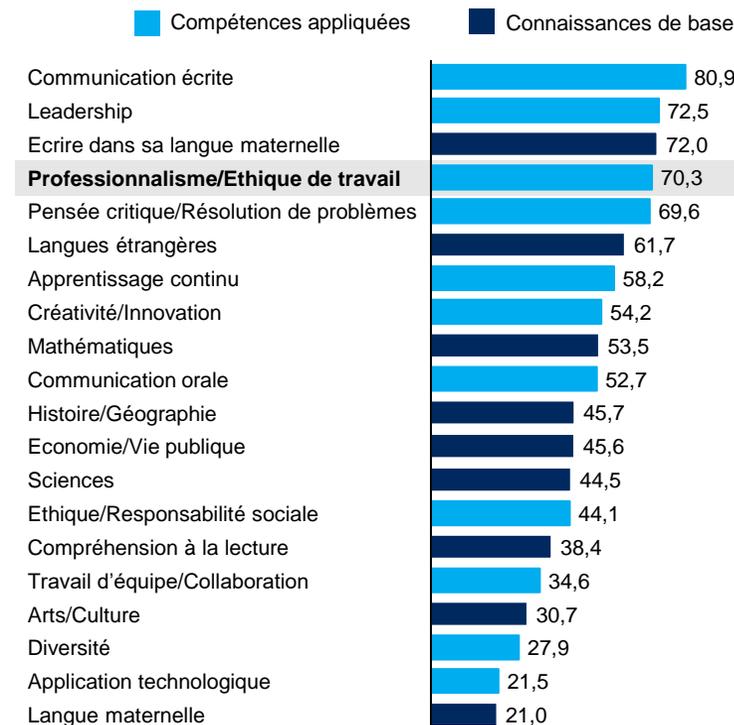
Pourcentage des employeurs qui qualifient les compétences comme « très importantes » chez les diplômés du secondaire aux Etats-Unis

Le nombre de répondants varie pour chaque question, allant de 336 à 361



Pourcentage des employeurs qui qualifient les compétences comme « déficientes » chez les diplômés du secondaire aux Etats-Unis

Le nombre de répondants varie pour chaque question, allant de 258 à 357



“ ” Beaucoup trop de jeunes sont insuffisamment préparés pour réussir sur le marché du travail. Au niveau secondaire, bien **plus de la moitié des nouveaux entrants sont mal préparés** dans les compétences les plus importantes : **communications orales et écrites, professionnalisme/éthique de travail et pensée critique/résolution de problèmes**

Certaines initiatives existent dans l'enseignement pour développer les compétences comportementales de base et les savoir-être, mais celles-ci demeurent limitées

Nouveau tronc commun polytechnique

Déploiement d'un nouveau tronc commun polytechnique incluant, au-delà des savoirs et compétences disciplinaires « traditionnels », un **bagage commun de compétences transversales** (notamment la créativité, l'esprit d'entreprendre, la capacité d'apprendre à apprendre)

Coachs Insertion dans les CISP

Les Coachs Insertion des CISP ont mis en place une grille générique des compétences de base et des savoir-être qui a permis de développer une méthode pour identifier les savoir-faire comportementaux à mobiliser dans le cadre de compétences techniques (projet Step 4SFC). Il s'agit d'une observation de la manifestation de ces savoir-être afin de permettre de les travailler en formation si les niveaux de maîtrise exigés par le métier ne sont pas atteints

Exemples d'initiatives pilotes ou sur base volontaire – Zoom page suivante



Qu'est ce que c'est?



A quoi ça ressemble concrètement?



Qui participe?



Quelques chiffres ...

A+PRO (SODA+)



Attestation de compétences ayant pour objectif principal d'encourager et de valoriser chez les jeunes de l'enseignement qualifiant certains codes comportementaux : attitudes positives, ponctualité, respect des règles, organisation (A+ PRO). Cette ASBL est soutenue par la Région flamande et les projets ont été repris en RBC et récemment en Wallonie

Programme flexible implémenté dans les écoles qui aboutit sur une attestation de reconnaissance des aptitudes, reconnue par les entreprises partenaires

Site spécifique A+PRO d'annonces d'emploi pour les étudiants reconnus par le certificat

Etudiants de l'enseignement qualifiant en Flandre principalement et en FWB depuis 2021

10.000 étudiants en Flandre et en RBC

Les Jeunes Entreprises



Divers programmes proposés aux écoles ayant pour objectif d'aider les jeunes à se projeter dans l'avenir en découvrant des métiers, tout en appréhendant les notions de travail et de savoir-être, et à développer un esprit de citoyenneté, par ex. : apprendre les valeurs du travail en groupe, accepter l'équité entre les métiers, distinguer besoins et envies, etc.

- Dans le primaire : 5 activités (de 50 à 80 minutes) de mise en situation et jeux autour des métiers
- Dans le secondaire : programme de mini-entreprise

Programmes existants dans le primaire et le secondaire

9.044 élèves/étudiants en 2020-2021

Story-me



Accompagnement des jeunes à devenir acteurs de leur vie, au travers du développement de la confiance en soi, de la découverte des métiers (dont les métiers STEM) et de la capacité à identifier et à porter son propre projet d'orientation

Des parcours complets d'activités par année, dédiés à ces compétences, avec +/- 25 classes de 2^{ème} secondaire et +/- 50 classes de 3^{ème} secondaire techniques ou professionnelles en RBC

Programmes à intégrer dans le parcours secondaire

Projet pilote 2017-2020 : 6.000 élèves dans 11 écoles participantes, et 200 enseignants

“ Si les compétences cognitives sont généralement des conditions préalables à l'obtention d'un bon emploi, un nombre croissant de preuves suggère que les compétences non académiques sont des déterminants au moins aussi puissants des revenus, par exemple l'honnêteté et la ponctualité. ”

Alors que les formateurs/enseignants estiment développer le bon état d'esprit chez leurs apprenants, les employeurs expriment des constats partagés sur ce point (réserve : échantillon limité sur base volontaire)

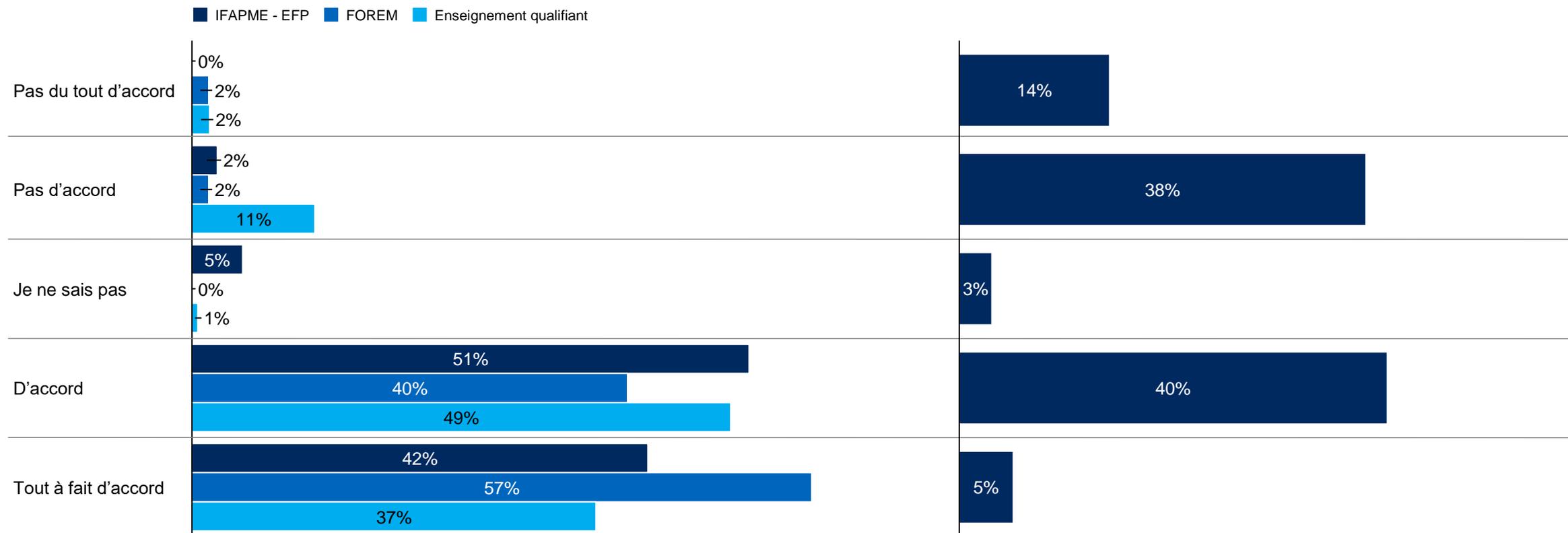
Selon les formateurs/enseignants

« Au-delà des compétences techniques, nous aidons les apprenants/élèves à développer un état d'esprit et des comportements qui leur seront utiles dans le reste de leur vie (organisation, gestion du temps, persévérance, sens du travail bien fait, curiosité, volonté d'innover et d'entreprendre, etc.) », % de répondants par réponse (N= 294)

Selon les employeurs¹

« Les candidats à l'alternance que nous avons accueillis possédaient les compétences générales, la motivation et les savoir-être nécessaires pour commencer leur stage », % de répondants par réponse (N=184)

Réponses



1. Selon les employeurs qui accueillent ou ont accueilli dans les trois dernières années des apprenants en formation ou enseignement d'alternance
 Source: enquête en ligne commanditée par les Gouvernements de FWB, RBC, COCOF et Wallonie (2022) – Extraction de données le 7/10/2022

Les initiatives existantes ont fait l'objet d'évaluations nuancées et n'ont pas encore été intégrées à grande échelle dans l'enseignement



Le projet A+PRO/ SODA+¹

Développement d'une approche positive de l'évaluation des compétences sociales



Principes de base :

- Evaluer **objectivement** les compétences de savoir-être et de professionnalisme
- Récompenser **l'évolution positive** démontrée par les élèves
- Créer une certification **reconnue** par le monde de l'entreprise



Impact :

- Plus de **10.000 élèves** de l'enseignement flamand ont reçu l'attestation
- **81 écoles** sont activement impliquées dans le projet et 23 écoles sont en attente



Élargissement en FWB depuis 2021 :

- **Faible pénétration et appétence** à ce jour
- Une **étude approfondie** du projet A+PRO en FWB serait nécessaire

Evaluations et avis des acteurs



Valeurs ajoutées

- Développement des compétences nécessaires à **l'employabilité**
- Création d'une base **d'évaluation uniforme et objective** via des critères clairs et définis
- **Flexibilité et adaptabilité** de la méthode en fonction des besoins des écoles
- Caractère **évolutif** et basé sur des bilans et évaluations au **cours de l'année**



Points d'amélioration

- Intégration de ces outils dans le tronc commun pour les rendre **systematiques** et **les étendre au-delà de l'enseignement qualifiant**
- Mise en place d'un **guide**, comprenant des compétences-clés, méthodes et dispositifs pour les enseignants

Rapport de la Fondation pour l'enseignement

“ Ces compétences-clés doivent être définies et intégrées aux référentiels de l'enseignement en référence aux orientations définies en la matière dans le pacte. Cela est valable tant dans le « tronc commun » que dans la suite de l'enseignement secondaire (transition et qualification)

“ Améliorer les attitudes et les comportements observés dans le cadre des interactions écoles / entreprises nécessite aussi de développer effectivement en amont les compétences sociales, non-formelles, sans viser à évaluer uniquement les attitudes et comportements observés

1. A+PRO est la version francophone de SODA+ et l'acronyme de Attitudes Positives, Ponctualité, Respect des règles et Organisation

Au niveau international, les autres systèmes éducatifs déploient différentes méthodes pour essayer de mieux intégrer le développement des compétences comportementales de base et des savoir-être dans les programmes d'enseignement et de formation

Solutions potentielles	Description	Exemples à l'international ¹
1	<p>Intégration dans le curriculum de l'enseignement</p> <ul style="list-style-type: none"> Intégration de mises en situation (telles que le travail en équipe) dans les activités de base Exposition et discussion avec des acteurs extérieurs afin de familiariser les élèves avec les interactions de type « professionnel » Transfert des attentes comportementales des élèves aux enseignants 	 La Géorgie aux Etats-Unis a intégré les compétences d'employabilité dans le curriculum de tous les élèves du système public
2	<p>Formation des professeurs et encadrants</p> <ul style="list-style-type: none"> Prise de conscience des compétences « soft skills » pour les développements futurs de l'élève Développement de méthodes répondant au contexte et aux besoins de l'établissement Création d'outils pédagogiques à destination des enseignants 	
3	<p>Développement d'activités appliquées et de projets</p> <ul style="list-style-type: none"> Organisation et concentration de l'apprentissage des élèves sur des projets interdisciplinaires Implication des élèves dans des activités d'investigation, de résolution de problème et de prise de décision Prises de décision partielles par les élèves (inclus collecte d'information et processus de sélection) Intégration des défis de la vie réelle 	 ThinkQuest propose un environnement virtuel d'apprentissage collaboratif pour les élèves et les enseignants qui peut être intégré dans le curriculum
4	<p>Intégration des notions de savoir-être dans le climat de l'école</p> <ul style="list-style-type: none"> Développement d'un climat scolaire sans stress et propice à l'apprentissage Compréhension des règles sociales implicites ou explicites qui régissent un environnement communautaire Intégration des codes de conduite dans le système d'évaluation 	 No excuse schools sont des écoles à destination d'un public défavorisé considérant qu'il n'y a pas d'excuse pour l'échec d'un élève et où le point d'attention se porte sur la discipline
5	<p>Mentoring et coaching individuel ou en petits groupes</p> <ul style="list-style-type: none"> Accompagnement individuel en fonction des besoins des élèves, par un enseignant ou une personne externe Traitement des thématiques scolaires et psychosociales (e.g. contexte familial) Possibilité de développer des stratégies de remédiation adaptées à l'élève 	 En Suisse, l' Encadrement individuel spécialisé (EIS) est un programme développant une approche individuelle, spécifiquement à destination des apprenants en situation d'échec
6	<p>Apprentissage par le travail</p> <ul style="list-style-type: none"> Mise en situation professionnelle : visite d'un environnement professionnel, visualisation du travail quotidien, etc. Stage d'été : immersion dans un métier et mise en pratique des connaissances et savoir-être Formation par alternance : développement de compétences professionnelles techniques et générales sur le long terme 	

1. Ce sont des exemples illustratifs et non-exhaustifs d'implémentation de ces solutions potentielles et leur application en Belgique francophone nécessiterait une évaluation approfondie.

Contenu de ce document

1. Pertinence et organisation de l'apprentissage en milieu de travail
2. Pédagogie de l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle
3. Maîtrise des compétences transversales
 - 3.1. Compétences comportementales et savoir-être professionnel
 - 3.2. Compétences cognitives de base**
 - 3.3. Compétences cognitives transversales
 - 3.4. Zoom compétences digitales

Le manque de maîtrise des compétences de base est un point de douleur fréquemment cité par les employeurs - notamment dans l'alternance

Les compétences de base sont celles qui permettent la participation autonome à la vie professionnelle et sociale, par exemple : lecture, écriture, calculs de base, prise de parole, etc.

Ce que nous avons entendu des acteurs

“ Bien souvent, le problème des jeunes qui veulent commencer l'alternance est qu'ils ne maîtrisent même pas les bases des bases de ce qui est nécessaire pour opérer dans le monde du travail ”

“ On se retrouve souvent avec des apprenants dont le niveau de base en français ou en calcul est très faible et cela, on ne peut pas leur apprendre ”

“ Pour les professions de service, la maîtrise de base du français et des mathématiques est bien souvent plus importante que la formation technique ”

“ Avant de parler de formation au métier, le gros problème que nous avons est le manque de maîtrise des compétences de base ”

Les données manquent pour quantifier l'ampleur du problème au sein de la population adulte

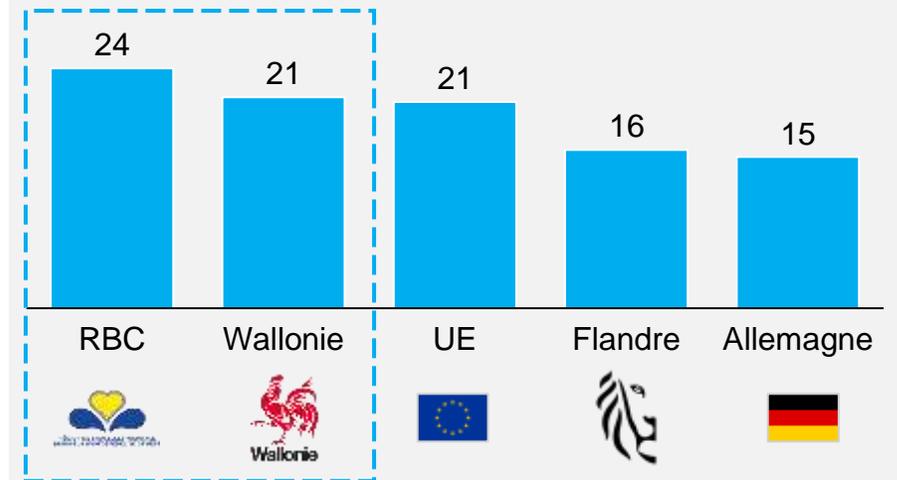
Il n'y a **pas**, à l'heure actuelle, de **données permettant de quantifier l'étendue du manque de compétences de base** en matière de littératie et de numératie au sein de la population adulte francophone belge

L'OCDE fait une enquête **PIACC** à ce sujet mais à ce stade, les **régions wallonnes et bruxelloises n'y ont pas participé** (à l'inverse de la Flandre en 2011-2012)

Le **Comité de pilotage sur l'alphabétisation des adultes** a **émis** à plusieurs reprises le **souhait que la Fédération Wallonie-Bruxelles** participe à des **enquêtes sur les niveaux de compétence des adultes**

Les données disponibles indiquent un taux élevé de personnes ne disposant pas de compétences de bases en Wallonie et en RBC

Pourcentage de personnes sans diplôme ou avec primaire seulement
%, 2021



Cette problématique concerne autant les publics allophones que certains publics non-allophones mais ayant atteint un faible niveau d'éducation

Compétences de base dans l'enseignement qualifiant - Dans l'enseignement, le faible taux de maîtrise des compétence de base s'explique en grande partie par trois phénomènes

■ Sous le niveau ■ Niveau 2 ■ Niveau 3 ■ Niveau 4 ■ Niveau 5 ■ Niveau 6

Le haut taux de décrochage scolaire

La FWB fait face à un taux de décrochage scolaire élevé

6.7%

Taux de décrochage scolaire en 2021 en FWB

Le faible niveau à l'entrée du qualifiant

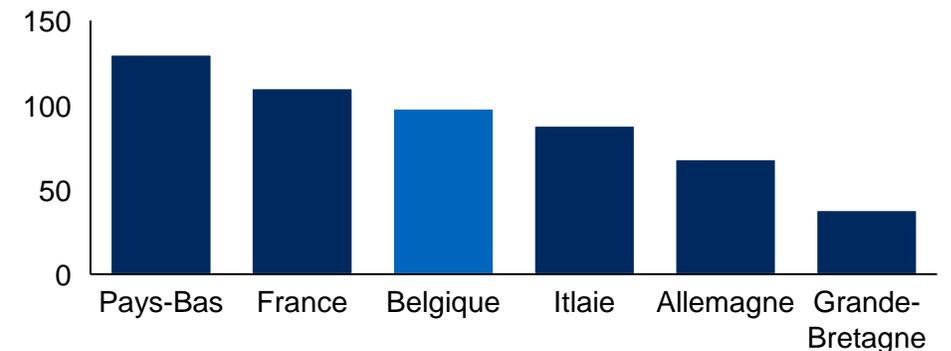
Répartition des élèves dans les niveaux de compétence de l'échelle de compréhension de l'écrit communautés belges et OCDE – PISA 2018



En FWB, la proportion d'élèves très peu performants en lecture (sous le seuil du niveau 2) est un peu plus élevée qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE (23,9 % au lieu de 22,7%)

Le statut de filière de relégation

Différence de score en lecture entre les programmes généraux et qualifiants



Liens avec d'autres chantiers



L'amélioration des compétences de base relève principalement des chantiers relatifs à :

1) **La lutte contre le décrochage scolaire** : Voir *Partie VII. Chapitre 1a. « Apprenants »*

L'amélioration du niveau des études avant le qualifiant : hors périmètre du présent projet

En outre, des initiatives ont déjà été lancées ou sont en cours dans le cadre du Pacte pour adresser ce problème, par exemple :

1) **Renforcement progressif** depuis 3 décennies de la **grille commune** dans le qualifiant

2) Mise en place de **mécanismes de remédiation** et d'accompagnement individualisé dans le cadre du Pacte

Opportunité d'action supplémentaire

Cependant une partie des acteurs rencontrés estime qu'il serait nécessaire de **prévoir des initiatives** spécifiques sur ce point dans le cadre de la future **réorganisation du qualifiant** post nouveau tronc commun, peu de mesures spécifiques sur ce point étant prévues dans le cadre du Pacte à ce stade

Compétences de base dans la formation professionnelle - Une offre de formation multiple existe déjà en FWB pour le renforcement des compétences de base...mais son impact demeure modéré au regard de l'ampleur du défi

Il existe de nombreux opérateurs offrant des formations « de base » pour adulte (exemples pour l'alphabétisation)

 **74**
opérateurs



Cours Communaux de Langues Modernes
Plus de 200 classes arrivés à votre service

Etc.

 **110**
opérateurs
d'alphabétisation
en RBC



Etc.

 **116**
opérateurs
d'alphabétisation
en Wallonie



Etc.

Mais il reste un écart entre l'offre et la demande

Demande

375,000

personnes en FWB sans compétences de base sans maîtrise de la lecture ou écriture en français¹ (2021)

180,000

sans diplôme primaire (2015)

Offre

4,700

personnes étaient inscrites dans le secteur de l'Insertion socioprofessionnelle

10,300

personnes étaient inscrites dans l'Enseignement de Promotion sociale

« Ce qui est fait est bien mais on est encore très loin d'avoir un impact suffisant par rapport aux besoins »

« Il y a parfois des listes d'attente très importantes chez les opérateurs de formations en compétences de base »

Le problème tient aussi en partie à la volonté de se former

« Le problème aujourd'hui ce n'est pas que l'offre mais aussi la capacité à attirer suffisamment de public dans les formations de base »

« Quand on regarde le nombre de personnes sans compétences de base et les personnes inscrites ou sur une liste d'attente, il y a encore un fossé important »

« Nous pouvons encore faire plus pour amener ces personnes à suivre des formations, mais une partie de cette situation est hors de notre zone de contrôle et la volonté d'apprendre appartient à ces personnes »

Voir section «**pénurie d'apprenants**» dans Partie VII. Chapitre 1a. «**Apprenants** » et section «**Accompagnement des publics éloignés de l'emploi et peu qualifiés**» dans la Partie VII. Chapitre 3c. «**Offres et parcours** »

1. Selon l'étude de l'Etat des lieux de l'alphabétisation 2015-2016, 1 adulte sur 10 en FWB ne maîtriserait pas la lecture ou l'écriture

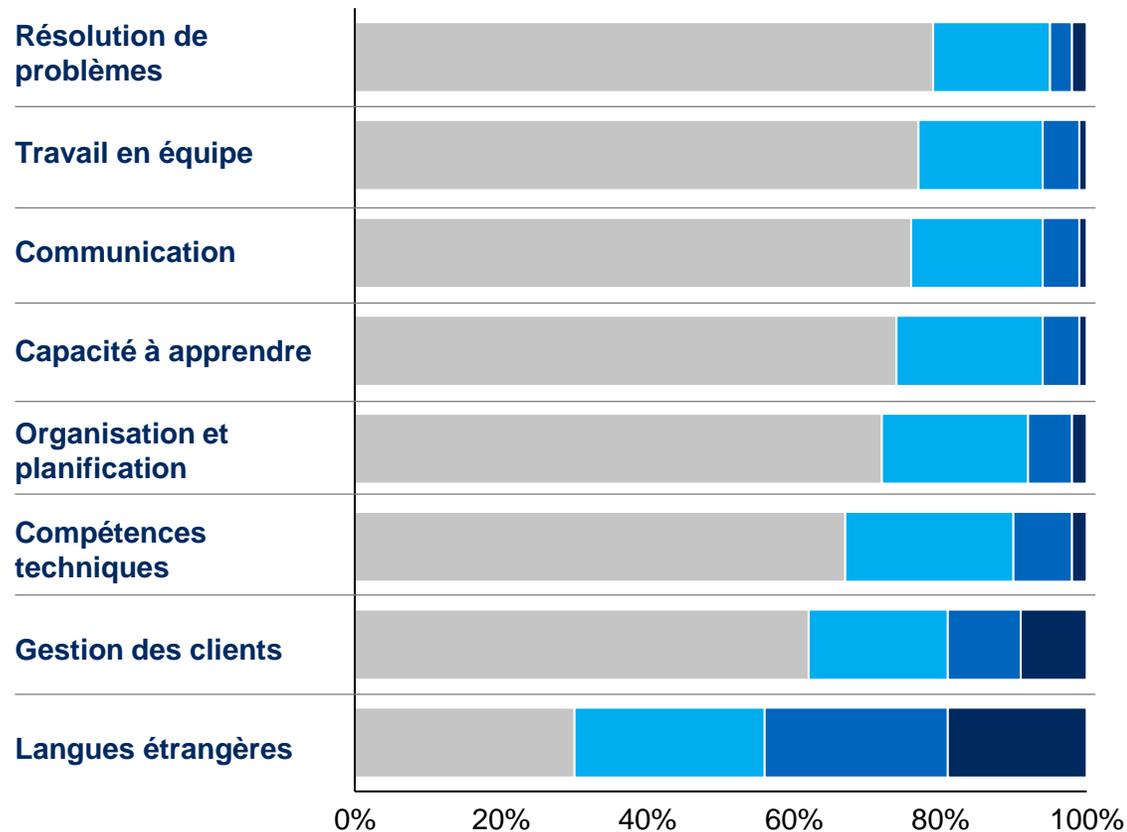
Contenu de ce document

1. Pertinence et organisation de l'apprentissage en milieu de travail
2. Pédagogie de l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle
3. Maîtrise des compétences transversales
 - 3.1. Compétences comportementales et savoir-être professionnel
 - 3.2. Compétences cognitives de base
 - 3.3. Compétences cognitives transversales**
 - 3.4. Zoom compétences digitales

Les compétences cognitives, sociales et technologiques se voient accorder une importance accrue comparées aux compétences techniques et cognitives de base

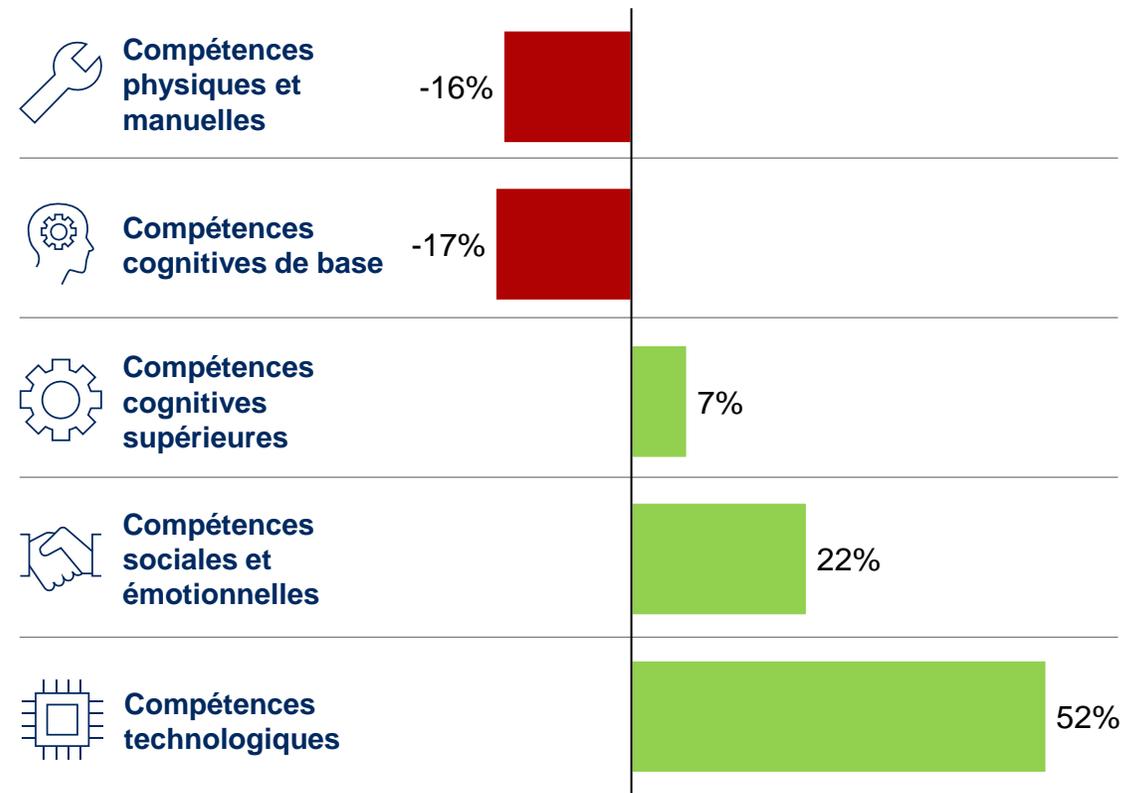
■ Très important
 ■ Important
 ■ Pas important
 ■ Compétence non requise

Proportion d'employés déclarant le niveau d'importance des compétences sélectionnées, en %



■ Changement positif
 ■ Changement négatif

Changement dans les heures travaillées par compétence d'ici 2030¹, en % (en Europe occidentale, tous secteurs confondus)



1. Basé sur la compétence primaire nécessaire pour chaque activité professionnelle. Note: Europe occidentale : Autriche, Belgique, Danemark, Finlande, France, Allemagne, Grèce, Italie, Pays-Bas, Norvège, Espagne et Royaume-Uni. Les chiffres ayant été arrondis, leur somme peut ne pas correspondre aux totaux indiqués

Source: OCDE | Teachers and Leaders in Vocational Education and Training, 2021 | McKinsey, The future of work in Europe, 2020

Il existe une multitude de taxonomies des compétences transversales mais celles-ci se rejoignent largement sur les compétences visées

Exemple de taxonomies

ILLUSTRATIF

Il existe de **nombreuses taxonomies de compétences** transversales selon différentes sources mais **celles-ci se rejoignent largement**



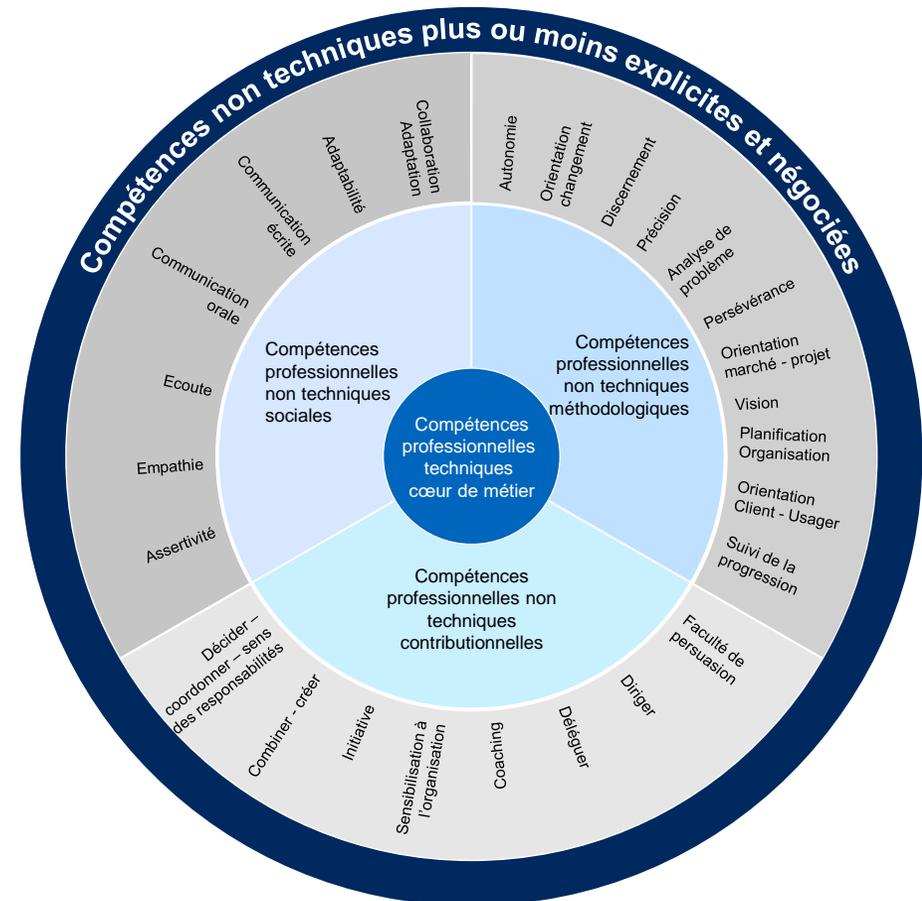
Le conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF) **propose une approche visant à structurer les compétences non techniques et transversales (voir ci-contre)**



Le CAIPS propose les thèmes suivants :

- **Apprendre à apprendre**
- **Se connaître**
- **Communiquer**
- **Exercer son jugement critique**
- **Exercer et développer sa pensée créatrice**

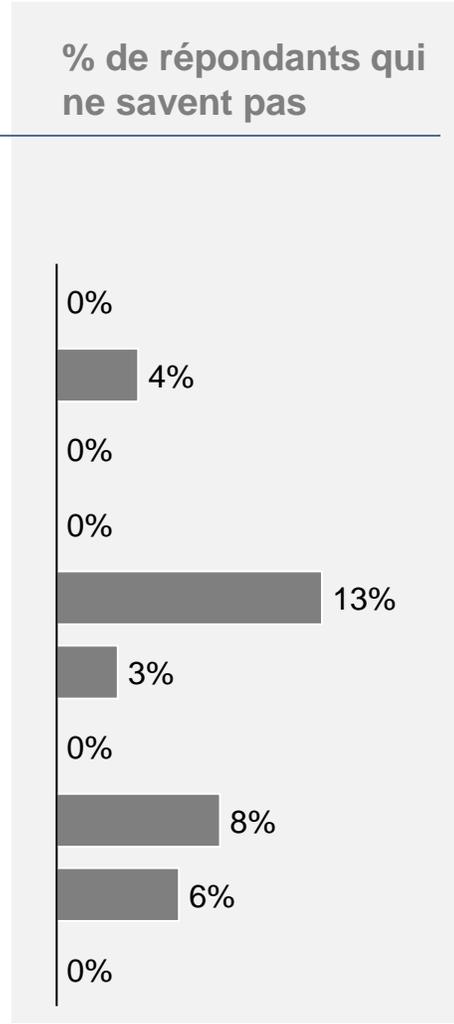
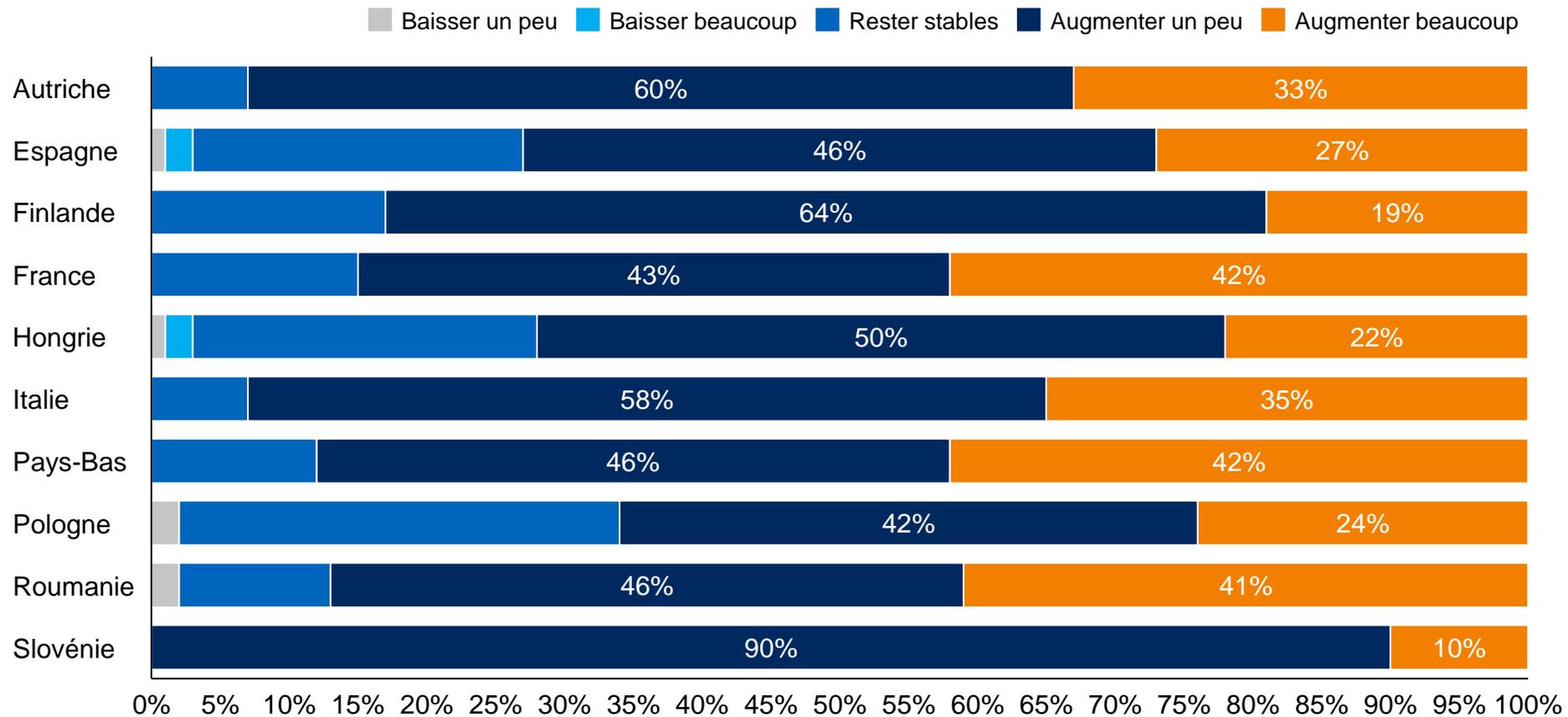
Attitudes et comportements de types psychosocial et socioculturel implicites, non négociés et non négociables



Une majorité des responsables de la formation professionnelle interrogés dans différents pays indique accorder une importance croissante aux compétences transversales

L'importance future des compétences transversales selon les responsables de la formation professionnelle, % des répondants interrogés dans une enquête internationale du CEDEFOP

En pensant aux prochaines années, l'importance que nous accordons aux compétences transversales va...



Source: CEDEFOP, VET provider survey - données sélectionnées de plusieurs pays - n=881

Une enquête internationale a testé la maîtrise des compétences transversales par des adultes dans 15 pays

ILLUSTRATION

56 compétences transversales testées à travers une enquête par questionnaire

Exemple de questions posées

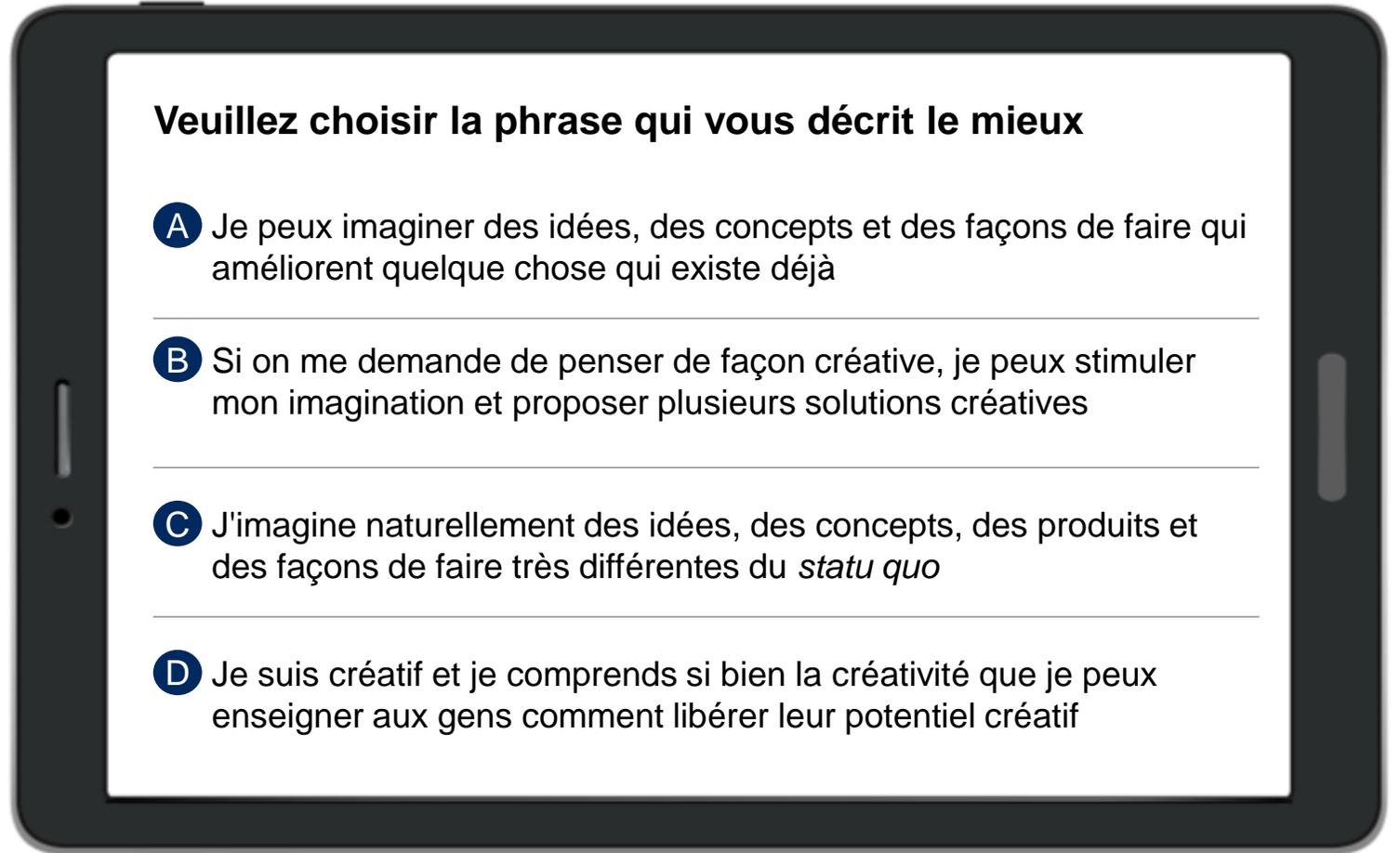
15 Pays, avec 18,000 citoyens ayant été testés avec l'évaluation



Définitions basées sur la littérature académique, et publications dans les domaines de l'éducation, l'organisation et la pratique numérique

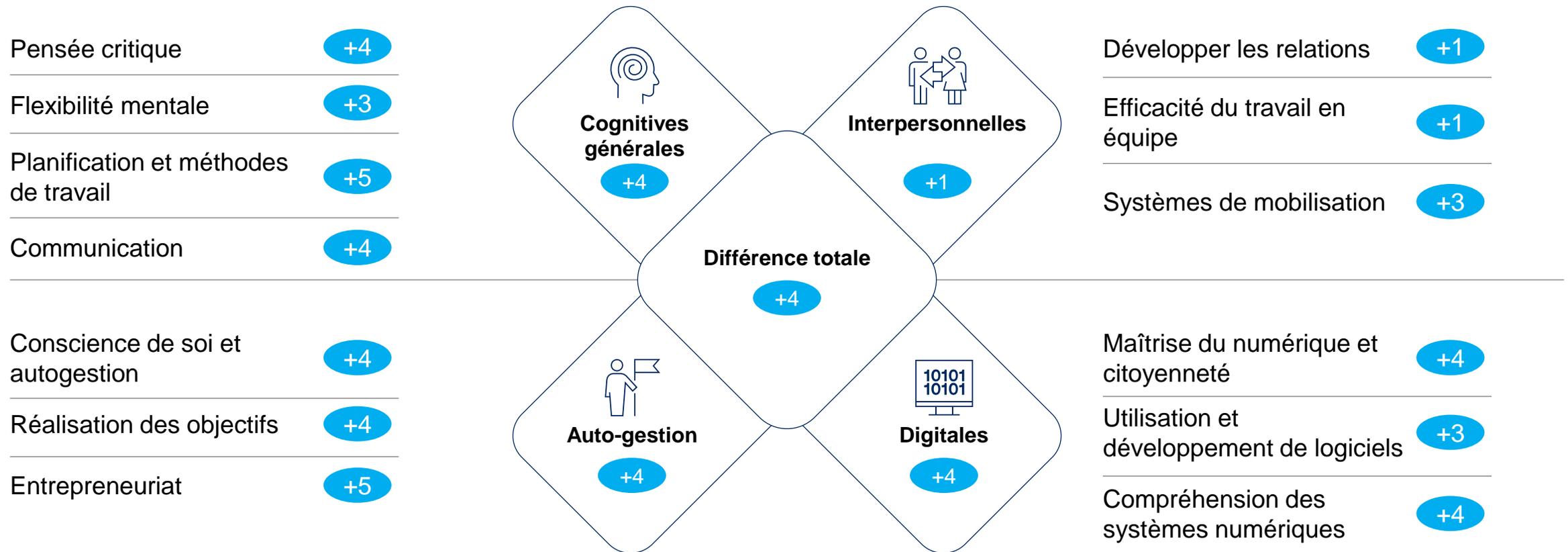


Calibrage basé sur le niveau de compétence qui est bénéfique à chacun indépendamment de la profession



En moyenne, les personnes au chômage présentent un retard en matière de maîtrise des compétences transversales par rapport aux répondants travailleurs à faible revenu

Différence absolue de score entre les personnes en emploi à faible revenu et les personnes au chômage¹ (sur 100) : une différence positive (par ex. +4) indique que les personnes en emploi ont un score en moyenne plus élevé



1. En supposant que tous les autres éléments et variables démographiques sont fixes / constants
Source: McKinsey, Defining the skills citizens will need in the future world of work, 2021

Situation en Wallonie et en RBC – Les compétences transversales sont déjà partiellement enseignées et des projets sont en cours tant dans le qualifiant que dans les formations professionnelles

NON EXHAUSTIF



La question des compétences transversales n'est pas neuve et a sa place au sein des formations qualifiantes depuis longtemps (exemples illustratifs)



En **FWB**, les **référentiels de compétences terminales** décrivent les **savoirs**, **savoir-faire**, **attitudes** et **ressources** à faire acquérir et les démarches mentales utilisées (de plus en plus complexes selon les degrés)



Le **Forem** propose plusieurs **modules**, **généraux** ou **spécifiques** à un métier comme la formation « Mes compétences clés pour l'avenir¹ » visant : **attitudes professionnelles**, **communication** orale professionnelles, **confiance** en soi, mieux **apprendre**, **connaissance de soi** et **gestion du stress**



Bruxelles Formation propose une définition des **compétences transversales** : elles sont identifiées dans les **référentiels formation et évaluation**. Certaines d'entre elles ne se **prêtent pas à une évaluation sur base de critères observables** mais seront mobilisées dans le cadre des évaluations formatives et certificatives des compétences techniques



L'IFAPME a choisi **SkillPass et le référentiel RECTEC** afin d'accompagner l'identification et la valorisation des **compétences transversales des jeunes**. La démarche rassemble des équipes pédagogiques et des chefs d'entreprise



Référentiels de l'interfédéré intègrent les compétences non-techniques transversales en les distinguant en 2 catégories : celles participant au développement personnel et social et celles participant à l'insertion professionnelle



Des initiatives concrètes existent pour développer ces compétences (exemples illustratifs)



Step-4you est un projet mené par Le Forem, Bruxelles Formation et le réseau AID visant à **définir des indicateurs observables** afin **d'accompagner les formateurs** dans leur prise en compte dans les formations des **compétences transversales**



Test your selfie – site internet reprenant les 5 compétences (attitudes à l'emploi) posant le plus de problèmes lors du recrutement avec un test permettant au candidat de se positionner par rapport à la maîtrise de ces compétences. De plus, des conseils lui sont offerts



Valio – Projet pilote (testé dans le labo Story-Me) qui est un outil qui évalue les compétences transversale d'apprenants permettant de développer leur conscience de soi, responsabilité et autonomie



Projet XP+ - Projet à l'initiative de l'IFAPME autour de l'identification, la valorisation, le développement et la reconnaissance des compétences transversales chez les jeunes en apprentissage



Journée Start'App - dédiée à l'apprentissage ludique des savoir-être obligatoires pour tout apprenant à son inscription



Détaillé sur la page suivante

1. Projet destiné aux jeunes NEETS et qui permet la personnalisation du parcours de formation

Exemple d'initiative prise par un opérateur - L'EFP a mis en place Start'APP – Un dispositif permettant l'accueil par une journée ludique, participative et interactive de tous les apprenants inscrits en 1^{ère} année



Description et organisation

Le **dispositif de rentrée en apprentissage Start'APP** est la 4^{ème} étape dans l'inscription en filière jeune

Chaque apprenant participera à la journée avant d'intégrer son premier cours

Pendant 1 journée, les apprenants réalisent une série d'activités focalisées sur:

- **L'alternance,**
- **Le monde du travail,**
- **Savoir-faire comportementaux,**
- **Capacité à travailler en équipe,**
- **La motivation**
- **L'autoévaluation**
- Définition de **points d'amélioration**

Les activités comprennent des **entretiens d'embauche**, des **quizz**, des **mises en situation**, des **moments d'échanges**, etc.

L'EFP évalue les connaissances, la pratique du métier mais aussi les savoir-être avec un accent particulier mis sur les 7 compétences suivantes:



L'initiative : être actif en cours, proposer des actions, des solutions



Le sens de l'organisation : planifier et gérer efficacement son travail, toujours avoir son matériel



Le sens des responsabilités : respecter les obligations et les objectifs fixés, assumer le résultat du travail fourni



L'assiduité : être présent à l'heure et de manière active, en cours, ou lors des activités de recherche de stage



L'esprit d'équipe : être capable de collaborer sur des tâches communes **Le respect des règles** : respecter le règlement d'ordre intérieur du centre et les consignes en cours



L'autonomie : savoir se prendre en charge et travailler seul, demander de l'aide en cas de besoin

Les retours des acteurs en Wallonie et en RBC indiquent cependant que l'intégration du développement des compétences transversales dans les formations demeure un défi à relever



Il y a quelques années, nous étions très à cheval sur les compétences techniques et avions du mal à dénicher des personnes 'prêtes à l'emploi'. À présent, nous avons lâché du lest sur les prérequis techniques et mis en place des plans de formation. L'important, c'est que ça 'colle', que la personne sache s'exprimer et ait envie d'apprendre. Cela nous a permis de tripler les effectifs en cinq ans

– l'Echo 11 septembre 2022



Pour certaines fonctions, on n'axe plus le recrutement sur les compétences nécessaires, mais sur les 'soft skills', la motivation et la capacité à coller aux valeurs de l'entreprise

– l'Echo 11 septembre 2022



Il s'agit de donner les clés pour que les individus se mettent eux-mêmes dans un processus d'apprentissage tout au long de la vie, au-delà des compétences techniques qu'ils ont acquises

– Références, 20 août 2022



On constate quand même encore un manque dans les savoir-être, on a des apprenants avec de très bonnes compétences techniques mais ils n'ont aucun savoir-être et ça ne passe pas



Il y a de plus en plus de dispositifs pour acquérir les savoir-être comportementaux mais c'est difficile de les évaluer objectivement – il y a encore un chemin à parcourir



Parmi les domaines insuffisamment couverts par des formations, celui des compétences non-techniques a été mentionné et recouvre en particulier : les compétences communicationnelles, la capacité à travailler en équipe, à développer une attitude commerciale, une attention particulière portée aux risques, ou encore la capacité à apprendre en continu. Ces compétences sont attendues tant de la part des employés que des ouvriers

– le Forem, Décembre 2021



Les compétences transversales, qu'elles soient appelées compétences non académiques, compétences soft, compétences sociales ou encore compétences inter- et intra-personnelles, sont omniprésentes dans le monde du travail ainsi que dans les sphères de la formation professionnelle et de l'école

– Revue Education et Socialisation, 2018



Idéalement, les compétences transversales feraient l'objet d'une évaluation au même titre que les compétences techniques – aujourd'hui c'est encore trop rare



Comment peut-on apprendre aux apprenants la ponctualité sur les bancs de l'école ? – on peut encore plus pousser le partage de responsabilité dans l'apprentissage de ces compétences entre opérateurs et employeurs



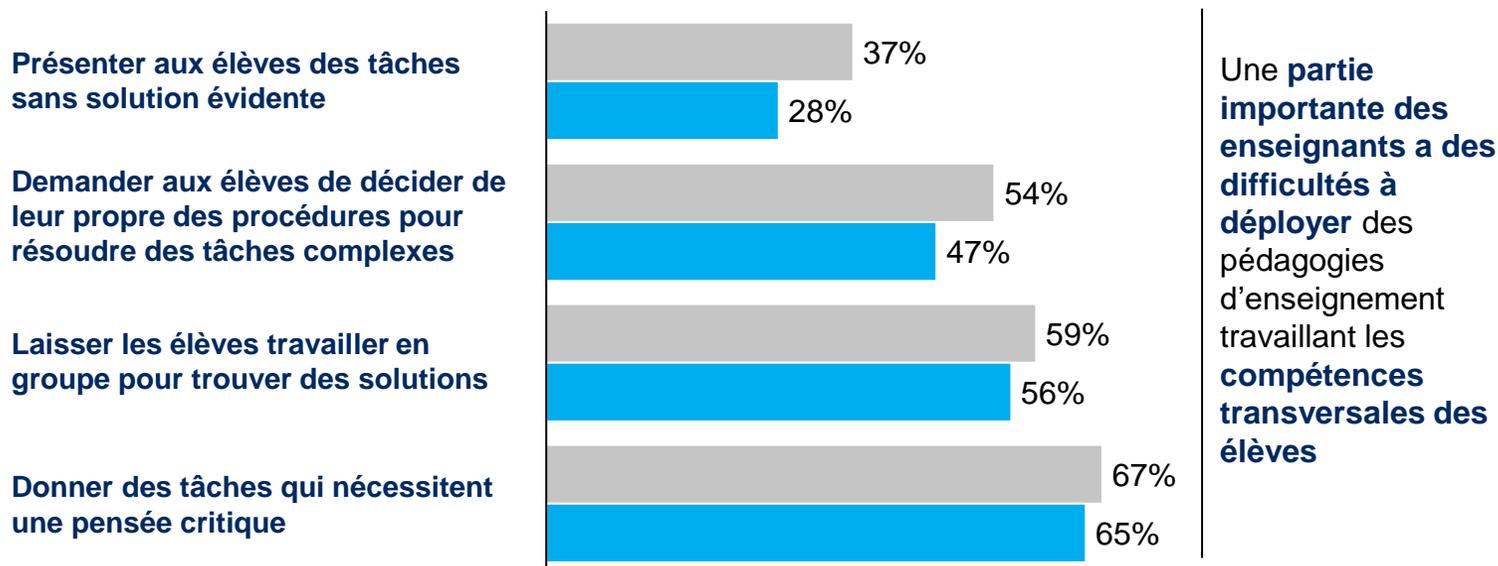
Les enquêtes internationales indiquent qu'une partie du corps enseignant semble avoir des difficultés à déployer les approches pédagogiques pour enseigner les « compétences transversales »

■ Enseignants de l'enseignement et de la formation professionnelle ■ Enseignants de cours généraux

L'enseignement des **compétences transversales** fait appel à des **pédagogiques différentes** :

-  **Apprentissage collaboratif**
-  **Apprentissage fondé sur l'enquête¹**
-  **Apprentissage par projet**
-  **Apprentissage incarté²**
-  **Apprentissage hybride**
-  **Apprentissage expérientiel³**
-  **Gamification**
-  **Multi-littératie et enseignement basé sur la discussion**

Pourcentage d'enseignants⁴ utilisant « fréquemment » ou « toujours » les pratiques suivantes dans leur classe, en % (2018 - données pré-Covid)



« Jusqu'à présent, les pratiques d'enseignement impliquaient principalement des **cours magistraux traditionnels et des travaux dirigés**. Aujourd'hui, il est nécessaire que les approches pédagogiques soient centrées sur l'apprenant, orientées sur le lieu de travail et basées sur la recherche. Pour favoriser les compétences non techniques, la **pédagogie devrait mettre l'accent sur l'apprentissage actif et expérientiel et l'apprentissage collaboratif**, en utilisant souvent **les TIC comme un facilitateur-clé** »

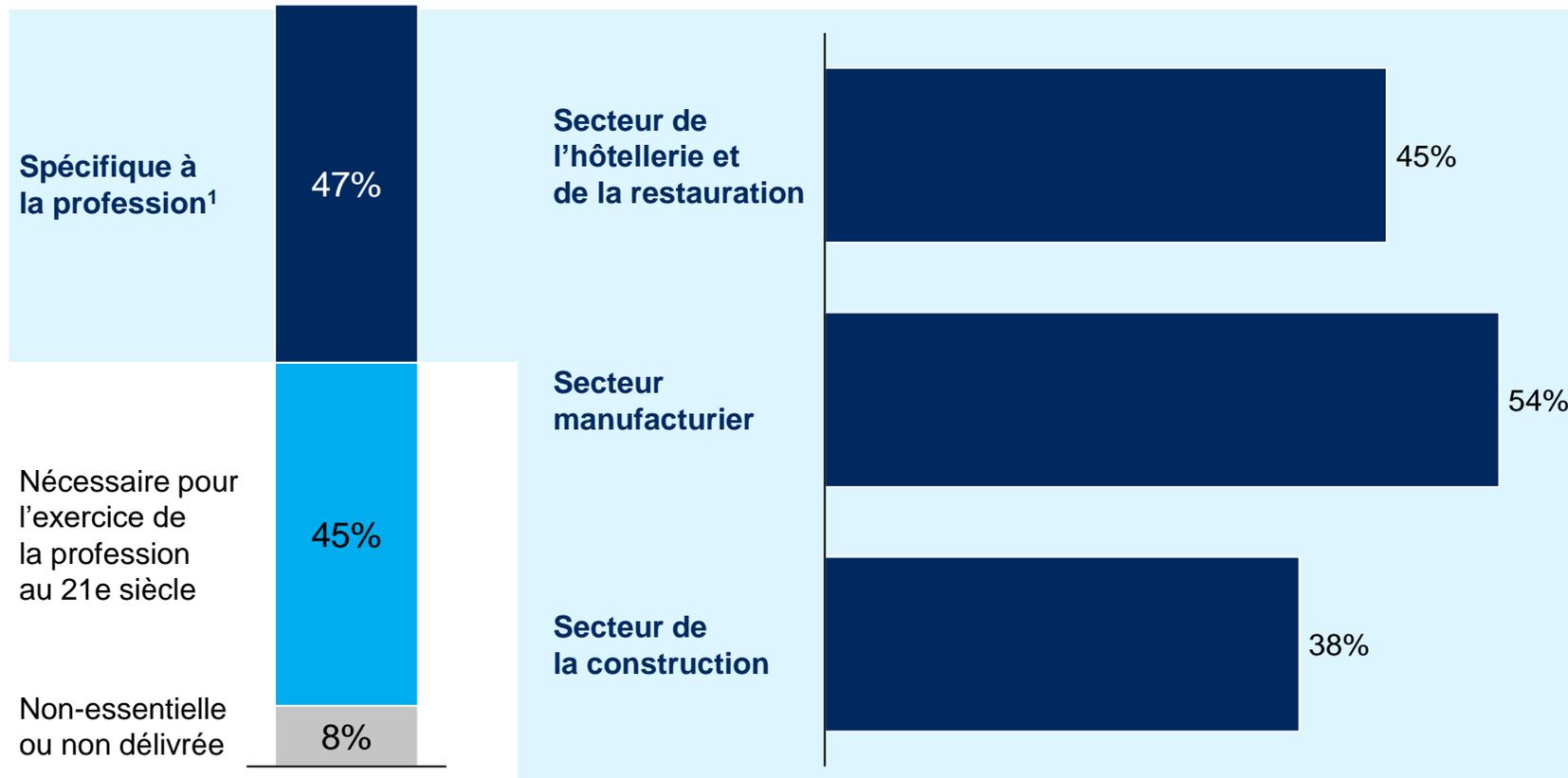
1. Processus d'apprentissage qui engage les élèves en établissant des liens avec le monde réel grâce à l'exploration et au questionnement
 2. Approches pédagogiques qui mettent l'accent sur les facteurs non mentaux impliqués dans l'apprentissage et qui signalent l'importance du corps et des sentiments
 3. Approche qui place directement les apprenants dans des situations reflétant le plus fidèlement possible la réalité afin qu'ils puissent réaliser leurs apprentissages
 4. Les enseignants de l'EFPP sont ceux qui ont déclaré dans TALIS qu'ils enseignaient des compétences pratiques et professionnelles au cours de l'année d'enquête dans des programmes du deuxième cycle de l'enseignement secondaire (ISCED 3), quel que soit le type d'établissement où ils enseignent. Ces données sont déclarées par les enseignants et font référence à une classe choisie au hasard dans leur emploi du temps hebdomadaire. Moyenne non pondérée de six pays/régions de l'OCDE ayant des programmes ISCED 3 (c'est-à-dire l'Alberta (Canada), le Danemark, la Slovénie, la Suède, le Portugal et la Turquie)

Contenu de ce document

1. Pertinence et organisation de l'apprentissage en milieu de travail
2. Pédagogie de l'enseignement qualifiant et la formation professionnelle
3. Maîtrise des compétences transversales
 - 3.1. Compétences comportementales et savoir-être professionnel
 - 3.2. Compétences cognitives de base
 - 3.3. Compétences cognitives transversales
 - 3.4. Zoom compétences digitales**

Dans 92% des formations professionnelles, les compétences digitales sont perçues comme spécifiques à la profession, ou nécessaires à son exercice

Identification et classification des compétences digitales parmi 104 programmes de formation professionnelle, en %



1. Compétences identifiées comme spécifiques et nécessaires à la formation regroupées dans les compétences spécifiques à la formation

3 types de compétences digitales de base sont généralement identifiés :



Maîtrise de l'information et des données

Capacité à utiliser les informations et les données (p. ex. capacité de localiser et de récupérer des informations, de juger de la pertinence et de la fiabilité des sources d'information...)



Communication et collaboration numériques

Capacité à utiliser les technologies numériques pour interagir et partager avec d'autres (p. ex. compétences en matière de citoyenneté numérique)



Création de contenu numérique

Compétences pour publier du contenu, contribuer aux plateformes existantes et construire des environnements numériques

Des projets pour l'intégration des compétences digitales sont en cours aussi bien dans l'enseignement qu'auprès des opérateurs de formation régionaux

La Stratégie Numérique pour l'Education (stratégie digitale pour l'enseignement de la FWB) prévoit l'intégration des compétences digitales dans les contenus d'enseignement

L'axe 1 de la Stratégie Numérique pour l'Education a pour **but de définir les contenus et ressources numériques au service des apprentissages**, et s'articule autour de **4 actions prioritaires** :

- 1.1 Définir les **savoirs, savoir-faire et compétences** de la "société numérique" dans le cadre du **nouveau tronc commun renforcé**
- 1.2 Définir les **savoirs, savoir-faire et compétences** de la "société numérique" pour **l'enseignement secondaire supérieur de transition et de qualification**
- 1.3 Sensibiliser, accompagner et inciter les établissements à **intégrer le développement du numérique dans le cadre de leur plan de pilotage / contrat d'objectifs**
- 1.4 **Contribuer**, dans le respect de la liberté pédagogique, au développement et à **la diffusion d'outils et de ressources numériques** de qualité pour tous les acteurs du système éducatif

A noter : **L'axe 1 spécifie les objectifs numériques pour l'enseignement qualifiant**, notamment dans **l'action prioritaire 1.2**, ayant pour objectif de mettre à jour les référentiels de compétences numériques adaptés aux différentes filières

Les opérateurs régionaux (IFAPME, Forem, etc.), se sont saisis du référentiel de compétences numériques européen « DigComp »

La commission européenne a **développé un référentiel de compétences numériques (« DigComp »)** qui définit les **compétences à acquérir pour les apprenants en formation professionnelle**. Le référentiel est structuré autour de 5 axes et chaque thématique reprend un ensemble de compétences avec différents niveaux de maîtrise

Certains opérateurs de formation régionaux ont notamment créé des **formations visant spécifiquement l'acquisition des compétences prévues dans le cadre du « DigComp »** :

Compétence numérique de niveau élémentaire (selon le DigComp)

Exemples de modules : découverte de l'environnement numérique, traitement de l'information, création de contenu simple à l'aide de logiciels courants...

Culture Digitale - Préparation au test TOSA DigComp

Exemples de modules : services du web et présence en ligne, communiquer en public sur le web, produire un contenu multimédia complexe...

forem.

BRUXELLES
FORMATION

former pour l'emploi

Des projets pour l'intégration des compétences digitales sont en cours aussi bien dans l'enseignement qu'auprès des opérateurs de formation régionaux

Dans l'enseignement, des initiatives diverses en cours

Adoption de la **Stratégie Numérique pour l'Education** qui prévoit l'intégration des compétences digitales dans les contenus d'enseignement, et dont l'axe 1 spécifie les objectifs

ⓘ A noter : **L'axe 1 spécifie les objectifs numériques pour l'enseignement qualifiant**, notamment dans **l'action prioritaire 1.2**, ayant pour objectif de mettre à jour les référentiels de compétences numériques adaptés aux différentes filières

Initiatives **des fédérations des PO** via le conseil techno-pédagogique pour déployer le numérique, p.ex., les dispositifs **Virage Numérique**



Budget gouvernemental pour **financer l'achat de matériel** numérique en 1:1 par les écoles mais aussi par les élèves



Initiatives **pilotes** du type Educ It qui organise la Rentrée numérique ayant pour objectifs d'accompagner les équipes pédagogiques, donner accès à du matériel numérique et mettre en avant des solutions logicielles pour les écoles

Les opérateurs régionaux (IFAPME, Forem, etc.), se sont saisis du référentiel de compétences numériques européen « DigComp »

La commission européenne a **développé un référentiel de compétences numériques (« DigComp »)** qui définit les **compétences à acquérir pour les apprenants en formation professionnelle**. Le référentiel est structuré autour de 5 axes et chaque thématique reprend un ensemble de compétences avec différents niveaux de maîtrise

Certains opérateurs de formation régionaux ont notamment créé des **formations visant spécifiquement l'acquisition des compétences prévues dans le cadre du « DigComp »** :

Compétence numérique de niveau élémentaire (selon le DigComp)

Exemples de modules : découverte de l'environnement numérique, traitement de l'information, création de contenu simple à l'aide de logiciels courants...



Culture Digitale - Préparation au test TOSA DigComp

Exemples de modules : services du web et présence en ligne, communiquer en public sur le web, produire un contenu multimédia complexe...

