

LE VADE-MECUM
**DES FILIÈRES ET
DES PASSERELLES**



ÉDITO

DES OUTILS OUVERTS SUR L'INNOVATION!

Pour beaucoup d'acteurs de formation et d'enseignement et pour nombre d'utilisateurs des systèmes, l'analogie entre le « Dédale » de la mythologie et la recherche de fluidité dans les parcours de formation n'est pas une vue de l'esprit. D'où la nécessité de développer des outils pour favoriser la mise en place de partenariats forts, cohérents et harmonisés, avec comme objectif de permettre aux publics d'optimiser leur parcours de formation et d'acquérir les compétences nécessaires à leur insertion professionnelle.

Pour s'inscrire dans ce processus, chaque acteur doit tenir compte de deux composantes essentielles : les contextes légaux propres à sa région et les grandes évolutions en cours dans le champ de la formation et de l'enseignement.

Véritable fil d'Ariane, le Vade mecum contient des balises et des pistes d'action qui guideront le lecteur tout au long de la création et de la gestion de filières et de passerelles dans ses offres de formation.

Résultat de quatre années d'expérimentation sur le terrain, cet ouvrage a été conçu dans le cadre d'une association d'opérateurs de formation professionnelle publics et associatifs.

Attentifs aux attentes de tous les publics, ces opérateurs ont privilégié des méthodes et une approche s'intégrant aussi bien dans le paysage wallon que bruxellois.

En parallèle, notre équipe a également conçu un Guide méthodologique axé sur des outils et notamment l'ingénierie de création des référentiels de compétences, de formation et d'évaluation. Ceux-ci sont indispensables à la mise en œuvre de partenariats transparents et efficaces.

Complémentaires, ces deux outils permettront aux opérateurs d'établir des passerelles avec d'autres pour proposer des parcours de formation fluides, rationnels et enrichissants.

Le défi est de taille, certes ! Mais la création de ces parcours, mieux adaptés aux besoins des publics, s'inscrit dans une exigence actuelle : rendre un service de qualité aux utilisateurs des dispositifs de formation professionnelle et d'insertion socioprofessionnelle.

Nous souhaitons beaucoup de succès au lecteur dans cette entreprise et nous nous réjouissons de l'y accompagner.

L'équipe Thésée

AVANT-PROPOS

Le Forem a essentiellement pour mission d'aider les personnes à mieux formuler leur projet professionnel, à acquérir plus de qualifications et à trouver un emploi.

Forem Formation assure un maximum d'accessibilité à ses formations pour éviter des exigences à l'entrée en formation qui, à l'usage, ne constituent pas des empêchements à l'apprentissage ou à l'exercice d'un métier.

En même temps, l'utilisation de prérequis reste nécessaire, dans la mesure où Forem Formation ne peut engager une personne sur la voie d'un métier ou d'une formation qui présentent trop d'écarts par rapport à son niveau, au risque de compromettre les chances de réussite et d'utilité individuelle et sociale de la formation.

Forem Formation ne dispose pas du temps nécessaire pour assurer les remédiations ou les rattrapages qui sont souvent indispensables.

Cette mission a d'ailleurs été largement transférée aux organismes d'insertion socioprofessionnelle et de l'Enseignement de Promotion sociale, avec lesquels Forem Formation souhaite poser des termes de coopération étroite sur ces plans.

De leur côté, les organismes d'insertion socioprofessionnelle adressent leur offre à un public généralement moins scolarisé que Forem Formation, alors même qu'une importante partie d'entre eux est à même de suivre utilement des modules de formation qualifiante ou d'apprendre un métier, moyennant des ajustements et une bonne synchronisation des interventions des uns et des autres.

L'expérience montre que ces passages ne sont pas aisés à organiser et souvent se traduisent par des temps d'attente, des tests et des hésitations qui rendent dans les faits, ce type de passage assez lourd et difficile pour ceux qui le souhaitent.

C'est pourquoi, dès 2004, une convention régionale wallonne a été négociée pour la mise en œuvre de filières et de passerelles entre des EFT/OISP et des Centres de Forem Formation.

Pour les EFT/OISP: il s'agit

- d'inciter les acteurs de l'associatif à adapter leurs programmes de formation afin de faciliter l'accès à des stagiaires en formation qualifiante
- de favoriser la pratique d'évaluation des acquis des stagiaires au terme de la formation

Pour Forem Formation: il s'agit

- d'aménager l'accès à la formation qualifiante

- de visibiliser les prérequis et les conditions d'accès à ces formations.

Pour tous les partenaires et parce que le temps est un facteur essentiel dans la fluidité des parcours et dans un accès rapide à l'emploi:

- échanger les calendriers et l'offre détaillée de formation.

Dans ce contexte, la participation du Forem au projet Thésée a été une excellente opportunité d'élargir et d'approfondir la réflexion et l'échange de pratiques avec des partenaires de la région bruxelloise.

Le Vade-mecum ici présenté est un outil unique, résultat de plusieurs années de recherche-action tant en Wallonie qu'à Bruxelles.

Nul doute qu'il deviendra un document de référence pour faciliter la mise en œuvre de partenariats forts au bénéfice des demandeurs de formation et d'emploi!

Que tous les acteurs soient remerciés pour ce travail.

Noël SCHERER
Directeur Général
Forem Formation

«Mettre le stagiaire au centre des préoccupations». Que de fois n'entend-on pas ou ne lit-on pas cette litanie qui reste malheureusement trop souvent lettre morte.

Le présent Vade-mecum est une réponse concrète à cette préoccupation. Il est intéressant d'un triple point de vue :

- Dans la manière dont il a été conçu, à savoir comme une véritable co-élaboration entre des organismes publics qui sauvegardent leur rôle d'ensemblier, des partenaires privés associatifs préoccupés par la recherche de qualité, ainsi que l'enseignement de promotion sociale dans son rôle certificateur et/ou diplômant qui, bien qu'il ne soit pas directement associé à ce volet du projet, a participé aux expérimentations préalables ;
- Dans la volonté partagée par les acteurs d'entrer dans «la logique compétence» : cette logique décrit les acquis d'apprentissage en prenant appui sur la démarche «référentiels emploi – compétences – formation», ce qui permet une complémentarité efficace des actions de formation des partenaires, tout en respectant leur liberté pédagogique, notamment au niveau des programmes;

- Dans la volonté affichée par les partenaires de définir précisément les conditions à réunir pour organiser, dans l'intérêt de l'utilisateur, les passerelles entre opérateurs de formation, avec au cœur la question des évaluations formatives et normatives que ces « passages » impliquent.

Faisons le pari que la démarche et les « recettes » ici proposées permettront d'organiser des dispositifs inter-opérateurs qui rencontreront les inquiétudes trop souvent légitimes des citoyens-stagiaires.

Marc THOMMÈS
Directeur général adjoint
Bruxelles Formation

Les pouvoirs politiques, sous l'impulsion du Conseil de l'Europe, ont mis en place en Région bruxelloise le parcours d'insertion ; en Wallonie, celui-ci se décline aujourd'hui au travers du Dispositif Intégré d'Insertion. Ils sont construits sur l'importance d'organiser, dans l'intérêt du demandeur d'emploi, des partenariats entre les différentes actions des opérateurs. L'objectif est clair, organiser des filières et des passerelles entre les différents opérateurs afin que le parcours du demandeur d'emploi soit le plus fluide possible et l'amène à un emploi durable et de qualité.

Les textes législatifs existent, donnent un cadre. Depuis la régionalisation de la formation professionnelle, les deux régions (bruxelloise et wallonne) ont avancé sur des concepts et des cadres légaux différents. Tout au long de notre recherche, nous avons tenu compte des différentes réalités, des contextes institutionnels de chaque région... C'est un choix politique et une vraie prouesse.

Nous nous sommes vite rendus compte qu'il ne suffit pas de décréter des collaborations, des partenariats pour que ceux-ci s'organisent.

Sur base d'une analyse de la réalité des actions de terrains, ainsi que d'expériences menées dans le cadre d'un premier projet Equal, nous sommes arrivés à la rédaction d'un Vademecum qui propose une série de balises, d'outils, pour rendre possible ces collaborations. Je souhaiterais mettre trois éléments en évidence, qui, s'ils ne sont pas présents, rendent difficile voir impossible des collaborations :

- Le premier élément, c'est la connaissance de l'autre. Difficile de collaborer, si on ne se parle pas, si on ne se comprend pas, si on ne tient pas compte de la culture de l'autre.
- Le second, c'est la création de ce que nous avons appelé la zone de confiance. Il ne pourra y avoir de partenariat qu'à

partir du moment où chacun des partenaires se sentira reconnu et à aucun moment menacé dans son existence et dans ses choix.

- Et enfin le troisième : partenariat ne veut pas dire allégeance ou sous-traitance mais bien construction commune d'un projet dans un objectif commun et négocié.

Durant tout le projet, les quatre partenaires (deux opérateurs publics et deux opérateurs associatifs) sont arrivés à collaborer dans le respect mutuel, dans un souci de se comprendre et d'atteindre les objectifs que nous nous étions fixés. Espérons qu'il ouvrira la porte à beaucoup d'autres collaborations construites dans le même esprit et que ce document incitera et guidera d'autres acteurs à travailler dans l'intérêt des publics avec lesquels nous sommes amenés à travailler.

Joël GILLAUX
Directeur A.I.D.

Le champ de l'Insertion Socioprofessionnelle s'est, à Bruxelles structuré progressivement. Construit à partir des initiatives de terrain, il présente l'avantage d'être inséré largement dans le tissu urbain bruxellois, singulièrement dans les quartiers populaires. Cette proximité avec le public « cible » est évidemment un atout majeur qui explique en grande partie le succès des dispositifs. Mais cette proximité « historique » a pour corollaire la diversité d'une offre hétérogène qui n'offre pas aux bénéficiaires la garantie d'un parcours d'insertion fluide et cohérent. Il est donc essentiel que cette offre se structure et le présent guide est un outil aussi précieux qu'unique en la matière. Il participe d'une démarche à mes yeux doublement essentielle. D'abord parce qu'elle s'appuie sur les initiatives existantes, dans une démarche « bottom – up » plutôt que l'inverse. On sait en effet tous les effets pervers des grandes planifications décidées dans les cénacles, dont la réalisation relève plus du cauchemar que des matins qui chantent ! Ensuite parce qu'elle s'opère en étroite collaboration avec l'organisme public – Bruxelles Formation – chargé de la régulation du secteur de la formation professionnelle. Je suis en effet intimement persuadé que l'alliance étroite entre l'associatif et le secteur public est la seule garantie pour les publics fragilisés de ne pas se faire écraser par le rouleau compresseur de la compétitivité et du profit porté par le libéralisme ambiant.

Daniel FASTENAKEL
Secrétaire fédéral du MOC de Bruxelles
Président de CF2Mille

SOMMAIRE

EDITO AVANT PROPOS

THÉSÉE : CONTEXTES ET ENVIRONNEMENTS

1 THÉSÉE. DES FILIÈRES ET DES PASSERELLES POUR LA FORMATION

page 8

- 1.1 Expérimentations
- 1.2 Analyse de terrain
- 1.3 Le constat
- 1.4 De murs et fossés
- 1.5 Les solutions

2 CONCEPTS ET DÉFINITIONS

page 10

- Précautions de lecture
- 2.1 Parcours individuel
- 2.2 Passerelle
- 2.3 Filière
- 2.4 Reconnaissance automatique des acquis

3 CONTEXTES LÉGAUX ET LÉGITIMITÉ DU VADE MECUM

page 12

- 3.1 L'Union européenne et la notion de parcours d'insertion
- 3.2 En Région bruxelloise : le Dispositif coordonné d'insertion Socioprofessionnelle
 - 3.2.1 Les cahiers des charges
 - 3.2.2 Les programmes de référence
- 3.3 En Région wallonne : le DIISP
 - 3.3.1 Un système de type « atomium »
 - 3.3.2 Des outils pour la mise en œuvre du parcours du stagiaire

4 L'ENVIRONNEMENT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE : PRISE EN COMPTE DES ÉVOLUTIONS

page 16

- 4.1 La validation des compétences
- 4.2 Le redéploiement de la CCPO
- 4.3 Les évolutions au niveau du contexte européen
 - 4.3.1 Le cadre européen des certifications (EQF)
 - 4.3.2 Le dispositif des ECVET

TOUR D'HORIZON

5 LES DIVERS TYPES DE PARTENARIATS

page 22

- 5.1 Les acteurs en présence
 - 5.1.1 En Région bruxelloise : les missions locales
 - 5.1.2 En Région wallonne : les missions régionales
 - 5.1.3 les OISP, les EFT, les AFT
 - 5.1.4 Bruxelles Formation et Forem Formation
 - 5.1.5 Les services publics de l'emploi
 - 5.1.6 La formation professionnelle et permanente des Classes moyennes
 - 5.1.7 L'Enseignement de Promotion sociale
 - 5.1.8 Des secteurs professionnels, des entreprises
 - 5.1.9 Et d'autres encore ...
- 5.2 Analyse des pratiques de partenariat
 - 5.2.1 La filière linéaire
 - 5.2.2 La filière avec opérations concomitantes
 - 5.2.3 La filière linéaire avec entrées latérales
 - 5.2.4 La place et le rôle du monde de l'entreprise dans la filière
 - 5.2.5 Modes spécifiques à certains opérateurs
 - a Spécificités d'un partenariat avec une EFT ou un AFT
 - b Spécificités d'un partenariat avec l'Enseignement de Promotion Sociale

6 METTRE EN PLACE UN PARTENARIAT EN FILIÈRE : PRINCIPES DE BASE

page 30

- 6.1 Partenariats en filières : les conditions d'un bon fonctionnement
 - 6.1.1 La détermination d'objectifs communs
 - 6.1.2 L'établissement d'une zone de confiance
 - a. L'analyse des enjeux
 - b. La connaissance de l'autre
 - c. La non résistance au changement
 - d. La poursuite d'un intérêt commun
 - e. La clarification de la contribution attendue de chacun
 - f. Le partage d'un langage commun
 - g. La compréhension de la méthodologie des référentiels
 - h. Le principe d'égalité
 - i. La signature d'une charte ou d'une convention
 - 6.1.3 La coordination du partenariat
 - 6.2 Auto évaluer son partenariat en filière
 - 6.3 Etapes de l'auto-évaluation

7 RÉALISER DES FILIÈRES ET DES PASSERELLES

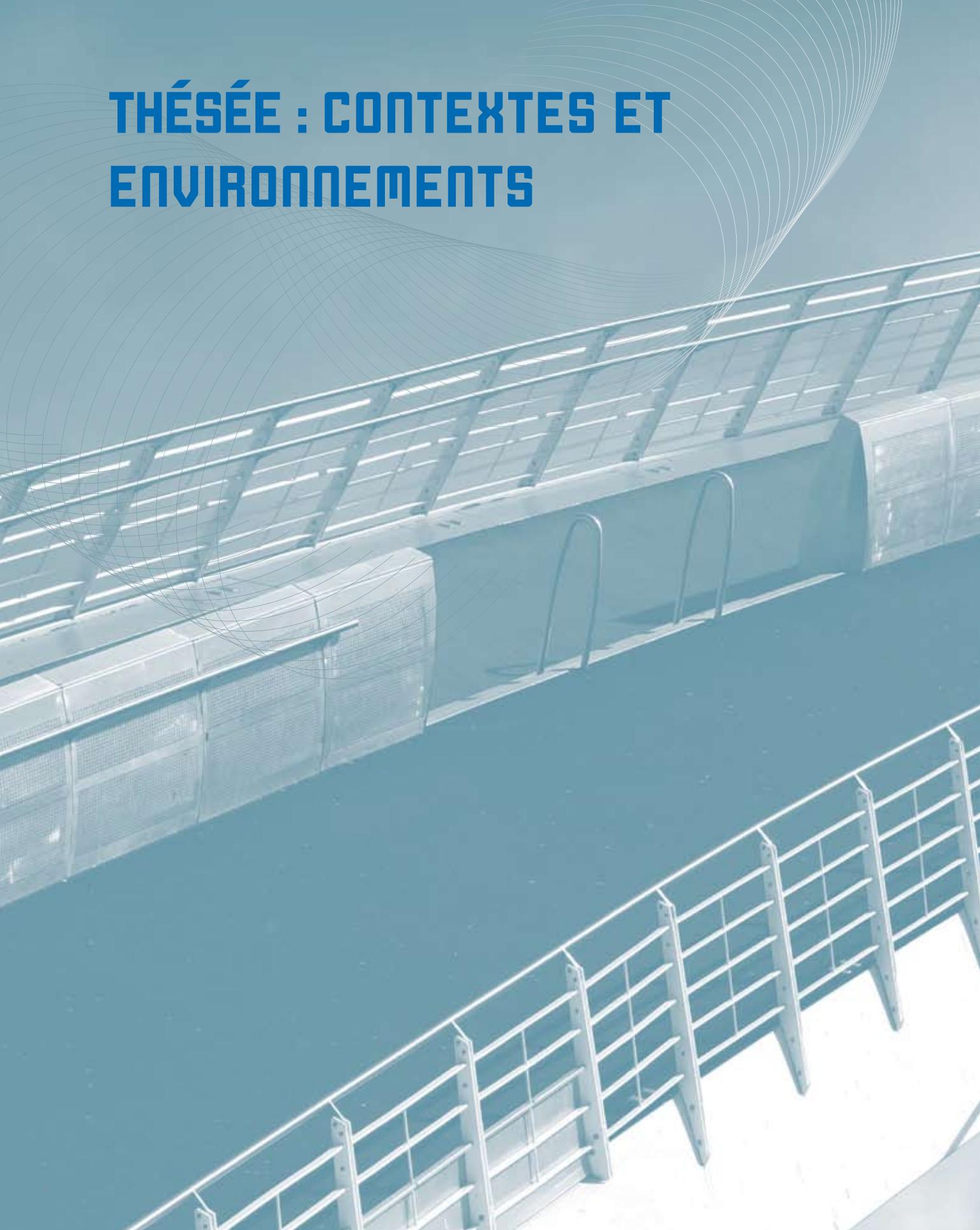
page 38

- 7.1 Réaliser une filière : les accords à prendre, les prescrits à respecter
 - 7.1.1 L'application des normes prescrites ou l'accord sur une norme commune
 - 7.1.2 Les objectifs de la formation et leur organisation dans un parcours-type
 - 7.1.3 La planification des temps de formation
 - 7.1.4 L'accord sur le système d'évaluation
 - 7.1.5 La gestion des entrées latérales
 - 7.1.6 Le dispositif administratif
 - 7.1.7 Le partage éventuel des ressources
 - 7.1.8 Le choix de la remédiation
 - 7.1.9 La fonction d'accompagnement de l'apprenant : le suivi psychosocial et le suivi pédagogique
- 7.2 Réaliser une filière : mise en place des acteurs
 - 7.2.1 L'implication des formateurs
 - 7.2.2 Le responsable du suivi pédagogique
 - 7.2.3 Le responsable du suivi psychosocial
- 7.3 La place de l'évaluation de l'apprenant dans la filière
 - 7.3.1 Quelle évaluation et qu'évalue-t-on ?
 - 7.3.2 Quand évaluer ?
 - 7.3.3 Comment évaluer ?
 - 7.3.4 Qui évalue ?
 - 7.3.5 Les suites à donner à l'évaluation
 - 7.3.6 Spécificités de l'évaluation dans le cas des entrées latérales
- 7.4 Réaliser des passerelles : les conditions
 - 7.4.1 Rappels conceptuels
 - 7.4.2 L'accord sur une norme commune : le référentiel de compétences
 - 7.4.3 Un dispositif d'évaluation de l'apprenant reconnu par les autres opérateurs
 - 7.4.4 Un accompagnement pédagogique et psychosocial
 - 7.4.5 Des offres de formation transparentes et modularisées
 - 7.4.6 Une régulation plus large des flux

CONCLUSION

page 47

THÉSÉE : CONTEXTES ET ENVIRONNEMENTS





Thésée. Des filières et des passerelles pour la formation

Concepts et définitions

Contextes légaux et légitimité du vade mecum

L'environnement de la formation professionnelle : prise en compte des évolutions

1 THÉSÉE : DES FILIÈRES ET DES PASSERELLES POUR LA FORMATION

Fruit d'une collaboration entre Bruxelles Formation, le Forem, les A.I.D. et le Centre de Formation 2000, le Vade-mecum des passerelles résulte d'une combinaison d'expérimentations et d'analyses de terrain.

1.1 EXPÉRIMENTATIONS

Dans le cadre des programmes européens Equal¹ (entre 2001 et 2004), les quatre organismes ont mis en place, coordonné et expérimenté trois filières de formation créées pour l'occasion. Dans la foulée, ils ont également analysé le fonctionnement des passerelles qui y ont pris forme.

Pour les besoins de ces expérimentations, l'équipe a fait appel à d'autres organismes actifs dans le secteur. Associés au projet-pilote, dix organismes : des OISP de préformation, de formation qualifiante, des AFT, des EFT et l'Enseignement de Promotion sociale ont ainsi joué le rôle d'opérateurs de formation dans l'offre originale ainsi créée.

Le choix des filières s'est porté sur trois métiers ciblés :

- Ouvrier polyvalent en maintenance du bâtiment et Technicien PC-réseaux à Bruxelles.
- Ouvrier d'entretien en aménagement et création de parcs et jardins en Région wallonne.

Durant une année, une quarantaine de personnes en parcours de formation ont bénéficié de ce programme.

1.2 ANALYSE DE TERRAIN

Comme escompté, le premier projet a permis de dégager de nombreuses informations et enseignements sur la manière de construire et de faire fonctionner des offres de formation en passerelles. Il a par ailleurs relayé une série d'attentes de la part d'opérateurs de formation concernant les outils opérationnels et l'accompagnement en la matière.

Les quatre organismes fondateurs ont dès lors jugé opportun de poursuivre le travail expérimental du premier projet en confrontant les résultats de ces expériences avec la réalité de terrain. Dans le cadre d'un second projet² ils ont pour ce faire dressé un état des lieux des pratiques d'une vingtaine d'opérateurs de formation, déjà impliqués dans des dispositifs de filières et de passerelles en région bruxelloise et en région wallonne, pour s'atteler ensuite à la réalisation d'outils pratiques.

1.3 LE CONSTAT

A l'époque, le constat était clair : tant à Bruxelles qu'en Région wallonne, le public adulte en recherche de formation professionnelle est souvent confronté à une offre de formation excessivement hétérogène.

Avantageuse de prime abord, cette diversité d'offres quand elles sont insuffisamment structurées, joue en fait en défaveur du public concerné. Dans de nombreux cas, c'est lui qui doit articuler, dans la mesure de ses possibilités, les formations qui lui sont proposées. Et c'est à lui également qu'il appartient de construire son parcours individuel.

L'état des lieux a démontré que la structuration claire et rationnelle de l'offre globale de

DISP

Organismes d'insertion socioprofessionnelle

AFT

Atelier de formation par le travail.

EFT

Entreprise de formation par le travail.

¹ Equal Valid
² Projet Thésée

formation est insuffisante. De fait, lorsque les filières et les passerelles entre les opérateurs; élément fondamental de cette structuration; n'ont pas été construites, les causes sont à chercher du côté du manque de méthodologie commune, de confiance, de crédit temps et de lieu prévu à cet effet.

1.4 DE MURS EN FOSSÉS

Préoccupant, cet état de fait débouche sur trois constats : des fossés se creusent entre les formations, des murs surgissent au cœur des parcours et des chevauchements apparaissent.

- Les fossés se creusent quand un stagiaire n'a pas la possibilité de poursuivre son parcours dans un type d'action de formation différente. Il se voit alors stoppé net dans son élan quand, par exemple, un perfectionnement nécessaire à la maîtrise d'un métier ne succède pas à une formation qualifiante. Il est également freiné si les délais d'attente entre les actions de formation, pourtant complémentaires, sont trop longs.
- Les murs s'érigent lorsque les prérequis nécessaires pour entreprendre un type d'action de formation sont en inadéquation avec les acquis évalués à l'issue d'une action de formation précédente. Les prérequis peuvent, par exemple, être bien trop élevés que pour permettre un prolongement fluide de parcours. Mais inversement, le niveau des acquis évalués en amont peut être trop faible.
- Les chevauchements surviennent quand un individu est contraint de revoir, avec un autre opérateur, des matières qu'il aurait déjà maîtrisées dans une formation précédente.

Ces différents cas de figure peuvent provoquer, auprès des publics, la désagréable impression de tourner en rond. Ils peuvent également déboucher sur une certaine démotivation dans leurs parcours vers l'emploi.

1.5 LES SOLUTIONS

Certes, le DIISP s'est depuis lors enclenché en Région wallonne et les cahiers des charges et les programmes de référence en cours de construction en Région bruxelloise ont pour objet de favoriser les articulations entre opérateurs.

Et si les opérateurs de formation concernés sont tenus de respecter ces dispositifs légaux de mise en partenariat et de synergie, il n'en demeure pas moins que les méthodes et l'outillage opérationnel de construction et de fonctionnement des passerelles semblent encore en attente.

Ce Vade-mecum propose dès lors des solutions pratiques qui, sans prétendre à l'exhaustivité, permettront aux opérateurs engagés dans des partenariats liés en filières et passerelles, d'appréhender leur mécanisme et d'y jouer au mieux une part active.

DIISP

Dispositif intégré
d'insertion
socioprofessionnelle

2 CONCEPTS ET DÉFINITIONS

L'acquisition d'un langage commun¹ pour réaliser des partenariats efficaces est primordiale lorsqu'on désire réaliser des parcours fluides. Ce fut d'ailleurs le premier constat de l'expérimentation Equal Valid.

Il nous faut donc avant tout aborder la question des concepts et définitions véhiculés par les outils proposés.

Précautions de lecture

Le choix de la terminologie a été guidé par le souci de rendre utilisables les outils tant dans le contexte wallon que bruxellois en respectant, non seulement les cadres légaux, mais également les missions et les objectifs de chacun. Il nous a donc fallu construire des définitions relativement larges mais assez précises que pour pouvoir rencontrer ces divers impératifs et ne pas évacuer celles portées par les dispositifs légaux. Nous préciserons, chaque fois que cela sera nécessaire, la terminologie en vigueur dans les dispositifs wallons et bruxellois.

Il faut dès lors garder à l'esprit que ces concepts et définitions sont propres à une méthode et à des outils.

Il nous semble utile de livrer également l'analyse de ces définitions dans le but de prévenir tout équivoque quant à leur sens et de livrer ainsi un langage commun.

- Le choix d'un parcours qui lui soit propre doit lui être rendu possible au long de la formation. Les filières et les passerelles ont pour objet de rendre possibles ces choix au niveau de l'offre de formation ;
- Le concept est centré sur la personne apprenante, qui a ses propres projets et qui possède dès le départ ses propres expériences, acquis et aptitudes ;
- En ce sens le parcours individuel est donc théoriquement et potentiellement différent pour tous ;
- On préférera utiliser le terme générique de «parcours individuel» plutôt que «parcours d'insertion²» ou de «parcours de formation» ;
- La formation (n'est (qu')une des étapes de ce parcours ;
- D'autres étapes de ce parcours pourraient en effet être des périodes d'emploi, ou encore de stage ;
- Mais on s'accordera pour dire que l'objectif final de ce parcours individuel reste bien l'insertion professionnelle par l'acquisition de ressources et de compétences ;
- Un parcours individuel peut être «hors filière» ou «en filière». Il peut être mené chez un seul opérateur ou chez plusieurs.

PARCOURS INDIVIDUEL

Cheminement au cours duquel une personne acquiert les compétences et les ressources nécessaires à son projet d'insertion socioprofessionnelle.

2.1 PARCOURS INDIVIDUEL

Cheminement au cours duquel une personne acquiert les compétences et les ressources nécessaires à son projet d'insertion socioprofessionnelle.

- Le cheminement induit une idée de progression qui est de l'ordre de l'individu ;

¹ Voir la partie 6 relative au Partenariat.
² Propre au contexte bruxellois.

2.2 PASSERELLE

Mécanisme qui permet le passage construit entre deux actions ou opérations de formation, basé sur la reconnaissance automatique des acquis de l'individu. Ceci implique l'adhésion des opérateurs concernés -quand ils sont plusieurs- fondée sur une norme commune ¹ et sur un dispositif d'évaluation de ces acquis reconnu par tous.

- Ce mécanisme ne va pas de soi ; il doit se construire ;
- Il se situe entre deux actions ou opérations de formation et non pas nécessairement entre deux opérateurs de formation, car il existe des passerelles dites « internes » ;
- Au sens de Thésée, on parle de passerelle s'il y a évaluation au terme d'une action ou opération de formation et ensuite reconnaissance automatique des acquis de l'apprenant lors de l'entrée dans l'action ou opération de formation suivante ;
- Le mécanisme de passerelle peut se retrouver dans les actions de formation organisées en filières comme dans les actions de formation hors-filières ;
- On distinguera deux types de passerelles, celle où la personne chemine dans le même type d'action de formation (ex : elle commence un parcours de formation « maçon » chez un opérateur qualifiant et le continue chez un second) et celle où la personne progresse dans des types d'actions différents (ex : elle commence une opération de préformation ciblée construction chez un opérateur et elle passe en formation qualifiante maçon chez un autre).

2.3 FILIERE

Offre de formation préétablie, planifiée, coordonnée et mise en œuvre par un ou plusieurs opérateurs. Elle est organisée pour des groupes de personnes.

- Pour Thésée, ce qui distingue la filière d'une offre de formation « hors filière » c'est que la filière est planifiée et coordonnée ; elle propose en outre un parcours-type ;
- Il n'y a pas de filière (au sens où nous l'entendons²) s'il n'y a pas de reconnaissance automatique des acquis, et, partant, de passerelles entre les actions de formation ;
- Peu importe par contre que les actions ou opérations de formation (qui sont bien planifiées, coordonnées, préétablies et donc pour lesquelles un continuum est prévu) soient simultanées (modèle rencontré en Région wallonne) ou séquentielles/successives (modèle rencontré en Région bruxelloise et wallonne) ;
- La filière est organisée pour un groupe de personnes qui évoluent ensemble dans les différentes actions et opérations de l'offre de formation ;
- Généralement elle répond à un besoin avéré d'emploi.

2.4 RECONNAISSANCE AUTOMATIQUE DES ACQUIS

Dans un objectif de passerelle, les acquis de l'apprenant évalués à l'issue d'une action ou opération de formation ne sont plus réévalués à l'entrée dans l'action ou l'opération de formation suivante. Ceci implique au préalable un accord explicite des opérateurs du parcours sur une norme (les référentiels) et sur le dispositif d'évaluation de ces acquis.

PASSERELLE

Mécanisme qui permet le passage construit entre deux actions ou opérations de formation, basé sur la reconnaissance automatique des acquis de l'individu. Ceci implique l'adhésion des opérateurs concernés -quand ils sont plusieurs- fondée sur une norme commune et sur un dispositif d'évaluation de ces acquis reconnu par tous.

FILIERE

Offre de formation préétablie, planifiée, coordonnée et mise en œuvre par un ou plusieurs opérateurs. Elle est organisée pour des groupes de personnes.

RECONNAISSANCE AUTOMATIQUE DES ACQUIS

Dans un objectif de passerelle, les acquis de l'apprenant évalués à l'issue d'une action ou opération de formation ne sont plus réévalués à l'entrée dans l'action ou l'opération de formation suivante. Ceci implique au préalable un accord explicite des opérateurs du parcours sur une norme (les référentiels) et sur le dispositif d'évaluation de ces acquis.

¹ Nous proposons que le référentiel de compétence constitue cette norme commune. Nous renvoyons le lecteur vers le guide méthodologique à ce sujet.

² Dans le langage commun on entendra nommer « filière » des offres de formation qui ne répondent pas à toutes les caractéristiques reprises ici, notamment parce qu'on n'y retrouve pas le mécanisme de reconnaissance des acquis.

3. CONTEXTES LÉGAUX ET LÉGITIMITÉ DU VADE MECUM

Conçu notamment comme un outil d'aide pour la mise en œuvre des nouvelles politiques de parcours d'insertion insufflées par l'Europe, le Vade-mecum ne prétend pas se substituer aux recommandations des dispositifs légaux qui pilotent ces politiques au niveau régional. Il entend par contre offrir des solutions en matière de filières et de passerelles à tous les partenariats entre opérateurs de formation et d'insertion.

3.1 L'UNION EUROPÉENNE ET LA NOTION DE PARCOURS D'INSERTION

Durant la période 1995-1999, l'Union européenne a théorisé le concept de « Parcours d'insertion » qui peut être résumé par deux idées :

- La réussite d'une insertion professionnelle dépend souvent d'une succession (ou d'une simultanéité) d'initiatives et d'activités de formation. D'où l'idée de parcours.
- Extrêmement nombreuses, les offres de formation ont une fonction à remplir dans l'accompagnement des personnes qui se sont mises en parcours. Il y a là une cohérence à organiser, pour éviter les fossés, les murs ou les chevauchements...

Le respect du parcours d'insertion devient une condition d'éligibilité des projets déposés au Fonds Social Européen à partir du 1er janvier 1997.

Si la plupart des acteurs de terrain en régions wallonne et bruxelloise s'organisent déjà entre eux pour développer des partenariats utiles, les gouvernements régionaux ont donné un cadre à ces actions pour répondre à l'injonction européenne.

3.2 EN RÉGION BRUXELLOISE: LE DISPOSITIF COORDONNÉ D'INSERTION SOCIOPROFESSIONNELLE

Le dispositif bruxellois d'insertion socioprofessionnelle s'est développé en référence au décret du 27 avril 1995 ¹.

Celui-ci vise l'agrément de certains organismes d'insertion socioprofessionnelle et le subventionnement de leurs activités en vue d'accroître les chances des demandeurs d'emploi inoccupés et peu qualifiés de (re)trouver du travail sur le marché de l'emploi de la Région bruxelloise.

Les actions d'insertion socioprofessionnelle s'inscrivent dans une démarche intégrée qui permet d'articuler dans un même dispositif les compétences en matière d'emploi-accueil-guidance psychosociale (Actiris ²), les compétences en matière de formation professionnelle (Bruxelles Formation) et les compétences qui relèvent de l'éducation permanente (Communauté française).

C'est le processus intégré qui contribue à lutter contre l'exclusion sociale et professionnelle et qui favorise l'épanouissement des personnes et la concrétisation de leur projet professionnel.

Ces nouvelles dispositions légales viennent compléter celles existantes en vertu de l'arrêté de l'Exécutif de la Communauté française du 12 mai 1987 relatif à la formation professionnelle.

¹ Décret du 27 avril 1995 de la Commission communautaire française relatif à l'agrément de certains organismes d'insertion socioprofessionnelle et au subventionnement de leurs activités de formation professionnelle en vue d'accroître les chances des demandeurs d'emploi inoccupés et peu qualifiés de trouver ou de retrouver du travail dans le cadre de dispositifs coordonnés d'insertion socioprofessionnelle.

² ACTIRIS = ex ORBem.

L'organisme public de formation professionnelle, Bruxelles Formation, est le pilote du dispositif. Il se voit confier par le décret de la COCOF des compétences en tant que gestionnaire-régulateur du champ de la formation professionnelle pour les francophones à Bruxelles.

Dans ce cadre, Bruxelles formation conclut des conventions de partenariat avec les organismes d'insertion socioprofessionnelle.

Les usagers en formation bénéficient du statut de stagiaire en formation et des avantages y afférents.

La guidance, le suivi psychosocial et le volet emploi qui complètent l'action de formation professionnelle relèvent des compétences du service public de l'emploi régional bruxellois, Actiris, qui passe ses propres conventions avec les opérateurs.

La coordination administrative assurée au bénéfice des stagiaires entre les deux opérateurs publics (Actiris et Bruxelles Formation) et les partenaires associatifs de l'ISP a été renforcée en 2005 par l'automatisation des transferts d'information dans le cadre du réseau informatisé des plates-formes pour l'emploi (RPE).

3.2.1 Les cahiers des charges

En 2002, un arrêté est pris en application du Décret et fixe les modalités de mise en œuvre des actions. Afin de promouvoir les actions de formation professionnelle, Bruxelles Formation est chargé de conclure les conventions de partenariat avec les organismes d'insertion en exécution de cahiers des charges.

Sept cahiers des charges ont été adoptés par le Collège de la COCOF de 2002 à 2004 et sont d'application au sein du dispositif. Ils concernent les ateliers de formations par le travail (AFT), les missions locales pour la coordination de filières de formation innovante et la détermination professionnelle, ainsi que les opérateurs de formation (pour la formation qualifiante, la préformation, la formation de base et l'alphabétisation).

3.2.2 Les programmes de référence

Les cahiers des charges renvoient à des programmes de référence qui doivent permettre de fixer les contenus indispensables des programmes de formation en vue d'atteindre les objectifs de formation liés à la qualification visée ainsi que les conditions d'application des programmes de formation.

Ces programmes fixent des normes qui garantissent la prise en compte des compétences visées par l'action de formation et des ressources à mettre en œuvre pour atteindre les résultats escomptés.

Les programmes de référence constituent ainsi l'assise pour organiser les passerelles et les filières et faciliter concrètement l'articulation entre les opérateurs de formation.

Les programmes de référence fixent notamment les prérequis nécessaires pour une entrée en préformation ou en formation qualifiante, et les conditions d'évaluation de ces acquis.

3.3 EN RÉGION WALLONNE : LE DISPOSITIF INTÉGRÉ D'INSERTION SOCIOPROFESSIONNELLE (DIISP)

Dès 1997, le Gouvernement wallon a approuvé la création et les modalités de mise en œuvre du Parcours d'insertion en Région wallonne. Une note ¹ précise que l'offre des opérateurs appelés à intervenir dans le cadre du Parcours d'insertion est « très diversifiée » et « manque de coordination et de visibilité pour les utilisateurs ». Le Parcours d'insertion visait à répondre à ces constats.

¹ Gouvernement wallon (1997) : Note du 6 février 1997 Point 22 : Insertion et formation professionnelle – parcours d'insertion.

La note stipule également que la cohérence du Parcours d'insertion et son efficacité supposent des partenariats et des coopérations entre les opérateurs de l'insertion et de l'autorité publique. Les objectifs à poursuivre étaient les suivants ¹ :

- Lever les barrières entre l'associatif et l'institutionnel et entre l'insertion socioprofessionnelle et la formation qualifiante ;
- Créer davantage de passerelles entre les opérateurs afin d'éviter le manque de cohérence entre deux actions de formation successives ;
- Réduire les délais entre les actions, homogénéiser les statuts de la formation avec, pour conséquences, la sécurité juridique des stages et la simplification administrative.

Au regard de ces objectifs, la notion de Parcours d'insertion a été structurée en quatre étapes :

- 1) La socialisation et la restructuration.
- 2) La mise à niveau, la préqualification et l'orientation.
- 3) La formation qualifiante.
- 4) La transition à l'emploi

Particularité wallonne, ces diverses étapes n'ont pas été conçues de manière linéaire, puisque, précise la note, « des bouclages sont permis dans une même étape ».

Le Parcours d'insertion conçoit l'insertion comme un processus multidimensionnel qui offre une pluralité de trajectoires possibles. Cette spécificité nécessite dès lors l'organisation de partenariats multiples entre les divers acteurs de ce Parcours : individus en parcours, opérateurs de formation et instances de coordination. La mise en pratique soulèvera certaines difficultés.

En décembre 2000, l'Observatoire wallon de l'emploi a remis son rapport sur l'état d'avancement et de fonctionnement du Parcours.

Cinq faiblesses ont été identifiées :

- Objectifs peu clairs et peu opérationnels ;
- Mauvaise coordination des acteurs et absence de pilotage ;
- Faible efficacité dans la transmission des informations et mauvaise communication ;
- Prise en charge lacunaire des bénéficiaires ;
- Implication insuffisante des entreprises.

Dans la foulée, le Gouvernement, se fondant sur ces remarques, constate la nécessité de reconfigurer le paysage de l'insertion socio-professionnelle et de donner un cadre légal au Parcours d'insertion.

Le décret-cadre relatif au DIISP entre alors en vigueur le 1er avril 2004.

L'objectif du DIISP est de permettre une insertion dans un emploi durable et de qualité. Pour cela, les opérateurs doivent organiser des actions de formation et d'insertion intégrées qui doivent être coordonnées et centrées sur le bénéficiaire. Celui-ci se voit impliqué davantage dans la conception et la gestion de son parcours. L'objectif d'une insertion dans un emploi durable et de qualité ne pourra par ailleurs être atteint que si les entreprises prennent une place active dans le dispositif.

Afin d'optimiser la portée de leur mission, les acteurs de formation et d'insertion s'engagent dans un dispositif qui s'articule autour de trois axes :

- Mise en place d'une instance de pilotage (Forem Conseil qui assure le rôle de Régisseur-ensemblier du dispositif) et d'instances de coordination (Commissions consultatives régionales et sous-régionales). Ces dernières, réunissant treize acteurs de formation doivent, entre autres, réaliser des plans d'actions annuels afin de veiller à la mise en place de filières et de passerelles entre les opérateurs de formation et d'insertion. Elles s'interrogent également sur l'adéquation entre l'offre et la demande: tant pour l'offre des formations et la demande des bénéfici-

¹ Note du Gouvernement wallon du 6 février 1997, page 5

ciaires que pour l'offre de compétences des bénéficiaires et les besoins des entreprises;

- Recadrage des missions et objectifs des différents acteurs du dispositif;
- Recentrage sur la personne en insertion socioprofessionnelle.

3.3.1 Un système de type «atomium»

Dès lors que des bouclages sont envisageables, les actions de formation en filières et passerelles qui résultent du dispositif ont cette particularité de former un agencement qu'on oserait qualifier de type « atomium ».

Pour simplifier à l'extrême la compréhension des choses, imaginons que le législateur ait créé une série de « boîtes » qui identifient les opérateurs : leurs missions, leurs publics, leur pédagogie... Les filières et les passerelles sont la matérialisation du dispositif : c'est la « tuyauterie ». Cette « tuyauterie » relie ou devrait relier les opérateurs non seulement entre eux mais aussi avec la « boîte emploi ». Cette « tuyauterie » permet d'organiser le « flux » mais aussi le « reflux ».

Dans ce système, la personne est au centre du dispositif en trois dimensions. Les "boîtes" sont reliées entre elles. Ainsi agencées, elles permettent le passage des unes vers les autres, en prenant en compte l'évolution de la personne dans sa globalité ¹. Ainsi en fonction de son évolution, la personne circule via « les tuyaux » tout en évitant les impasses.

3.3.2 Des outils pour la mise en œuvre du parcours du stagiaire

Du côté des bénéficiaires :

- La signature par le bénéficiaire d'un COntrat CRédit Insertion (acte individuel, non obligatoire même si le bénéficiaire développe son parcours d'insertion chez des opérateurs acteurs dans le DIISP). Le contrat lui permet de se faire accompagner par un conseiller en accompagnement particulier du FOREM (CAP) durant deux ans maximum dont six mois dans l'emploi.

Le CAP est aussi appelé à assurer le suivi du bénéficiaire pendant la durée de son action de formation et d'insertion. Ce suivi comprend également l'éventuelle période entre différentes actions, dans le cadre de la mise en place des filières ou des passerelles entre opérateurs ;

- L'opérateur de formation assure, dans le cadre de l'action de formation et d'insertion suivie, l'évaluation formative des acquis du bénéficiaire et en communique les résultats au conseiller qui le suit ;
- Le statut du stagiaire en formation se trouve harmonisé : quel que soit le lieu où l'action de formation est suivie, que ce soit par exemple à Forem Formation ou dans un OISP, l'apprenant bénéficie des mêmes indemnités horaire et frais de déplacements ;
- Un dossier individuel accompagne la personne. Il permet une meilleure visibilité de son parcours car il reprend les acquis capitalisés.

Du côté des opérateurs :

- La formalisation de filières et de passerelles entre les différents acteurs du dispositif pour garantir une plus grande fluidité ;
- Chaque opérateur de formation et d'insertion est appelé à assurer la transparence de son offre de formation et d'insertion via un outil informatique : actuellement Formabanque ;
- Pour optimiser le fonctionnement du dispositif, les opérateurs participent par une présence active ou un apport d'informations aux commissions consultatives régionales et sous-régionales.

¹ Ainsi une personne insérée en entreprise dans le cadre de l'alternance, et n'éprouvant dans sa formation pratique aucune difficulté, peut avoir des problèmes d'alphabétisation. Elle peut être prise en charge par un organisme d'alpha si aucun module de ce type n'est prévu dans le centre, où elle continue par ailleurs à évoluer.

4. L'ENVIRONNEMENT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE : PRISE EN COMPTE DES ÉVOLUTIONS

La prise en compte de l'environnement de la formation professionnelle permet aux opérateurs d'anticiper les changements qui se profilent aux niveaux national et européen.

4.1 LA VALIDATION DES COMPÉTENCES

La validation des compétences (Décret du 24 juillet 2003) permet à toute personne ayant acquis des compétences par des voies formelle (enseignement), informelle (formation) ou non formelle («sur le terrain», à travers un loisir, une activité bénévole...) de bénéficier de leur reconnaissance officielle.

Toute personne âgée de plus de 18 ans (hors obligation scolaire) peut s'adresser à un centre de validation agréé pour faire valider ses compétences. Cette reconnaissance, qui passe par la réussite d'une épreuve pratique, est alors sanctionnée par un Titre de compétence, délivré par les gouvernements de la Communauté française, la Région wallonne et la COCOF (pour Bruxelles).

Basés sur des référentiels de validation, les titres de compétences correspondent à des Unités de compétences, associées à un métier donné¹.

Titres de compétence et passerelles

Reconnu par les opérateurs publics francophones de formation professionnelle continue, le Titre de compétence est une clef pour les passerelles et l'optimisation des parcours individuels. Un demandeur de formation pourra dès lors faire reconnaître son ou ses Titres de compétences sans devoir faire l'objet d'une nouvelle évaluation des compétences ainsi validées. Cela devrait permettre d'économiser des morceaux de parcours.

Prévue par le Décret, cette disposition implique que les opérateurs modifient leurs procédures internes pour rendre cet accès pos-

sible. L'Enseignement de Promotion sociale qui a adapté sa procédure de reconnaissance des acquis dans ce sens (article 8), reconnaît automatiquement les Titres pour l'admission à ses unités de formation. Tout le parcours peut être économisé à l'exception de l'épreuve intégrée. La formation des classes moyennes a également revu sa réglementation d'accès à la formation continue en ce sens.

Forem Formation et Bruxelles Formation adaptent quant à eux leurs procédures internes pour répondre à cette nouvelle forme d'individualisation des parcours menés par les détenteurs de Titres.

En dehors du rôle que jouent les Titres de compétence dans les passerelles, la validation des compétences a une autre influence majeure sur cette problématique. Les référentiels de validation du Consortium sont en effet produits sur base de référentiels de compétences, qui sont le fruit d'une large concertation impliquant les partenaires sociaux, les opérateurs publics de formation et les services publics de l'emploi, wallons et bruxellois.

Les référentiels de compétence produits par le Consortium sont dès lors la référence métier la plus largement partagée sur laquelle peut s'appuyer la construction des passerelles (voir le guide méthodologique).

¹ Au 1er décembre 2007, 98 titres de compétences sont disponibles.

4.2 LE REDÉPLOIEMENT DE LA CCPQ

La Commission Communautaire des professions et des qualifications instaurée en 1994, vise à rapprocher l'école du monde de l'entreprise.

Composée des représentants du monde de l'enseignement, des partenaires sociaux et des opérateurs publics de formation professionnelle et rattachée au Conseil général de concertation de l'enseignement secondaire, la CCPQ poursuit un objectif essentiel : produire pour l'enseignement secondaire technique et professionnel, l'enseignement en alternance et l'enseignement spécial les références métiers (profils de qualification - PQ) et les profils de formation (PF) qui déterminent les compétences à acquérir en vue de la délivrance d'un certificat de qualification dans l'enseignement secondaire.

Régulièrement évoquée depuis la fin des années nonante (avis du CEF n° 61 du 05.02.99), la question du redéploiement de la CCPQ n'est véritablement à l'agenda politique que depuis 2005 :

- Le Contrat d'avenir pour la Wallonie¹ veut en faire l'instance de référence pour la production des référentiels métiers et des références pour l'enseignement, la formation et la validation des compétences. Ce Contrat vise notamment le rééquilibrage des mandats entre les représentants de l'enseignement, les opérateurs publics de formation professionnelle et les partenaires sociaux ;
- Le Contrat pour l'École se focalise sur l'organisation de filières qualifiantes modularisées, conçues en lien avec les travaux de la CCPQ redéployée.

Dans la foulée, le gouvernement conjoint Région wallonne – Communauté française a adopté en 2006 une note d'orientation relative à la mise en place d'un « Service francophone des métiers et des qualifications ».

Ainsi positionnée, la réforme de la CCPQ apparaît comme « la clé de voûte (...) de la mise en place de passerelles entre les opérateurs de formation et d'enseignement qualifiant »².

La mise en œuvre de passerelles inter-opérateurs devra s'appuyer sur des références métiers communes. Et pour que les partenariats puissent fonctionner, les opérateurs devront abandonner leurs propres références métier au profit d'un commun dénominateur produit par l'organe de référence que sera la CCPQ redéployée.

Les éléments provenant du contexte européen, et notamment le « Cadre européen des certifications » (voir ci-dessous), devront bien évidemment être intégrés au niveau de l'instance intra-francophone que représentera la CCPQ redéployée.

CCPQ

Commission consultative
pour les profils de
qualification

CEF

Conseil de l'éducation et
de la formation

¹ Voir Plan stratégique transversal (PST) 2 : « Développement du capital humain, des connaissances et des savoir-faire ».

² in PST 2, pp. 31-32

4.3 LES ÉVOLUTIONS AU NIVEAU DU CONTEXTE EUROPÉEN ¹

Dans la foulée des processus de Bologne et de Copenhague sur les enjeux de la mobilité des travailleurs et de la formation tout au long de la vie, deux dispositifs opérationnels complémentaires ont été imaginés.

4.3.1 Le cadre européen des certifications (CEC) ²

En réponse aux infructueuses tentatives précédentes en matière d'équivalence, puis de correspondance des qualifications au niveau européen, le cadre européen vise l'amélioration de la transparence et de la portabilité des certifications.

Pour bien en saisir l'enjeu il faut se souvenir que cette terminologie est à considérer dans une acception plus large que celle généralement utilisée en Communauté française où elle est réservée à l'enseignement.

Le CEC propose aux Etats Membres un cadre de référence commun permettant de classer sur huit niveaux toutes les formes d'apprentissage reconnues, que ce soit via l'enseignement, la formation professionnelle ou encore la validation. Ce cadre de référence tente ainsi d'améliorer la lisibilité et donc de favoriser la « transférabilité » des apprentissages à travers différents pays, mais aussi à travers les systèmes d'enseignement et de formation d'un même pays.

Sur base d'une grille de lecture définie au niveau européen – les huit niveaux exprimés à l'aide de « descripteurs » et d'un glossaire commun, les Etats membres sont invités à positionner leurs cadres nationaux, lorsqu'ils en disposent, et le cas échéant, à les développer.

En cours d'adoption au niveau européen, le CEC relève de la méthode ouverte de coordination, déjà utilisée pour le cadre de référence de l'enseignement supérieur (processus de Bologne). Non imposé, il va cependant créer un mouvement auquel les états, membres ou non de la Communauté européenne, vont probablement se rallier. En Belgique, la préparation de cadre(s) des certifications est à

l'ordre du jour des deux côtés de la frontière linguistique.

Alors que les projets précédents s'attachaient à comparer des contenus et des processus d'apprentissage, le CEC est centré sur les résultats des apprentissages (learning outcomes). Il ne se préoccupe dès lors pas de la manière dont ces apprentissages ont été acquis.

Lorsqu'il sera complété d'un cadre national ou intra-francophone des certifications, l'outil devrait permettre d'améliorer la lisibilité des certifications (càd des acquis d'apprentissage à l'issue des différents systèmes d'enseignement, de formation et de validation) et favoriser les passerelles entre opérateurs et la mobilité des personnes au sein des systèmes.

On peut encore relever que la démarche CEC, centrée sur la reconnaissance des résultats d'apprentissage plutôt que sur les processus d'acquisition, participe de la même philosophie d'action que celle promue dans le cadre de Thésée.

4.3.2 Le dispositif européen de crédits d'apprentissage pour la formation et l'enseignement professionnel (ECVET)

Contrairement au CEC en cours d'adoption (en 2007), le système des ECVET est encore en gestation au niveau européen. Le processus d'adoption étant prévu en 2008, le document de travail de la Commission (datant du 31 octobre 2006) est soumis à la concertation au sein des Etats membres durant les premiers mois de 2007.

Si les propositions qui y figurent ne sont pas définitives, elles donnent cependant un certain nombre d'indications d'autant plus intéressantes qu'elles portent directement sur l'objet qui nous concerne dans ce Vade-mecum.

Le dispositif qui vise le transfert, la capitalisation et la reconnaissance des acquis des apprentissages en Europe est tout à fait complémentaire du CEC. Et même s'il n'y a pas d'articulation directe entre les deux, ils visent les mêmes finalités (mobilité, formation tout au long de la vie) et les mêmes objectifs opé-

¹ Le contenu de cette partie est inspirée par la Conférence donnée au Parlement régional bruxellois le 19 décembre 2006 par Michel Aribaud, de la DG EAC de la Commission européenne, au sujet de la consultation ECVET.

² traduction française de EQF, european qualification framework.

rationnels (transparence, lisibilité). Ils sont en outre basés sur une même approche centrée sur les résultats d'apprentissage.

Le dispositif ECVET devrait comprendre :

- Un processus de transfert basé sur la formalisation de processus d'évaluation, de validation, de transfert, de capitalisation et donc de reconnaissance des acquis d'apprentissage par des autorités compétentes ;
- Un principe de description (et donc de découpage) en termes d'unités (ensemble de savoirs, de savoir-faire et de compétences) et présentés comme une structure devant être lisible par tous ;
- Une proposition de convention sur des points de crédits, c'est-à-dire la détermination de valeur (relative) pour chaque unité de crédit par rapport à l'ensemble de ce qui est visé.

Le dispositif devrait être mis en œuvre et régulé par des autorités compétentes définies au niveau des états membres. Il impliquera le recours à un système d'assurance qualité prôné au niveau européen.

TOUR D'HORIZON



Les divers types de partenariats



5. LES DIVERS TYPES DE PARTENARIATS

Lors de l'enquête menée en Région bruxelloise et en Région wallonne¹, l'identification de certaines pratiques de terrain a permis de mettre en évidence différents schémas de partenariats en filière et passerelles.

En Wallonie comme à Bruxelles, les contextes régionaux favorisent le développement de synergies entre opérateurs et la création de passerelles et de filières pour améliorer la fluidification des parcours individuels.

Ces partenariats existaient déjà antérieurement et ne correspondaient pas nécessairement aux modèles définis dans le cadre de l'évolution des dispositifs wallons et bruxellois. Présentés ici à titre d'exemple, ils apportent un éclairage sur l'existant.

Dans un souci de clarté, nous proposons une brève description des acteurs en présence, de leurs missions et objectifs.

Sur base de l'enquête, nous présentons ensuite plusieurs types de partenariats possibles.

Pour conclure, nous mettons l'accent sur certaines spécificités que nous comparons à la méthodologie référentielle développée dans le cadre de Thésée.

5.1 LES ACTEURS EN PRÉSENCE

Dans l'organisation de parcours en passerelles (filières ou non), différents types d'acteurs sont concernés : certains sont issus de la formation, d'autres de la sphère emploi. Citons parmi ceux-ci :

- des missions locales (en région bruxelloise);
- des missions régionales ou MIRE (en région wallonne);
- des organismes de formation OISP (alpha, formation de base, orientation et détermination ciblée, préformation ciblée, formation qualifiante), des AFT (Région bruxelloise) ou EFT (Région wallonne);
- Bruxelles Formation et Forem Formation;
- des services publics d'emploi (Forem Conseil, Actiris);
- les classes moyennes (IFAPME, EFPME);
- l'enseignement (Ecoles de Promotion Sociale);
- des secteurs professionnels, des employeurs;
- ...

L'éventail des acteurs et des actions menées s'étend ainsi de l'orientation et de l'accompagnement à l'insertion dans l'emploi, en passant par des préformations et des formations qualifiantes.

¹Analyse 2005-2006 réalisée pendant la première phase du projet Thésée auprès d'une vingtaine d'opérateurs de formation.

5.1.1 En région bruxelloise : Les missions locales

«L'exposé des motifs du décret du 27 avril 1995 stipule que l'étendue du territoire urbain a nécessité la mise en place de missions locales qui soient à la fois plus proches de la population locale en difficulté socioprofessionnelle et capables de mobiliser en sa faveur l'ensemble des ressources d'intervention en présence sur le terrain. Il propose de renforcer pour ces Missions locales, le rôle de levier local de développement et de promotion des synergies nouvelles et d'en faire un véritable ensemble de l'insertion, en particulier à partir d'une identification de besoins locaux, de niches d'emploi spécifiques ou de besoins émergents».

Il leur confère plus particulièrement les missions suivantes:

- la concertation de tous les opérateurs locaux de formation professionnelle présents sur le terrain et la consultation des opérateurs d'enseignement ;
- la coordination des filières de formation favorisant l'articulation des actions et le développement des passerelles entre elles ;
- l'initiation et la détermination professionnelles du public des demandeurs d'emploi¹.

5.1.2 En région wallonne : Les missions régionales (MIRE)

«Chaque MIRE a pour mission principale de mettre en œuvre, selon les modalités déterminées par le Gouvernement, des actions d'insertion et d'accompagnement à destination des bénéficiaires (...) en vue de les conduire vers un emploi durable et ce en s'inscrivant dans le DIISP (...).

Les actions d'insertion consistent, notamment, en l'organisation de mesures d'accompagnement et, le cas échéant, de séquences d'ajustement et de formation visant la mise en application des offres d'emplois par rapport aux profils des bénéficiaires. Ces actions comprennent également les périodes d'accompagnement dans l'emploi visant à la bonne intégration et à la stabilisation des bénéficiaires»².

5.1.3 Les organismes d'insertion socioprofessionnelle (OISP), les EFT et les AFT

A. OISP

En Régions bruxelloise et wallonne, les OISP (organismes d'insertion socioprofessionnelle) ont notamment pour mission d'aider les adultes peu qualifiés à se former et à acquérir des compétences de base et/ou professionnelles. L'objectif est de leur permettre de décrocher un emploi rémunéré et/ou d'accéder à des formations qualifiantes ou certifiantes.

B. EFT et AFT

Les Entreprises de Formation par le Travail en Région wallonne et les Ateliers de Formation par le Travail en Région bruxelloise ont les mêmes missions que les OISP. Leur spécificité se situe au niveau de leur mode de fonctionnement pédagogique. La formation est, en effet, dispensée en situation réelle de travail, sur chantier ou en atelier.

5.1.4 Bruxelles Formation et Forem Formation

Bruxelles Formation (Région bruxelloise) et Forem Formation (Région wallonne) sont des organismes publics de formation. L'étendue de leurs missions est cependant très différente.

Bruxelles Formation est l'organisme public en charge de la formation professionnelle des adultes francophones dans la Région de Bruxelles-Capitale. Créé en 1994, il est chargé d'organiser et de gérer (réguler) l'offre de formation professionnelle en Région bruxelloise.

Sa mission principale concerne l'organisation et la gestion de l'offre de formation professionnelle. L'objectif étant d'adapter progressivement l'offre de formation globale aux besoins régionaux. Cette mission se décline de deux manières:

- Bruxelles Formation agit d'une part dans un rôle de service public orienté en termes de coordination et de partenariat avec de multiples opérateurs (secteurs professionnels, institutions d'enseignement, organismes d'insertion

¹ extrait du cahier des charges des missions locales (région bruxelloise).

² Décret relatif à l'agrément et au subventionnement des missions régionales pour l'emploi -11 mars 2004.

socioprofessionnelle, les opérateurs de formation de personnes handicapées en région bruxelloise...).

- D'autre part, outre ce rôle d'ensemblier, Bruxelles-Formation agit en tant qu'opérateur de formation professionnelle et développe lui-même des services aux usagers en termes d'accueil, information, orientation, formation professionnelle...

Forem Formation se centre, quant à lui, sur les seules prestations de formation qualifiante.

La formation pré-qualifiante est déléguée à l'associatif qui a «l'avantage de la proximité, de la mobilité et de l'accompagnement».¹

Le contrat de gestion de Forem Formation l'engage à rendre les formations qualifiantes accessibles au plus grand nombre.

«Il fournit des prestations de formation qualifiante en tenant compte de la demande issue du marché du travail».²

5.1.5 Les services publics de l'emploi (Actiris en Région bruxelloise et Forem Conseil en Région wallonne)

A. FOREM Conseil

Selon les termes du Contrat de Gestion, FOREM Conseil a le statut de «régisseur ensemblier». Son rôle est de donner l'impulsion à un ensemble d'actions visant à rencontrer les besoins du marché de l'emploi en mobilisant l'ensemble des ressources, internes comme externes au FOREM.

FOREM Conseil offre aux particuliers des prestations de conseil, d'accompagnement et d'information visant à garantir leurs droits, à les accompagner dans leur parcours professionnel, à les aider dans l'élaboration de leur projet professionnel et à trouver un (nouvel) emploi.

FOREM Conseil fournit aux entreprises des prestations de conseil, d'accompagnement et d'information afin de leur garantir l'accès aux dispositifs d'aides à l'emploi et à la formation. FOREM Conseil met également en œuvre des moyens visant à susciter des candidatures et l'accompagnement des projets.

Enfin, FOREM Conseil apporte un appui à tout acteur du marché de l'emploi en Wallonie. Il gère et diffuse à tous les informations sur ce marché.³

B. ACTIRIS⁴

Actiris remplit des missions de mise en œuvre de la politique régionale de l'emploi qui se traduisent par divers services :

- Services d'Inscription et de Suivi : mission qui englobe notamment la gestion des chercheurs d'emploi dans le cadre de leur Parcours d'insertion;
- Services d'Accompagnement et de Support dans le Parcours d'insertion : mission exercée soit directement par Actiris en tant qu'Opérateur, soit sur délégation, par Actiris en tant que Régisseur dans le cadre d'une Convention de partenariat avec des opérateurs d'emploi;
- Services de Mise à l'emploi : promotion et organisation du recrutement et du placement des travailleurs ainsi qu'exécution des mesures relatives au placement des chômeurs;
- Services de Gestion des Programmes d'emploi : mise en œuvre et suivi des programmes de remise au travail des chômeurs. Mission d'assurance du bon fonctionnement du marché de l'emploi en Région de Bruxelles-Capitale;
- Services de Suivi et d'Observation du marché de l'emploi : activités de suivi du marché de l'emploi et de ses tendances afin de rassembler les données relatives au marché de l'emploi et son fonctionnement.

Ces missions s'exercent au profit tant des chercheurs d'emploi que des employeurs.

¹ site www.leforem.be.
² *ibidem*.
³ *ibidem*.

⁴ contrat de gestion entre Actiris et le Gouvernement de la Région de Bruxelles-Capitale – mars 2006.

5.1.6 La formation professionnelle et permanente des Classes moyennes (EFPME en Région bruxelloise et IFAPME en Région wallonne)

Elle a pour vocation de former des indépendants, les dirigeants des petites et moyennes entreprises (PME) et leurs collaborateurs. Il s'agit d'une formation en alternance qui combine formation théorique dans un centre de formation et formation pratique en entreprise.

5.1.7 L'enseignement de Promotion Sociale

L'enseignement de promotion sociale tend à :

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

Cet enseignement bénéficie d'une souplesse d'organisation qui lui permet d'établir un partenariat avec les milieux socio-économiques et de répondre efficacement aux besoins en formation d'une région.

L'enseignement de promotion sociale peut conclure des conventions avec des organismes, institutions, entreprises ou associations qui interviennent d'une manière ou d'une autre dans la formation.

Les opérateurs publics de formation professionnelle et l'Enseignement de promotion sociale ont conclu plusieurs accord-cadres de coopération dont les quatre objectifs sont les suivants :

- Accroître l'offre de formation pour adultes demandeurs d'emploi ;
- Répondre aux besoins d'emploi régionaux et aux aspirations des demandeurs d'emploi en

privilégiant un parcours d'insertion efficace ;

- Améliorer les mécanismes d'orientation professionnelle ;
- Optimiser les ressources communes à la formation professionnelle.

5.1.8 Des secteurs professionnels, des entreprises

En région wallonne, les entreprises sont considérées comme des acteurs à part entière du dispositif (DIISP). Elles participent aux Commissions consultatives régionales et sous-régionales via les représentants des organisations représentatives des travailleurs et des employeurs.

Dans ce contexte, les entreprises tentent d'apporter plus de visibilité et d'accessibilité aux offres d'emploi destinées au public peu qualifié. Elles s'attachent également à intensifier leur participation aux dispositifs favorisant l'insertion socioprofessionnelle et à faciliter la démarche d'accompagnement dans l'emploi des bénéficiaires.

5.1.9 Et d'autres encore comme les CPAS, les opérateurs actifs dans l'intégration des personnes handicapées, les régies de quartier,

La liste n'est pas exhaustive,....

Tous ces organismes visent, à terme, la mise en place d'emplois durables et de qualité en développant des partenariats avec d'autres acteurs en vue d'optimiser la réponse qu'ils offrent aux demandeurs d'emploi. Tous sont actifs dans le champ de la formation et/ou de l'emploi. Ils développent des services d'information, de conseil, d'orientation, de formation professionnelle, de recherche d'emploi... Si leurs objectifs convergent, leurs sensibilités et leurs pratiques peuvent toutefois s'avérer très différentes. Il leur faut dès lors trouver un terrain d'entente et des bases communes, tout en préservant leurs spécificités : d'où l'importance d'un véritable partenariat.

¹ Décret du 16 avril 1991 organisant l'enseignement de promotion sociale.

5.2 ANALYSE DES PRATIQUES DE PARTENARIAT

L'enquête menée auprès des OISP a permis de dégager divers modes et schémas d'organisation de partenariats et, partant, de parcours de formation.

5.2.1 La filière linéaire

Dans les filières analysées, le schéma le plus fréquemment rencontré se décline comme suit : une phase de détermination (organisée le plus souvent par une mission locale ou régionale), suivie d'une phase de préformation (OISP ou AFT ou EFT) et d'une phase de formation qualifiante (OISP ou Bruxelles Formation ou Forem et/ou école de Promotion sociale).

(schéma 1)

5.2.2 La filière avec opérations concomitantes

Dans cette filière, les actions de préformation et de formation qualifiante interviennent en parallèle et sont «partagées» entre deux opérateurs. Ce schéma est spécifique à la Région wallonne.

(schéma 2)

5.2.3 La filière linéaire avec entrées latérales

A des moments précis entre des actions de formation, ce type de filière permet l'entrée de nouveaux stagiaires sur base d'une épreuve reconnaissant leurs compétences acquises. Elle les dispense ainsi des modules déjà acquis par ailleurs.

(schéma 3)

5.2.4 La place et le rôle du monde de l'entreprise dans la filière

Les employeurs et les secteurs professionnels peuvent également jouer un rôle en amont ou en aval d'une filière. En amont, ils participent à la définition du métier et des compétences requises. Certains prennent également part à la phase de recrutement des candidats.

En aval, ils peuvent offrir des lieux de stage, des expériences professionnelles et des emplois. Précieuse, leur participation est toutefois trop rare.

(schéma 4)

5.2.5 Modes spécifiques à certains opérateurs :

Dans le cadre de la méthodologie développée dans le projet Thésée, des spécificités liées, d'une part, à des partenariats avec les EFT/AFT et, d'autre part, à des partenariats avec la promotion sociale ont été relevées.

A. Spécificités d'un partenariat avec une EFT ou un AFT

Dans les activités qu'ils organisent au sein même des ateliers ou des chantiers qu'ils gèrent, les EFT et AFT procèdent à une mise en situation de travail réel.

En Région bruxelloise, le cahier des charges précise que «le programme de formation et les compétences à acquérir par le stagiaire déterminent le choix du ou des chantiers et les tâches à réaliser avec le stagiaire». L'expérience de production intègre ainsi les stagiaires, quel que soit leur niveau d'apprentissage technique, afin qu'ils puissent bénéficier d'une évolution progressive.

Avec une EFT ou un AFT, le partenariat en filière - au sens défini dans Thésée - pose donc des problèmes spécifiques : les apprenants y entrent en effet le plus souvent de manière individuelle et non groupée. Cette problématique se rencontre également pour les sorties de formation. Une EFT ou un AFT a dès lors plus de difficultés à s'intégrer dans une filière. Elle peut toutefois constituer une passerelle vers d'autres opérateurs.

La difficulté réside ainsi dans l'organisation du processus d'apprentissage et plus particulièrement dans l'estimation du temps de formation nécessaire pour acquérir les compétences visées. En EFT ou AFT, l'apprentissage dépend de l'évolution individuelle du stagiaire, des chantiers et dans certains cas (comme expérimenté dans Equal Valid) des saisons (cas des passerelles dans les métiers verts).

B. Spécificités d'un partenariat avec l'Enseignement de Promotion Sociale

Les partenariats avec l'Enseignement de Promotion Sociale permettent d'octroyer aux apprenants une certification de type CQ en fin de parcours (CQ4, CQ6).

Deux types de partenariats se rencontrent plus souvent :

- Un organisme de formation, en partenariat avec une école de Promotion Sociale, dispense la formation en se conformant aux programmes de l'enseignement. Il bénéficie de périodes professeurs et peut délivrer les certificats en fin de module;
- Un organisme de formation dispense la formation en vérifiant la conformité de son programme par rapport à celui de la Promotion Sociale. Au terme du cursus, l'école de Promotion Sociale, via l'article 8, vérifie et reconnaît l'acquisition des compétences chez un autre opérateur. Elle les certifie après présentation d'une épreuve intégrée.

Dans tous les cas, il est nécessaire de concilier programmes de l'Enseignement de Promotion Sociale et référentiel formation (voir guide méthodologique). Comme ils sont tous deux déclinés à partir d'une référence métier, la méthodologie référentielle facilite ce type de rapprochement.

Schéma 1 : filière linéaire

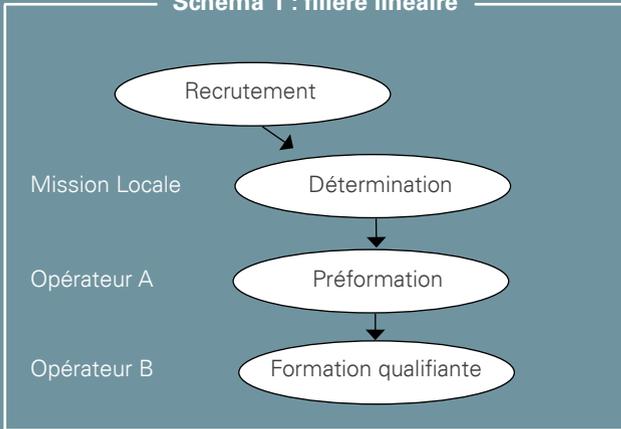
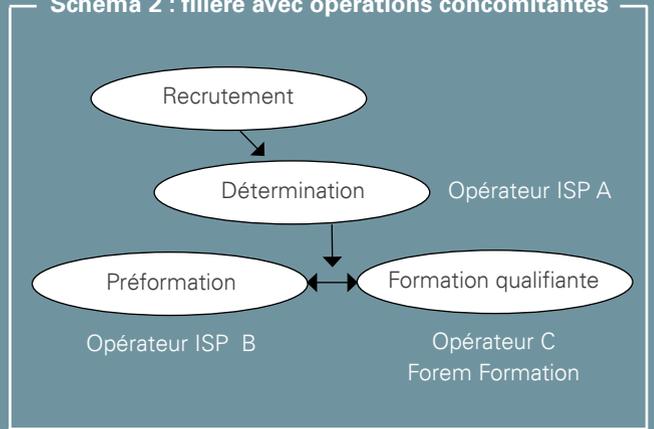


Schéma 2 : filière avec opérations concomitantes



Selon les cas, préformation et formation qualifiante sont organisées : soit par deux opérateurs différents, soit par un seul et même opérateur, on parlera alors de filière in situ.

(spécifique à la Région wallonne)

Schéma 3 : filière linéaire avec entrées latérales

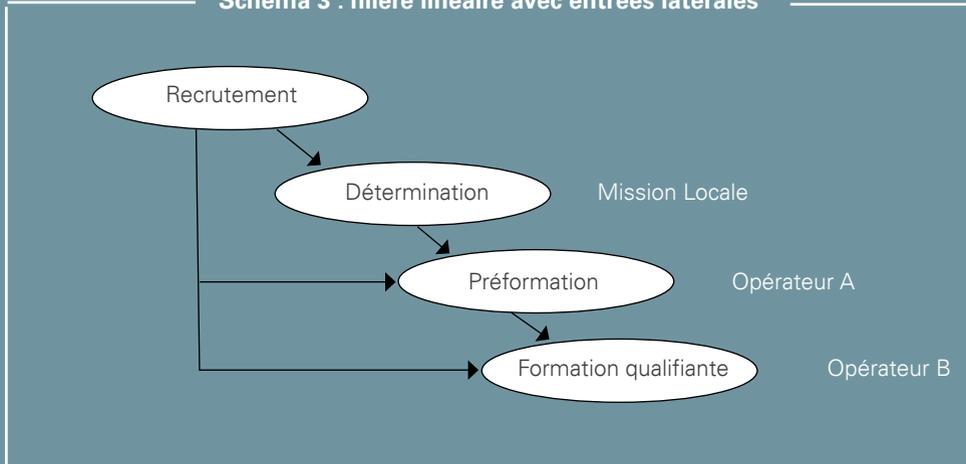
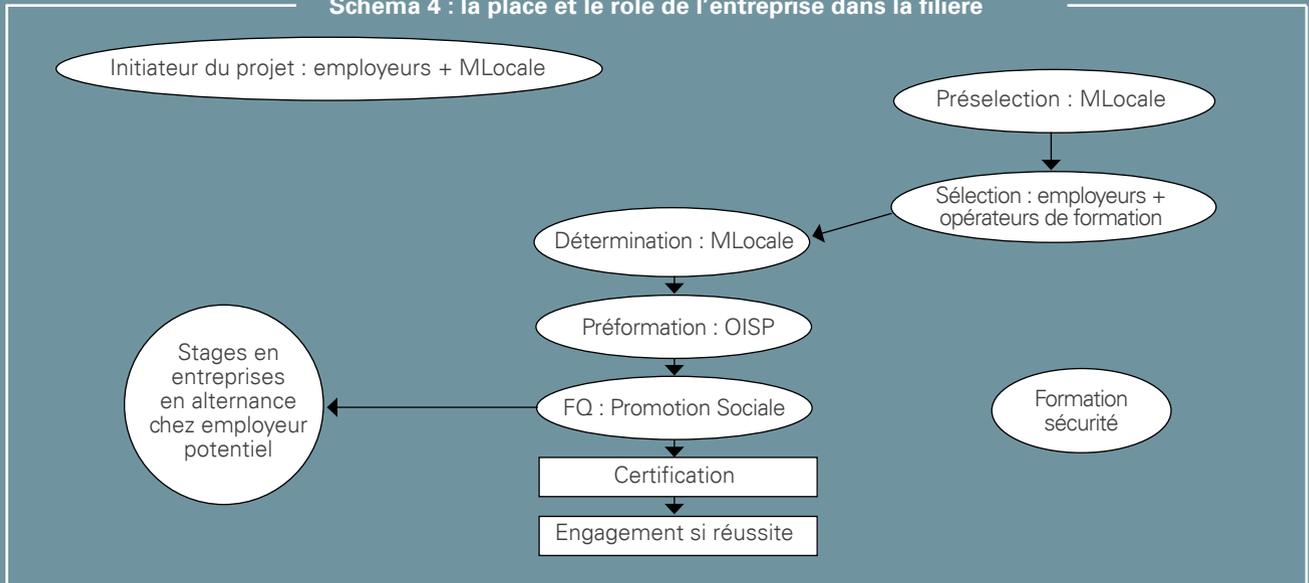
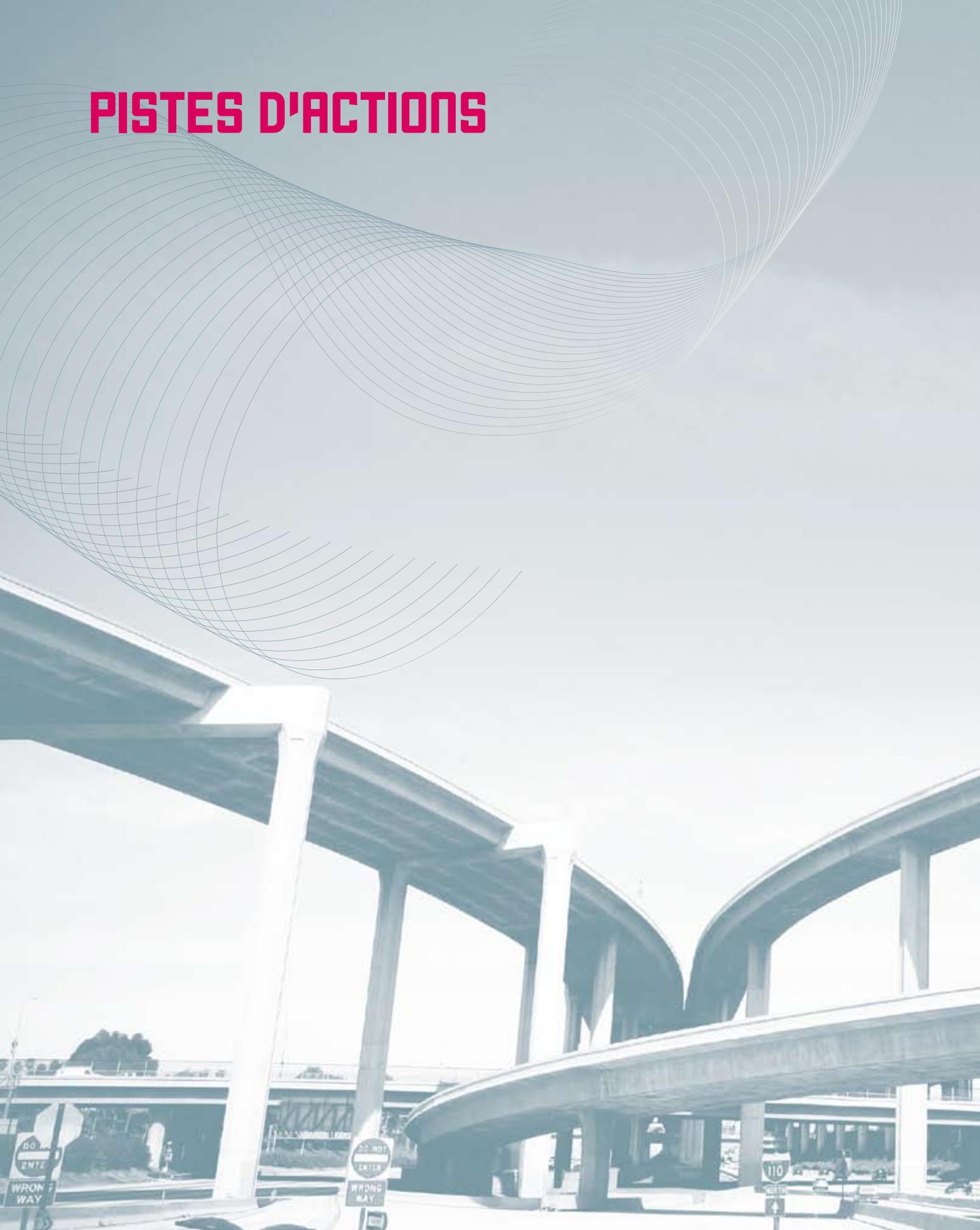


Schéma 4 : la place et le rôle de l'entreprise dans la filière



PISTES D' ACTIONS





Mettre en place un partenariat en filière : principes de base
Réaliser des filières et des passerelles

6. METTRE EN PLACE UN PARTENARIAT EN FILIÈRE: PRINCIPES DE BASE

Certains partenariats en filières naissent et fonctionnent sur base des seules affinités entre responsables d'organismes de formation. A contrario, d'autres partenariats s'apparentent quelquefois à des «mariages forcés». Qu'ils soient le fruit du droit d'association ou du devoir d'association, ces partenariats doivent respecter certaines conditions et principes organisationnels de base pour optimiser leur mode de fonctionnement sachant d'une manière générale que les missions spécifiques, dont sont chargés certains partenaires et plus particulièrement les partenaires publics, doivent être rencontrées dans le respect mutuel.

6.1 PARTENARIATS EN FILIÈRE: LES CONDITIONS D'UN BON FONCTIONNEMENT

6.1.1 La détermination d'objectifs communs

Derrière chaque partenariat, il y a un projet. Avant de s'y lancer, chaque partenaire doit donc avoir une idée claire et précise des objectifs communs poursuivis par cette mise en partenariat (Mise à l'emploi ? Réponse à une demande ponctuelle ? Meilleur rendement des formations ? Fluidification accrue des parcours ?...), mais aussi des résultats attendus, des activités prévues, des ressources disponibles ou mobilisables, ainsi que des enjeux.

Autant de questions qui relèvent en définitive de la gestion de projet.

6.1.2 L'établissement d'une «zone de confiance»

Chaque organisme possède sa propre culture professionnelle et ses règles de fonctionnement interne. Il poursuit ses propres objectifs et défend avec plus ou moins de force son indépendance et son autonomie d'action.

La mise en partenariat, particulièrement dans un objectif de filières, perturbe inexorablement ces éléments identitaires. De surcroît, la méthodologie qui la fonde est souvent vécue comme une remise en cause des pratiques

personnelles ou collectives.

Il s'agit dès lors d'établir une zone de confiance dans laquelle les organismes pourront évoluer sereinement. Cette zone peut être établie et maintenue grâce aux éléments suivants :

A L'analyse des enjeux

L'engagement dans un processus de partenariat n'est jamais anodin. Il importe dès lors d'analyser en profondeur les enjeux que la démarche représente en termes de ressources à mobiliser ou réorganiser (moyens matériels, humains et financiers), de gestion des plannings et de répercussions collatérales sur l'organisation des formations «traditionnelles» ou structurelles.

B La connaissance de l'autre

Cette connaissance mutuelle porte sur :

- Les objectifs poursuivis par chacun des partenaires dans ses missions spécifiques : objectifs de préformation, de qualification, de parcours diplômant, d'employabilité, d'insertion sociale, de mise à l'emploi...;
- Les publics cibles des opérateurs en présence;
- La pédagogie et les pratiques professionnelles respectives. Ce préalable suppose, par exemple, la mise à plat des contenus de formation de chacun;

- Les ressources dont chacun dispose pour la mise en partenariat : know how, budget, personnel mobilisable.

C La non-résistance au changement

Le travail en partenariat est indissociable du principe de discussion et de confrontation des points de vue. Dans cet esprit, les partenaires s'engagent à privilégier les consensus et à accepter de remettre éventuellement leurs méthodes de travail en question.

D La poursuite d'un intérêt commun

Chaque opérateur préserve ses missions spécifiques et poursuit ses objectifs propres à l'extérieur du partenariat. La mise en interrelation de leurs activités dans le cadre des filières a dès lors une finalité distincte.

Pour dépasser les simples logiques de concurrence, les partenaires doivent garder à l'esprit la finalité poursuivie par cette mise en commun. Ils doivent également considérer la place centrale occupée par le public bénéficiaire dans cette finalité.

E La clarification de la contribution attendue de chacun

Les objectifs, les modalités de réalisation des tâches de chacun doivent être précisés et connus de tous.

F Le partage d'un langage commun

C'est évidemment la base de tout partenariat. Les opérateurs doivent se référer, ou, le cas échéant, établir un glossaire commun et concerté des termes et concepts véhiculés par leur projet : compétences, acquis, passerelles, parcours, préformation, formation qualifiante, attestations, certification, référentiels... peuvent avoir des sens différents pour les opérateurs engagés dans un même partenariat.

G La compréhension de la méthodologie des référentiels (cf guide méthodologique)

L'expérience montre que les phases d'appropriation et d'élaboration des référentiels sont exigeantes. Elles appellent un changement ra-

dical dans la manière d'aborder la construction de programmes de formation en s'inspirant de normes communes : compétences visées et évaluation de ces compétences. La logique des référentiels est la base de notre méthodologie pour la construction de filières et de passerelles.

H Le principe d'égalité

Dans tout partenariat, l'esprit de complémentarité prévaut sur celui de concurrence, de comparaison, de frustration, voire de soustraction. Comme le partenariat est avant tout affaire de complémentarité, tous les partenaires doivent être sur un pied d'égalité, tout en respectant bien sûr les missions dévolues à chacun. Dans cet ordre d'idée, nous plaçons pour que tous les opérateurs d'un partenariat en filière (ou en passerelle) portent la responsabilité d'avoir participé à l'insertion socioprofessionnelle de chaque stagiaire ayant trouvé un emploi à l'issue de la formation proposée. L'apport pédagogique de chacun doit être valorisé.

I La signature d'une charte ou d'une convention

Elle offre une garantie du respect de ces conditions et principes organisationnels.

6.1.3 La coordination du partenariat

En gestion de projet, tout partenariat implique une coordination.

C'est d'autant plus évident pour un partenariat en filière parce qu'il cultive un paradoxe : s'il offre un agencement de formations plus assoupli pour les apprenants, il devient plus contraignant et complexe pour les opérateurs participants. Une fonction de coordination est donc effectivement indispensable.

Dans un partenariat en filière, la coordination (comité d'accompagnement, comité de pilotage...) doit inclure au moins un représentant de chaque organisme présent dans le partenariat.

Thésée prône que cette instance se réunisse régulièrement et de toute évidence chaque fois que l'urgence ou la nécessité s'en fait ressentir.

Gardienne de la zone de confiance et garante de la nouvelle culture relative à ce nouveau contexte de formation, l'instance de coordination veille à :

- Entretenir une vision panoramique auprès des opérateurs participants. Clarifier et maintenir les objectifs et rappeler le rôle de chacun. Cette mission est permanente;
- Être le garant et la mémoire de la méthodologie de création de filières et passerelles. Incontournable, elle ne peut être remise en question en cours de processus;
- Être vecteur de toute information utile entre les opérateurs. Conçu pour fluidifier les parcours, un système de passerelles et filières doit bénéficier d'une circulation accrue de l'information dans le réseau ainsi créé;
- Prévenir et gérer les conflits internes;
- Évaluer le dispositif (voir point suivant sur l'évaluation);
- Représenter le partenariat vers l'extérieur (public, autorités ...);
- Récueillir les informations ou les questions

de terrain relayées par l'intervenant psychosocial et/ou pédagogique et y apporter les réponses;

- De manière générale, prendre de manière concertée toute décision utile à la bonne gestion et la cohésion du partenariat dans le respect des lois, réglementations et concertations en vigueur;
- En conclusion : gérer le fonctionnement, la productivité et la qualité du partenariat..

On recommandera enfin que l'instance coordinatrice se dote d'une instance qui assure le suivi et l'encadrement technico-pédagogique permanents des actions sur le terrain, dans le chef, par exemple, d'un coordinateur de filière.

6.2 AUTO-ÉVALUER SON PARTENARIAT EN FILIÈRE

Un partenariat en filière est un projet commun qui place la personne en parcours au cœur des préoccupations. Comme tout projet, ce partenariat doit être évalué. La question de l'évaluation d'un partenariat pourrait faire l'objet, à elle seule, d'un ouvrage complet. Voici quelques pistes et réflexions relatives à ce vaste sujet lorsqu'on l'applique à la problématique des filières.

Qui va mener l'auto-évaluation ?

Dans le cas d'un partenariat en filière, ce rôle d'auto-évaluateur revient à l'instance coordinatrice du partenariat. Rappelons une des règles d'or de l'évaluation : « sa qualité dépend de l'objectivité de l'instance qui la réalise ».

Quand évaluer ?

Le processus d'auto-évaluation doit être systématiquement mis à l'ordre du jour des réunions de coordination. Cette auto-évaluation doit couvrir l'ensemble du processus de mise en place du partenariat dès son lancement, que l'on peut situer à l'établissement de la zone de confiance entre opérateurs.

Les objets de l'évaluation :

L'évaluation d'un partenariat peut porter sur plusieurs critères:

1. Sa pertinence : l'objectif du partenariat est-il en adéquation avec les enjeux (contexte institutionnel, environnement, problématique générale) ?

2. Son efficacité : dans quelle mesure les résultats atteints par la mise en partenariat permettent-ils d'atteindre les objectifs ?

3. Son efficacité : dans quelle mesure les ressources mobilisées (moyens humains, financiers...) ont-elles été bien utilisées ? Les résultats sont-ils à la hauteur des investissements? L'évaluation porte ici sur la manière dont le partenariat est mis en œuvre.

4. Son impact : quels sont les effets de la mise en partenariat sur le public bénéficiaire (les personnes en parcours) et les problématiques visées ?

La manière d'évaluer :

Pour répondre aux diverses questions qui viennent d'être posées, il est nécessaire d'identifier la logique même du projet de mise en partenariat. Aucun travail d'évaluation n'est probant si on ne dispose pas au préalable d'une idée claire et d'une identification précise :

- Des objectifs poursuivis par la mise en partenariat;
- Des résultats attendus;
- Des activités prévues;
- Des ressources disponibles et mobilisables (les moyens);
- Des enjeux (contexte interne, institutionnel, environnement, problématique générale).

6.3 ETAPES DE L'AUTO-EVALUATION



Etapes 1 et 2 : identification de la logique du projet de filières et de passerelles

Les objectifs poursuivis par le partenariat :

Les objectifs poursuivis par la mise en interrelation des activités des opérateurs en partenariat doivent être similaires pour tous. Ils visent à améliorer :

- La fluidité des parcours ;
- La structuration de l'offre globale de formation ;
- Le dépassement des murs, fossés et chevauchements dans les offres de formation (voir supra).

Les résultats attendus sont de divers ordres :

- Plus grande fluidité des parcours d'insertion ;
- Meilleure appropriation par les personnes de leur parcours ;
- Renforcement des liens de partenariat entre opérateurs ;
- Meilleure articulation de l'offre globale de formation ;
- Création et fonctionnement des filières et des passerelles ;
- Reconnaissance des acquis.

Les activités :

Planifiées dans le temps, les activités vont être menées par le projet pour répondre aux objectifs fixés et atteindre les résultats attendus. Outil d'aide à la bonne conduite de ces diverses activités, le Vade-mecum propose une marche à suivre la plus exhaustive possible :

- Appropriation de la méthodologie des référentiels ;
- Mise en place de la zone de confiance (avec comme activité sous-jacente par exemple l'établissement et l'appropriation d'un glossaire commun - voir supra) ;
- Mise en place d'une instance coordinatrice ;
- Prévision des activités concernant la préparation du parcours et l'organisation pratique de l'offre de formation (voir partie 7).

Les ressources disponibles et mobilisables (les moyens) concernent :

- L'implication des acteurs de la formation dans les diverses activités listées : responsables de structures, gestionnaires pédagogiques, formateurs...;
- L'allocation des ressources financières et matérielles pour la bonne conduite de l'offre de formation : budgets, mise à disposition de locaux, de matériaux...;
- La gestion du temps nécessaire à la réalisation du projet : temps d'appropriation de la méthodologie, temps de formation, d'évaluation...

La prise en compte des enjeux pour mesurer la pertinence du projet :

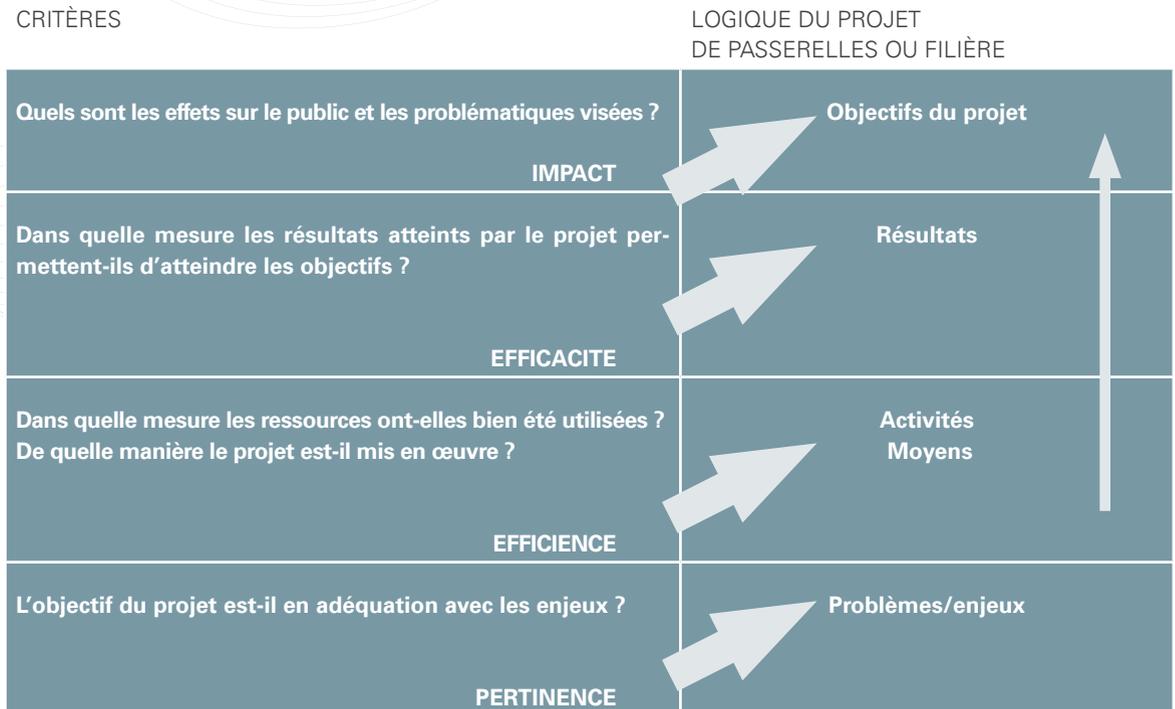
Ces enjeux regroupent les besoins de l'institution participante, les contextes institutionnels de chaque région, les environnements de la formation professionnelle (voir supra) et de manière générale, tout ce qui a trait à la problématique des parcours individualisés, des filières et des passerelles.

L'identification de la logique du projet ainsi faite, le travail d'évaluation pourra ensuite être mené.

Étape 3 : évaluation du partenariat

Les critères de pertinence, d'efficacité, d'efficience et d'impact d'un projet de filière et de passerelles sont évalués grâce à des indicateurs. Ces indicateurs traduisent des faits et des comportements observables qui vont concrétiser et contextualiser les critères. Ils vont, en définitive, permettre de vérifier dans quelle mesure des changements se sont opérés entre un « avant » et un « après ».

Il y a un lien entre les divers critères d'évaluation¹ et la logique du projet :



Proposition de quelques indicateurs d'évaluation² pour un projet d'établissement de filières et de passerelles :

- Il existe un cadre de référence commun à l'ensemble des opérateurs de la filière (référentiel de compétences);
- Le formateur a suivi une formation à la démarche référentielle et à l'approche par compétence;
- Il a participé personnellement à la réalisation du référentiel de formation;
- Son programme de formation répond au référentiel de formation ou au programme de référence établi;
- L'opérateur « y » reconnaît les acquis évalués par « x »;
- Le matériel à disposition dans tel centre de formation permet d'atteindre les objectifs de formation fixés;
- Des évaluations normatives des personnes en parcours sont systématiquement menées à l'issue des modules;

¹ critères d'évaluation : qualité que l'on attend d'un objet évalué (ou d'un aspect particulier de cet objet)

² indicateur d'évaluation : manifestation observable d'un critère. Sa formulation se fait sous la forme d'une mesure ou d'un constat que l'on peut observer

- L'information au sujet de l'offre de formation auprès du public a été faite;
- Le Comité d'accompagnement du partenariat créé se réunit x fois par an;
- Le temps d'attente entre deux actions de formation complémentaires est minime;
- Le calendrier de mise en œuvre des actions de formation est respecté;
- ...

Etape 4 : les suites à donner à l'évaluation

Tout au long de la vie d'un projet, l'évaluation permet d'en assurer le bon déroulement, d'identifier les difficultés afin d'y remédier à temps et de le réorienter éventuellement.

Notons que les questions de pertinence se posent au début du projet, celles concernant l'efficience et l'efficacité tout au long de sa mise en œuvre, et celles relatives à l'impact à la fin.

Enfin, rappelons que le processus d'autoévaluation perd tout son intérêt s'il n'y a pas de communication, de débat sur ses résultats et de réajustements lors des réunions de coordination du partenariat.

7. RÉALISER DES FILIÈRES ET DES PASSERELLES

Pour la compréhension des paramètres à prendre en compte pour pouvoir établir et offrir des filières et des passerelles il est important de revenir sur leur description :

L'offre de formation en filière : elle est préétablie, planifiée, coordonnée et mise en œuvre par un ou plusieurs organismes de formation. Elle est organisée pour des groupes de personnes sélectionnés. Un continuum y est prévu, la filière propose en effet un parcours-type.

La passerelle est un mécanisme qui permet le passage construit entre deux opérations ou actions de formation. Il est basé sur la reconnaissance automatique des acquis de l'individu. Cette notion implique l'adhésion des opérateurs concernés -quand ils sont plusieurs- fondée sur une norme commune¹ et sur un dispositif d'évaluation de ces acquis reconnu par tous.

7.1 RÉALISER UNE FILIÈRE : LES ACCORDS À PRENDRE, LES PRESCRITS À RESPECTER

En suivant les conseils repris au chapitre précédent, le partenariat s'est créé autour d'un projet de filière ciblé sur un produit de formation.

Avant que le groupe, qui a été sélectionné, n'entame son parcours dans l'offre planifiée, une série d'éléments doivent impérativement être décidés entre les partenaires. Ces accords et applications portent sur :

- Des normes prescrites ou, le cas échéant en leur absence, le choix d'une norme commune;
- Les objectifs de la formation et leur organisation dans un parcours-type;
- La planification des temps de formation;
- L'accord sur le dispositif d'évaluation (le cas échéant : application de la norme prescrite);
- Le choix ou pas de laisser une place aux entrées latérales;
- Le dispositif administratif;

- Le partage ou non des ressources;
- Le choix ou non de la remédiation;
- La désignation d'un intervenant qui prenne en charge l'accompagnement psychosocial et/ou pédagogique.

Les cinq premiers points sont relatifs à la méthodologie des référentiels qui est développée en détail dans le guide méthodologique.

7.1.1. L'application des normes prescrites ou l'accord sur une norme commune

Retenons ici qu'une offre de formation en filière n'est possible que s'il y a eu au préalable application d'une norme prescrite, ou le cas échéant, si le prescrit n'existe pas, accord entre les organismes de formation sur le choix d'une norme commune, le choix d'une « référence ». Nous proposons que cette référence soit le référentiel de compétences, construit à partir du référentiel métier-activités.

Rappelons qu'en Région bruxelloise, le programme de référence, construit sur base du référentiel de compétences, est prescrit aux opérateurs par le dispositif d'insertion. Quand celui-ci n'existe pas, un référentiel de compétences devra être commun aux opéra-

¹ Le référentiel de compétences, quand il est produit par une instance tierce, permet d'apporter des éléments normatifs externes aux opérateurs.

teurs. Le choix des compétences pour lesquelles on va former¹ qui y sera fait, elles-mêmes déclinées en ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-faire comportementaux), sera la base de travail pour pouvoir établir les objectifs de formation et construire les unités composant l'architecture du parcours-type de formation.

7.1.2. Les objectifs de la formation et leur organisation dans un parcours-type

L'architecture va décrire sous forme schématique les unités de formation qui composent le parcours-type. C'est ici que vont être identifiés les modules et les séquences de formation, leur nature, ainsi que les liens chronologiques entre eux. Cet agencement des unités de formation permettra en définitive de dresser les étapes du parcours et d'en prévoir la gestion. Une estimation générale de la durée de référence de ce parcours peut alors être faite.

A cette étape, les organismes de formation présents dans le partenariat vont se partager la prise en charge des modules. Cette prise en charge est évidemment dépendante, ici aussi, des ressources, infrastructures, moyens financiers et humains propres à chaque organisme ainsi que de son fonctionnement interne, ou du choix, le cas échéant, de partager les ressources disponibles dans le partenariat (voir infra point 7.1.7).

Il n'est par ailleurs pas exclu que certains modules aient un caractère optionnel. Ils ne constituent dès lors pas des unités incontournables du parcours-type mais peuvent néanmoins être pris en charge par l'un ou l'autre organisme, en vertu de la liberté pédagogique qui leur est garantie. Les autres organismes doivent être informés au préalable de cette prise en charge, dans la mesure où celle-ci influencera la durée de référence du parcours.

7.1.3. La planification des temps de formation

Une offre de formation en filière, où par nature un continuum est prévu, implique un agencement strict des plannings de formation. Les unités de formation qui constituent le parcours-type, à savoir les modules et séquen-

ces, ont une durée qui a été fixée dans le référentiel de formation.²

Ces durées, qui doivent rester cohérentes avec l'estimation faite de la durée totale du parcours-type, seront intégrées dans un planning général de la formation.

Il ne faudra pas oublier de prendre en compte dans ces durées les divers moments d'évaluation, (en ce compris leur gestion), de remédiation et de stage.

7.1.4. L'accord sur le système d'évaluation

La filière, au sens où nous l'entendons, n'existe pas s'il n'y a pas de reconnaissance automatique des acquis évalués entre les actions de formation qui la constituent.

Le fait pour un organisme de formation, ou un formateur en charge d'un module, de reconnaître les acquis des publics qui se présentent à lui est facilité dans le cas des filières puisque il y a accord préalable sur le système mis en place pour les évaluations, et donc sur celles qui précèdent son action de formation.

Cet accord entre les opérateurs porte sur :

- les prérequis à l'entrée de la partie du parcours prise en charge par chaque opérateur
- les critères et les indicateurs d'évaluation³
- les niveaux de réussite

Notons qu'ici aussi ces éléments sont prescrits en Région bruxelloise par les programmes de référence.

7.1.5. La gestion des entrées latérales

L'entrée latérale est la possibilité pour un individu d'accéder à une formation, à des endroits déterminés de la filière, sans devoir repasser par les étapes antérieures de cette formation.

Ces endroits peuvent être l'entrée dans une action de formation ou dans l'un ou l'autre module composant cette action de formation.

Il est à noter que, du point de vue de l'individu qui se présente à l'entrée latérale dans une fi-

¹ Ce choix sera dépendant notamment des ressources, matérielles, financières et humaines, mobilisables dans les organismes concernés.

² Notamment, pour ce qui concerne les partenariats en Région bruxelloise, en suivant les prescrits du programme de référence.

³ les critères d'évaluation expriment une qualité, les indicateurs sont la manifestation observable des critères.

lière, celle-ci prend la forme et les conditions d'une passerelle.

Du point de vue du système, la possibilité d'entrées latérales en cours de filière est théoriquement envisageable. Elle doit en tout cas être décidée dès le départ par l'ensemble des organismes de formation présents. Dans la pratique, la filière étant dédiée à un groupe prédéfini de personnes, des places devraient dès lors rester « ouvertes » pour d'éventuelles entrées latérales.

L'autre possibilité est de partir d'un groupe complet et de tirer profit des réorientations en cours de filière qui libèreraient dès lors des places.

Encore faut-il que ces réorientations surviennent à des moments antérieurs aux possibilités d'entrées latérales. Dans les filières organisées en modules, ces entrées ne peuvent se faire à tout moment.

Elles sont possibles au seuil des actions de formation et au seuil des modules pour lesquels des prérequis ont été identifiés.

Par souci de clarté nous proposons d'analyser l'organisation pratique des évaluations permettant ces entrées spécifiques dans le point 7.3.

7.1.6 Le dispositif administratif

Même s'il existe en Région bruxelloise des filières dites « in situ » où n'agit qu'un seul opérateur, le cas le plus fréquent est celui du montage d'actions de formations entre plusieurs opérateurs. Voilà de quoi complexifier les questions d'ordre administratif (ainsi que leurs coûts), tant sous l'angle du suivi de la personne en parcours, du problème des contrats successifs, que de celui des heures prises en compte dans le « panier » de chacun des partenaires de la filière.

On le voit, ces questions ont des conséquences tant pour la personne en parcours que pour chacun des opérateurs impliqués.

Concernant la problématique des contrats successifs, nous suggérons de creuser la piste du contrat unique, qui prévoit des avenants pour chaque entrée dans les modules successifs (lors d'un changement de partenaire) sans réinscription entre deux opérations de formation.

L'enjeu étant ici d'assurer une sécurité administrative aux bénéficiaires de la formation.

7.1.7 Le partage éventuel des ressources

Avant d'avoir procédé à l'architecture du parcours proposé, au partage de la formation en modules et à la répartition des rôles portés par chaque organisme, il importe de vérifier les ressources dont chacun dispose pour organiser les modules qu'il prend en charge.

Si des besoins ne sont pas couverts, il est souhaitable d'envisager un partage.

Ce partage peut porter sur :

- Les ressources financières : on peut imaginer leur mise en commun afin d'acheter du matériel, louer les locaux appropriés, ou encore réaliser l'engagement d'une personne dont les fonctions et les tâches bénéficieront à l'ensemble des partenaires, par exemple un responsable du suivi pédagogique et psychosocial;
- Les ressources matérielles : partage de locaux, de matériel pédagogique, de matériel technologique...;
- Les ressources humaines : partage de personnel, formateur, agent d'insertion, référent psychosocial et pédagogique, coordinateur de filière...

Enfin, dans le cas où la filière est financée globalement parce que tous les opérateurs ne disposent pas d'un financement propre, les bases d'une redistribution équitable de ce financement entre chacun devraient être établies et permises par les pouvoirs subsidiaires.

7.1.8 Le choix de la remédiation

La remédiation est un concept qui s'applique dans le cadre de toute pédagogie de la réussite.

Elle fait partie intégrante du système d'évaluation normative. Vu l'impact d'un échec pour un stagiaire dans une filière, la remédiation est une action qui nous semble incontournable. Les opérateurs présents dans l'agencement de formation en filières peuvent décider de la mise en place de nouvelles activités d'apprentissage pour tout individu dont des lacunes ont été diagnostiquées lors d'une évaluation. L'objectif étant que ces lacunes soient comblées. La remédiation prend place soit en cours de formation sur base des évaluations formatives, soit au terme des évaluations normatives.

La forme que prendra l'action de remédiation peut être variable d'un opérateur à l'autre. Par rapport à l'accord sur la durée de référence du parcours, il est primordial qu'un partenaire informe les autres de ses pratiques car les temps de remédiation doivent être prévus dans le timing de la filière.

En cas de remédiation, il faut également prévoir que la personne puisse représenter l'épreuve d'évaluation pour laquelle elle a échoué.

Ces modalités, déterminées avant la mise en œuvre de la filière, doivent faire l'objet d'une information tant aux autres partenaires qu'aux apprenants.

La remédiation peut par ailleurs se traduire non pas par de nouvelles activités d'apprentissage ponctuelles, mais faire l'objet de véritables modules, identifiés d'ailleurs comme tels dans l'architecture du parcours.

7.1.9. La fonction d'accompagnement de l'apprenant: le suivi psychosocial et le suivi pédagogique.

Comme dans tout dispositif de formation, la présence d'une fonction d'accompagnement apporte une plus-value qualitative à la filière. Située dans une position d'interface

entre formateurs et personnes en formation, ainsi qu'entre les formateurs, elle permet en outre de soutenir les processus d'amélioration en participant à l'identification des problèmes, à la recherche de solutions et à leur implémentation.

Suivant les modalités d'organisation propres aux partenaires et les ressources disponibles dans le partenariat, l'accompagnement pédagogique peut être pris en charge par un coordinateur pédagogique ou un gestionnaire pédagogique qui aura à gérer plus largement le dispositif de formation. L'accompagnement psychosocial peut être pris en charge par un référent affecté à cette mission.

Ces deux missions peuvent être partagées par les opérateurs ou, idéalement, comme l'a montré l'expérimentation Equal Valid, être prises en charge par deux personnes¹ qui agiront transversalement en suivant le groupe tout au long du parcours. Ces missions nécessitent alors un mandat clair et un financement, ce qui implique qu'elles fassent l'objet d'un montage et qu'elles soient concertées entre les partenaires au préalable et pilotées tout au long de l'action, par exemple par le comité d'accompagnement.

Bien entendu, la question des moyens se pose ici aussi. Elle reste sensible dans un contexte où chaque type d'opérateur a son mode de financement. Si certains opérateurs, ceux de l'insertion socio-professionnelle en Région bruxelloise notamment, ont des moyens dédiés à la guidance, c'est dans le cadre de missions et avec un financement spécifiques.

Dans d'autres cas, cette fonction est assumée par un autre opérateur (en Région wallonne notamment) ou n'est tout simplement pas prévue dans la mission de l'opérateur.

Un partenaire peut-il alors s'organiser pour prendre en charge ce volet pour l'ensemble du partenariat ou faut-il prévoir un financement propre? Celui-ci doit-il être spécifique dans le montage ou faire l'objet d'une valorisation par des opérateurs? Autant de questions qu'il faudra régler lors de la préparation de la filière.

¹ Il nous semble en effet peu souhaitable de retrouver dans le chef d'une seule personne la mission de suivi psychosocial, et celle de suivi pédagogique.

7.2 RÉALISER UNE FILIÈRE : MISE EN PLACE DES ACTEURS

Tout en veillant à ce que les accords soient pris sur l'ensemble des items que nous venons de lister, il s'agit de s'assurer à présent que les acteurs essentiels au bon fonctionnement de la filière soient impliqués dans sa construction et sa mise en œuvre. Outre les représentants de l'instance coordinatrice dont nous avons exposé les missions ci-avant, pointons ici deux catégories d'acteurs incontournables pour la bonne marche des filières : les formateurs et le responsable du suivi pédagogique et psychosocial.

7.2.1 L'implication des formateurs

La méthodologie proposée par Thésée aborde la construction des contenus de formation en le faisant sur base des compétences visées par le métier et l'évaluation de celles-ci, et en fonctionnant selon la logique des référentiels.

On l'a expérimenté dans le cadre du projet Equal Valid, l'approche par compétences est pour bon nombre de formateurs une évolution pédagogique, d'autant plus s'ils n'ont pas été impliqués dans l'approbation des référentiels de compétence et la construction des référentiels de formation qui la fondent.

Pour la réussite d'une filière se pose dès lors la question de l'adhésion et de l'appropriation de la méthodologie par les formateurs et du rôle majeur qu'ils ont à jouer dans le projet, à côté de l'acte pédagogique proprement dit.

D'une approche par matière vers une approche par compétences

Habituellement lorsqu'une formation est mise sur pied, et nonobstant l'étude menée en amont dans l'organisme prestataire ou au niveau institutionnel sur le métier visé, les débouchés et les compétences exigées, le formateur réfléchit néanmoins « naturellement » sous l'angle formation, accumulation de matières et avancée dans le programme avant tout. Par ailleurs le formateur peut avoir une représentation du métier pour lequel il forme qui reste fortement influencée par sa propre

expérience professionnelle.

L'élaboration d'une formation basée sur des référentiels de compétences nécessite pour le formateur d'envisager la formation non plus en termes de matières et de programme mais en termes d'acquisition de compétences associées aux métiers visés.

Les avantages de l'approche par compétences

L'approche par « compétences » sous-tend l'application de la démarche référentielle proposée dans le guide méthodologique. Elle offre de multiples garanties dans le champ de la formation professionnelle. Elle permet notamment d'offrir à l'individu une vision sur ses acquis et sur son évolution dans son parcours individuel.

Impliquer les formateurs

Le formateur doit pouvoir s'approprier la démarche référentielle et y adhérer. Cette étape peut passer par une formation du formateur.

Le niveau d'intervention du formateur se situe aussi dans l'élaboration même des référentiels. En principe, homme ou femme de métier, il est le technicien indispensable à la mise en œuvre de la démarche. Son rôle l'amène à produire, aux étapes, l'information nécessaire, sur base de son expertise métier et pédagogique, à commenter les versions intermédiaires et à valider la version finale du référentiel de formation et/ou du programme de formation.

On lui demandera, pour ce faire d'avoir le recul nécessaire lui permettant de réinterroger son expérience du métier pour lequel il forme, et d'accepter de revoir - le cas échéant - ses propres représentations en la matière.

7.2.2 Le responsable du suivi pédagogique

Dans la filière, sa fonction d'accompagnement peut s'appliquer au suivi :

- des acquis d'apprentissage et de la progression des individus composant le groupe ;
- des résultats de l'évaluation aux étapes de la formation ;

- des compétences acquises au regard du projet professionnel ;
- de l'évolution du projet professionnel ;
- du parcours de formation.

Pour ces missions de suivi, le dossier pédagogique ou le portefeuille de compétence peuvent être utilisés, dans le respect des règles déontologiques et de protection de la vie privée, afin de faciliter le transfert d'information entre les organismes et d'améliorer l'appropriation par la personne de son parcours.

Dans l'expérimentation Equal Valid, l'affectation d'un référent avait été prévue dès le départ dans chaque filière mise en place. Sa mission était d'accompagner les personnes tout au long du parcours, ainsi que d'assurer le relais vers les formateurs. L'importance de son rôle a pu être mesurée par le nombre d'interventions menées pour assurer la continuité et la cohérence des parcours. Il intervenait principalement lors des phases de transfert d'un opérateur de formation à l'autre en discutant par exemple des objectifs du parcours suivi et en permettant à la personne de se situer dans l'espace-temps de sa formation.

7.2.3 Le responsable du suivi psychosocial

Les missions d'accompagnement s'étendent en outre à la gestion des relations dans le groupe. En effet, en filière, le groupe qui passe d'une opération de formation à l'autre passe souvent d'un opérateur à l'autre. Ce qui implique un déplacement physique, l'adaptation à un autre système d'apprentissage avec ses règles et son mode de fonctionnement. On peut se représenter l'effet perturbant, quelquefois ressenti comme démotivant, de ces multiples changements chez des personnes qui ont un parcours de vie parfois chaotique et qui sont en recherche de stabilité.

En expérimentant le cas des entrées latérales, nous avons par ailleurs pu observer quelques effets de l'arrivée de nouveaux individus sur la dynamique d'un groupe préexistant. Situation délicate en particulier lorsque ces entrées coïncidaient avec un changement de

formateur ou d'opérateur. Le référent était là pour veiller au maintien d'une dynamique de groupe positive.

Nous préconisons que le responsable de ces suivis soit connu dès l'entrée en formation, aussi bien par les personnes en formation que par les formateurs et les responsables des opérateurs impliqués. Il nous semble préférable qu'il reste le même tout au long du parcours, et qu'il puisse se faire le relais des questions d'ordre administratif ou pédagogique posées par les apprenants, sans pour autant se substituer aux prérogatives de chaque opérateur en la matière.

7.3 LA PLACE DE L'ÉVALUATION DE L'APPRENANT DANS LA FILIÈRE

L'évaluation joue un rôle central dans ce type de dispositif de formation.

Quelle évaluation et qu'évalue-t-on ?

On peut identifier deux types d'évaluation :

- **L'évaluation formative** que le formateur engage vis-à-vis d'un individu pour donner du sens à ses acquisitions et renvoyer l'image de ce qu'il sait et sait faire. Elle peut permettre d'infléchir le parcours de l'individu et, dans le chef du formateur, de réorienter la formation.
- **L'évaluation normative** qui est un bilan permettant de situer les acquis d'une personne à l'issue d'une unité de formation selon le mode de découpage de la formation prévu. Ce bilan permet de prendre une décision de réussite ou d'échec par rapport à une norme externe (en l'occurrence dans notre méthodologie : le référentiel de compétences qui permet de dresser la liste des compétences qui devront être vérifiées), et de décider d'une éventuelle action de réorientation.

Dans le cas des filières organisées en unités successives, c'est l'évaluation normative qui constitue le passage obligé. Elle permet le processus de reconnaissance des acquis.

Dans une formation visant des compétences professionnelles liées à un métier, l'évaluation normative porte sur la mise en œuvre de savoirs, savoir-faire et savoir-faire comportementaux des personnes formées, nécessaires à l'accomplissement d'une tâche du métier. C'est cet agrégat de ressources que le jury évaluera à travers la tâche accomplie. Ce qui implique en principe l'élaboration d'une épreuve d'évaluation.

Quand évaluer ?

On peut évaluer de manière normative à trois moments distincts de la filière : à la fin de chaque opération de formation en tant que telle, par exemple à l'issue de la préformation précédant la formation qualifiante ; à la fin d'unités de formation, c'est-à-dire des modules composant les opérations ; et à la fin du parcours, via une « épreuve intégrée ».

Comment évaluer ?

On évaluera des comportements observables en lien avec une tâche à réaliser, lors d'une mise en situation (le plus souvent une épreuve reconstituée), et sur base de critères objectifs¹ repris dans une grille d'évaluation. L'évaluation en fin de parcours prend la forme d'une « épreuve intégrée » intégrant l'ensemble des acquis du parcours.

Qui évalue ?

Les principes d'objectivité, de fidélité, de validité et de délibération qui prévalent en évaluation appellent qu'il y ait plus d'un évaluateur et donc, composition d'un jury.

Dans le projet Equal Valid, le jury d'évaluation était par exemple composé du formateur en charge de l'action de formation subséquente et d'un ou plusieurs professionnels extérieurs.

Le formateur ayant dispensé l'action de formation antérieure était présent en qualité d'observateur lors de l'évaluation mais pouvait intervenir lors des délibérations.

Ce principe avait été mis en place pour éviter les jugements de valeur purement subjectifs. Néanmoins, les grilles d'observation parce qu'elles sont critériées² offrent déjà une plus grande garantie d'objectivité. Tous les évaluateurs doivent donc aboutir aux mêmes juge-

ments : ce mur est d'aplomb, les joints ne dépassent pas 2 centimètres de largeur, cette secrétaire tape 35 mots à la minute..., pour ensuite délibérer.

Nous préconisons au minimum, dans le cas des filières, la présence dans le jury du formateur en charge de l'action de formation ou du module subséquent.

Les suites à donner à l'évaluation.

Lors de l'entrée en formation, il est incontournable d'informer le stagiaire sur le système d'évaluation mis en place et son impact sur la poursuite du parcours.

La mise en place d'un dispositif d'évaluation implique, par ailleurs d'en gérer les effets :

- Une option doit être prise sur le moment et la manière de communiquer les résultats aux personnes évaluées;
- Lorsque la décision prise lors de l'évaluation est négative et que les compétences sont donc avérées comme non maîtrisées et non acquises, un choix doit être posé sur la poursuite ou non du parcours, sur la mise en place d'une remédiation et/ou sur une éventuelle réorientation;
- La possibilité d'une remédiation doit faire l'objet d'une concertation entre les opérateurs dès la préparation de l'offre de formation (voir supra).

Spécificités de l'évaluation dans le cas des entrées latérales.

Deux clefs peuvent être actionnées par le candidat à l'entrée latérale dans une filière : Soit il présente un titre qui est automatiquement reconnu par l'opérateur au seuil duquel il se présente ; soit, parce qu'il n'a pas d'attestation ou de titre permettant une reconnaissance d'acquis, il est invité à présenter l'épreuve de fin de module ou d'action de formation précédent, au même titre que le groupe engagé dans la filière dès le début.

Dans le premier cas, le titre a été délivré par un opérateur de formation ne faisant pas partie de la filière : attestation de réussite d'une for-

¹ Voir le Guide Méthodologique.
² Voir le Guide Méthodologique.

mation antérieure autre que celle conçue pour la filière ou Titre de compétence délivré par le Consortium de Validation des Compétences, et le contenu de ce titre ou cette attestation est suffisamment explicite pour qu'il y ait reconnaissance d'acquis. Il y a là véritable passerelle automatique.

Dans le second cas, le titre n'est pas explicite ou il n'y a pas de titre, alors l'épreuve que le candidat est amené à passer couvre au minimum les prérequis nécessaires à l'entrée même dans la filière, en ce compris l'entretien de motivation, et ceux nécessaires à la poursuite du parcours dans le module ou l'action de formation convoités.

7.4 RÉALISER DES PASSERELLES : LES CONDITIONS

Une passerelle est un mécanisme qui a été construit pour permettre le passage entre deux actions ou opérations de formation. Ce mécanisme est basé sur la reconnaissance automatique des acquis de l'individu en parcours. Pour ce faire, les organismes de formation concernés se sont au minimum concertés sur une norme qui leur est commune, le référentiel de compétences, et sur un dispositif d'évaluation de ces acquis qui est reconnu par chacun d'entre eux.

Les passerelles sont des réponses à un problème bien identifié et largement partagé qui est d'améliorer le passage entre les étapes séquentielles et progressives de la formation.

La passerelle est un mécanisme existant dans les filières mais aussi, sous certaines conditions minimales, peut exister et fonctionner entre des actions de formation qui ne constituent pas une filière.

Voilà de quoi proposer un nombre multiple de combinaisons entre actions de formation; de quoi briser la représentation linéaire des apprentissages; de voir s'ouvrir un éventail de parcours individualisés. L'objectif ambitieux de cette flexibilité dans le champ de la formation professionnelle est appuyé par les pouvoirs publics. Le Dispositif intégré d'insertion socio

professionnelle wallon et les Programmes de référence bruxellois sont les outils proposés dans chaque région pour y tendre.

Nous proposons de dresser les conditions minimales de communication et de transparence à respecter pour que les passerelles puissent exister.

7.4.1 L'accord sur une norme commune : le référentiel de compétences

Pour qu'il y ait passerelle entre deux organismes proposant deux actions de formation, il faut au minimum un accord entre ces opérateurs sur une norme qui leur est commune. Cette norme, nous l'avons dit à plusieurs reprises, est le référentiel de compétences. Le Guide Méthodologique qui accompagne ce vade mecum propose une méthode de construction des référentiels de compétence. Néanmoins l'environnement de la formation professionnelle, tel notamment la validation des compétences ou la perspective du redéploiement de la CCPQ, et l'évolution du contexte institutionnel de la formation professionnelle, tels par exemple les programmes de référence en Région bruxelloise, contribuent à la convergence de tous les opérateurs vers des référentiels de compétence préétablis et uniques.

7.4.2 Un système d'évaluation de l'apprenant reconnu par les autres opérateurs

C'est parce qu'il y a eu, à un moment donné, une évaluation des acquis, qu'il peut y avoir passerelle et reconnaissance des acquis évalués.

Il n'y a pas de passerelle sans reconnaissance automatique des acquis.

Mais cette reconnaissance ne peut être effective sans une transparence sur :

- le système d'évaluation utilisé par l'opérateur précédent
- la nature de l'évaluation
- le délai dans lequel elle a eu lieu

- la manière dont elle a été menée
- les compétences évaluées et les résultats obtenus (maîtrise ou non maîtrise).

Il n'y a pas de reconnaissance possible sans un titre ou une attestation portée par l'individu en parcours qui fasse état de ces divers éléments.

Pour l'activation des passerelles, c'est l'évaluation normative qui constitue le passage obligé. Elle permet de prendre une décision exprimée en termes binaires : maîtrise ou non maîtrise d'une compétence.

Dans un dispositif en passerelles, la maîtrise attestée d'une compétence ne doit plus être réévaluée à l'entrée dans le module ou l'action de formation suivant (principe de fluidité).

On parle alors de reconnaissance automatique des acquis.

De manière plus générale, dans un dispositif en passerelle, toute compétence maîtrisée au terme d'une évaluation, qu'elle soit prérequis¹ ou non² pour la poursuite du parcours, ne doit plus être réévaluée par la suite.

7.4.3 Un accompagnement pédagogique et psychosocial.

En passerelle, ces fonctions d'accompagnement vont être plus nécessaires que jamais. Elles vont permettre d'améliorer la cohérence et la continuité du processus de formation et d'aider à fluidifier le parcours des personnes auprès des différents intervenants.

Elles sont des éléments stabilisateurs de l'offre de formation en passerelle.

Ces fonctions seront probablement prises en charge par chacun des intervenants qui veilleront à la cohérence de l'offre de formation et à la bonne intégration des personnes au moment de la définition de leur parcours de formation, à l'entrée en formation, et tout au long du processus d'apprentissage.

7.4.4 Des offres de formation transparentes et modularisées.

La modularisation des formations est un processus exigeant en termes de coût et d'organisation. Néanmoins ce processus facilite les passerelles à plusieurs titres :

- Le découpage des formations en unités restreintes, porteuses d'objectifs de formation précis évalués séparément, permet d'intégrer ces unités les unes aux autres;
- Ce découpage permet la comparaison et la mise en correspondance des objectifs visés (les compétences) par chaque unité;
- Parce que chaque module exprime une ou plusieurs compétences, il est facile d'en déterminer les prérequis;
- Le découpage des formations en unités fines (modules et séquences) permet les passerelles horizontales entre opérations de formation.

Les opérateurs devraient veiller à ce que les modules qu'ils présentent soient accompagnés d'une « fiche signalétique » qui décrit leurs prérequis, les objectifs qu'ils poursuivent – les compétences visées –, leur place dans l'ensemble de la ou des formation(s), le type d'épreuve et la spécification des critères et indicateurs d'évaluation.

7.4.5 Une régulation plus large des flux.

Enfin, la possibilité de passerelles entre actions de formation implique que les flux des personnes dans ce type de parcours soient maîtrisés. Dans l'idéal, chaque opérateur devrait être en mesure de communiquer le nombre de places disponibles dans tel ou tel module ainsi que les dates d'entrées et de sorties. Dans le cas d'entrées permanentes comme en AFT, EFT et en Alpha niveau 1 et 2 en Région bruxelloise, un système de transmission d'information sur les places vacantes serait d'autant plus utile.

¹ On parle dans ce cas de reconnaissance d'acquis.
² On parle dans ce cas de capitalisation d'acquis.

CONCLUSION

Pour conclure, les rédacteurs de l'équipe Thésée souhaitent offrir au lecteur la check list exhaustive des questions incontournables que tout opérateur de filière ou de passerelle doit se poser avant de participer à une telle aventure. Cette check list, utilisée comme simple mémo, pourra accompagner chacun dans la mise en œuvre de ces modes de structuration originaux, pertinents et rationnels de l'offre de formation.

Tous les ingrédients pour pouvoir répondre à ces questions sont bien entendu enfermés dans le Vademecum et le Guide Méthodologique qui l'accompagne.

Bons partenariats à tous !

CHECK LIST

- Les objectifs communs sont-ils déterminés ?
- Les éléments permettant l'établissement de la « zone de confiance » sont-ils réunis ?
- Le partenariat est-il géré par une instance coordinatrice ?
- L'évaluation ou l'auto-évaluation du projet est-elle prévue ?

➔ Alors le partenariat en filière est viable

- Y a-t-il accord entre les partenaires sur une norme commune ?
- L'architecture globale du parcours-type de formation est-elle établie ?
- Les modules de la formation ont-ils été partagés entre les opérateurs ?
- Les temps de formation ont-ils été planifiés ?
- Y a-t-il un accord sur l'entièreté du dispositif d'évaluation ?
- La reconnaissance automatique des acquis est-elle ... un principe acquis ?
- Le choix des entrées latérales a-t-il été posé ?
- Le dispositif administratif est-il clair, tant pour les opérateurs que pour les individus en parcours ?
- En cas de besoin, les ressources sont-elles partagées ?
- Les opérateurs se sont-ils concertés sur la possibilité de remédiation ?
- Un suivi « psychosocial » et pédagogique des individus en parcours est-il assuré ?
- Les formateurs ont-ils été impliqués, adhèrent-ils à la méthodologie ?

➔ Alors la filière peut être mise en œuvre

- Y a-t-il un accord entre opérateurs sur une norme commune ?
- Le dispositif d'évaluation appliqué par chaque opérateur concerné est-il transparent et reconnu par les autres opérateurs ?
- Un accompagnement des individus en parcours est-il assuré ?
- Les offres de formation sont-elles transparentes et modularisées ?
- Les flux d'entrées et de sorties dans les modules sont-ils régulés ?

➔ Alors des passerelles sont optimisées

LE VADE-MECUM

DES FILIÈRES ET DES PASSERELLES

Le Vade mecum des filières et des passerelles est un document issu du Projet Thésée. Thésée est un projet européen Equal. www.thesee.be

Coordination

Simon Detrez

Equipe rédactionnelle

Myriam Colot (A.I.D)
Simon Detrez (Bruxelles Formation)
Danièle Rongé (Centre de Formation 2mille)

Comité d'accompagnement

André De Bie (Bruxelles Formation)
Joël Gilliaux (A.I.D)
Bernard Goffinet (CF2mille Développement durable)
Léo Mayard (Forem Formation)
Maryse Menu (Forem Formation)
Jocelyne Pirdas (Bruxelles Formation)
Corinne Springael (Bruxelles Formation)

Layout

Concerto

Préresse et conception graphique

Créactif

Date de publication

Décembre 2007
2ème tirage

La mise en oeuvre de partenariats sous la forme de filières et de passerelles par les acteurs de la formation professionnelle et de l'insertion socioprofessionnelle, est emblématique des enjeux actuels de fluidité, de cohérence et d'adéquation des offres de formation par rapport aux besoins et aux parcours des individus.

Cet ouvrage, qui s'adresse à l'ensemble des opérateurs et acteurs de terrain, est un instrument pour la construction de ces partenariats. La distinction qui y est faite entre les filières et les passerelles est le fil rouge du document.

Après un exposé des projets et des réflexions qui sont à l'origine de sa publication, il propose une clarification des concepts clés véhiculés au fil des pages. Les rédacteurs ont en effet eu le souci permanent d'offrir un outil qui soit utilisable tant en Région bruxelloise qu'en Région wallonne. Il présente, également dans ce but, les dispositifs légaux en vigueur dans les deux Régions, qui, s'ils poursuivent les mêmes objectifs, n'en sont pas moins différents dans la manière d'envisager les partenariats qu'ils promeuvent.

Il élargit le champ d'analyse de la problématique des passerelles et des filières en englobant notamment la validation des compétences et les évolutions du contexte européen en la matière.

Le cadre ainsi posé, il s'attache à dresser de manière exhaustive les types d'acteurs susceptibles de se retrouver dans les partenariats en filières et en passerelles, et la diversité des missions qui les animent.

La dernière partie, noyau central de la réflexion, fait entrer le lecteur dans le vif du sujet en exposant de manière très concrète les conditions de départ pour la constitution et la gestion des partenariats visés, ainsi qu'en explorant les divers paramètres à prendre en compte pour réussir à créer, à optimiser et à pérenniser les filières et les passerelles.



BRUXELLES
FORMATION



CENTRE
DE FORMATION 2 MILLE
A.S.B.L.



avec le soutien du Fonds social européen



Actions Intégrées de Développement

