



*Ciel
mes
référentiels!*

QUELLE CERTIFICATION
POUR NOS FORMATIONS ?

De l'usage des référentiels dans le secteur des CISP

Fondements et balises

Septembre 2015

Table des matières

Introduction	3
1. Les référentiels, un cadre de référence au service d'une politique.....	7
1.1. Les référentiels, c'est quoi ?.....	7
1.2. Les référentiels, ça vient d'où ?	8
1.3. Les référentiels, ça sert à quoi ?.....	11
2. Les référentiels dans le secteur des CISP	12
2.1. Quelques faits et dates.....	12
2.2. Le Décret CISP de 2013.....	15
2.3. Les référentiels produits par l'Interfédé	16
2.4. Risques et opportunités de la démarche référentielle pour les pratiques des CISP	19
2.5. Des questions posées par le travail de production des référentiels.....	21
3. Positionnement.....	23
3.1. La Charte sectorielle, un guide pour prendre position	24
3.2. Un engagement dans la démarche référentielle à certaines conditions !.....	26
3.3. Engagement dans la démarche de certification si... ..	29
3.4. Se doter d'outils communs au secteur.....	31
4. Quelques points de repère pédagogiques.....	32
4.1. Construire « son » programme de formation	32
4.2. Bien choisir le/les référentiels de référence	33
4.3. Et quand le référentiel SFMQ ou IF n'existe pas ?	34
4.4. Être accompagné.....	34
Glossaire	355

Introduction

Ciel mes référentiels ! Voilà ce que peuvent se dire bien des responsables et encadrants pédagogiques à l'heure où notre secteur est amené par décret à démontrer qu'il fait « référence à des référentiels ». Est-ce un bien ? Est-ce un mal ? Quels risques ? Quels atouts ? Quels enjeux pour les centres, les travailleurs et les stagiaires ? Que veut dire « faire référence à... » ? Devons-nous nous engager directement dans la certification ? N'est-ce pas plus opportun de mettre en œuvre les moyens pour permettre la validation des compétences acquises par nos stagiaires ou pour certifier celles-ci par l'intermédiaire d'autres opérateurs ? Dans quel engrenage nous lançons-nous en entrant dans cette démarche ? Cette démarche est-elle adaptée ou pertinente à nos formations par le travail et à celles où les savoirs sont coconstruits ? Est-ce que cela ne va pas remettre en question notre approche globale des stagiaires ?... Autant de questions que peuvent se poser chacun des formateurs d'un secteur tant attaché à son autonomie pédagogique comme une garantie de préserver des méthodologies adaptées aux publics les plus fragiles et créées il n'y a pas encore 50 ans.

Réfléchir aux questions liées à la certification ou à la construction de nos programmes de formation en référence à des référentiels communs aux opérateurs de notre secteur, voire à l'enseignement, c'est bien sûr identifier des risques tels que de nouvelles possibilités d'exclusions de stagiaires, des formations centrées principalement sur les compétences professionnelles, une remise en question ou une standardisation de nos processus de formations en unités de formation... C'est aussi identifier des opportunités comme une meilleure lisibilité de l'offre de formation des Centres d'insertion socioprofessionnelle et du secteur et la possibilité pour ceux-ci de se positionner en maîtrisant les enjeux du contexte complexe de la formation des adultes en Belgique francophone, la valorisation de la personne à travers les compétences qu'elle a développées ou valorisées et la spécificité de ces compétences par rapport à un métier, etc.

C'est avec toutes ces questions, mais aussi dans le souci de se doter de balises bien claires, que l'Interfédé s'est engagée dans un processus de construction de référentiels adaptés à notre secteur et qu'elle a participé avec cette vigilance aux travaux du Service francophone des métiers et des qualifications.

Mais, quel que soit le chemin que nous prendrons chacun à notre niveau, le secteur souhaite que ce chemin soit pris dans le respect des valeurs qui l'ont construit. Pour cela, il revendique que chaque centre puisse prendre ce chemin à son rythme, en toute liberté et autonomie et sans renier sa méthodologie. Il revendique aussi que lui soient réservés les moyens pour poursuivre la construction de référentiels qui traduisent la pertinence d'une vision systémique de développement des compétences. Il revendique de rester un axe de vigilance dans le cadre de réflexion sur la formation des adultes : celui qui ne dit pas « oui » sans avoir vérifié que ses valeurs ne sont pas bafouées ; celui qui peut se positionner par rapport à d'autres institutions et peut aussi leur apporter ses propres réflexions et participer ainsi à la construction d'outils de qualité ou de positions soutenantes pour ses publics. Il revendique également pour l'instant de ne pas entrer dans un système de certification directe s'il y identifie trop de dangers de standardisation et d'exclusion de publics. Et, il revendique enfin de pouvoir y réfléchir et y participer, si, au contraire, il peut y mettre les balises d'une plus grande justice sociale.

Cette note « *De l'usage des référentiels dans le secteur des CISP- Fondements et balises* » a la volonté de donner quelques balises, quelques pistes, quelques notions de compréhension du cadre et du contexte pour permettre à chacun de construire ses réponses. Il ne s'agit pas de donner « La bonne réponse ! ». Parce que nous sommes un secteur pluriel où la déclinaison en une multiplicité de pratiques, ce qui est notre réponse à un public spécifique, est une force et un enjeu de défense et de revendication d'une approche globale du développement des compétences personnelles et professionnelles.

Qu'il soit issu de mouvements associatifs ou de quelques personnes indépendantes, notre secteur né à l'aube des années 80, s'est montré d'emblée créatif. Il a toujours mesuré combien il était important d'apporter des réponses innovantes et crédibles, ainsi que des solutions de formation et d'insertion socioprofessionnelle sans processus de sélection et adaptées à un public délaissé par les politiques en matière de formation et d'insertion professionnelle.

Aujourd'hui plus que jamais, cette démarche historique qui a construit le secteur des CISP dans toutes ces dimensions plurielles reste d'une cruelle actualité. Elle permet au secteur de marcher à contre-courant des orientations politiques et institutionnelles dominantes marquées profondément par l'évolution de l'État social actif. La pertinence de cette démarche est aussi mise en avant par l'OCDE elle-même.

En effet, cette démarche historique est d'abord une démarche de lutte pour la construction d'une société plus juste et plus solidaire où des milliers d'adultes, définis par les politiques comme « éloignés de l'emploi », doivent pouvoir se doter des moyens nécessaires pour accéder à une vie sociale, culturelle et professionnelle décente dans un temps et un cadre librement choisi.

Alors que les politiques d'activation mettent en avant activation, responsabilisation individuelle, performances ou formation pour les besoins des entreprises ou d'une forme de société, le secteur répond d'abord non à la stigmatisation, non à la culpabilisation. Il demande un accompagnement sans traque et une formation pour une émancipation personnelle et le développement de compétences utiles à son processus d'insertion personnelle et professionnelle.

Cette démarche reste aussi innovante après près de 40 années d'existence parce que son approche pédagogique, tout en individualisant le parcours, prend en compte chaque personne dans sa globalité où toutes les dimensions de l'être humain tant dans son environnement que sur le plan social, économique et culturel sont appréhendées avec la même importance.

Le développement d'outils et de pratiques adaptés était, est et reste donc une nécessité pour notre secteur qui s'adresse prioritairement à un public adulte confronté de manière croissante à des processus d'exclusion et qui est souvent peu réceptif aux formes classiques ou scolaires d'apprentissage. Le secteur reste donc toujours vigilant à construire des outils qui permettent le développement de vraies capacités et compétences sans saupoudrages de savoirs génériques descendants à travers des recettes toutes faites.

En ce sens, rappelons que le fil conducteur de notre secteur est la préparation à l'insertion socioprofessionnelle en favorisant l'égalité des chances, en permettant à la personne de se poser dans un cadre qui lui permette de vivre la trajectoire de formation qui soit la plus

positive pour elle en identifiant ses potentialités, en valorisant ses expériences, et en favorisant son émancipation sociale individuelle et collective.

La formation est donc un outil menant à l'épanouissement personnel et à la construction citoyenne tout autant qu'un outil menant au développement de compétences techniques et de futur travailleur. Pour cela, il est donc important de continuer à favoriser une acquisition progressive des savoirs et des savoir-faire qui ne soient pas exclusivement liés aux métiers parce que pour nous l'humain ne sera jamais réduit au seul statut de travailleur.

Notre archétype cherche donc à la fois à agir sur toutes ces dimensions de manière systémique plutôt que cloisonnée : la formation et l'accompagnement qui en découle visent donc le développement et l'acquisition de compétences techniques tout autant que de capacitation citoyenne.

Et c'est bien dans cet esprit que nous vous avons proposé aujourd'hui d'approcher les questions des référentiels.

Car même si notre manière d'approcher le développement des compétences de manière globale peut déranger, inquiéter ou questionner pour de multiples raisons, elle reste pertinente et novatrice parce qu'elle envisage la formation non pas dans une vision utilitariste au service des besoins de la société, mais bien comme une étape dans un processus d'augmentation des capacités des personnes les plus fragiles de notre société.

Dès lors, lorsque chacun d'entre nous, au sein de nos centres, quelle que soit notre histoire, notre origine, nous abordons aujourd'hui ces questions pédagogiques (référentiels, compétences, certification, validation...) nous les abordons à la lumière des valeurs qui portent une démarche de lutte contre les injustices et les inégalités sociales et où les personnes fragilisées participent pleinement à leur propre processus d'émancipation et d'insertion.

C'est pour cela qu'aucune réponse toute faite ou transférée à d'autres types d'apprentissages ne pourra se traduire telle quelle dans nos pratiques de terrains sans que nous soyons attentifs à préserver ce qui donne corps à notre méthode : une approche globale de la personne et une attention, voire une préoccupation, constante à ne pas reproduire, par nos pratiques, des modèles d'exclusion des personnes qui n'ont pas su ou pas pu s'insérer dans des moules standardisés.

Inspirons-nous d'outils pédagogiques qui permettent à notre public de répondre aux enjeux de son propre parcours. Dans cette optique, le référentiel est un outil et non une fin en soi. Mais mesurons les risques et les opportunités de ceux-ci dans leur traduction sur le terrain pour que notre réponse reste pour longtemps encore innovante, émancipatrice, mais aussi n'ayons jamais peur d'être dérangeants et de questionner ou de bousculer les discours et les pratiques qui ne sont parfois que le reflet d'une pensée unique.

Ann Paquet,

Présidente de l'Interfédé

1. Les référentiels, un cadre de référence au service d'une politique

1.1. Les référentiels, c'est quoi ?

Tentative de définition

Le terme référentiel est utilisé depuis une trentaine d'années dans le champ de la formation et de l'enseignement. Un référentiel est un outil qui constitue **un cadre normatif** par rapport auquel les pratiques peuvent se comparer. Il sert dès lors de **repère pour une action donnée**.

Il s'est imposé comme outil avec le développement de l'approche par compétences.

Guy le Boterf¹ propose la définition suivante de la compétence : « *la compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donnés* ». Il distingue plusieurs types de compétences : savoirs théoriques (savoir comprendre, savoir interpréter), savoirs procéduraux (savoir comment procéder), savoir-faire procéduraux (savoir procéder, savoir opérer), savoir-faire expérientiels (savoir y faire, savoir se conduire), savoir-faire sociaux (savoir se comporter, savoir se conduire), savoir-faire cognitifs (savoir traiter de l'information, savoir raisonner, savoir nommer ce que l'on fait, savoir apprendre).

Dans un cadre professionnel, voici une autre définition de la compétence : « *la compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier, en mobilisant diverses capacités de manière intégrée* »².

Dans le champ de la formation et de l'enseignement, **il existe une multitude de référentiels**. Même s'ils portent le même nom, ces documents sont construits sur des bases et pour des usages différents. Pour n'en citer que quelques-uns : référentiel métier, référentiel de compétences, référentiel de formation, référentiel d'évaluation, cadre de référence³, outil de positionnement⁴... D'autres, comme le Service francophone des métiers et des qualifications⁵, ont baptisé leurs référentiels « profil métier » et « profil formation ».

Certains référentiels portent sur les compétences métiers, d'autres sur les compétences clés⁶ ou sur des savoirs dits de base⁷ qu'ils soient ou non liés aux situations professionnelles, d'autres encore concernent les compétences transversales⁸ ou non techniques⁹.

Bref, on s'y perd un peu.

¹ LE BOTERF (G), De la compétence, essai sur un attracteur étrange, Paris, Éditions d'organisations, 1995.

LE BOTERF (G), Compétence et navigation professionnelle, Paris, Éditions d'organisation, 1997.

² CARRE (P) et CASPAR (P), Traité des sciences et techniques de la formation, Paris, Dunod, 1999.

³ Cadre de référence pour l'enseignement par exemple.

⁴ Référentiel de compétences et test de positionnement pour l'alphabetisation - Lire et Ecrire Communauté française.

⁵ Le SFMQ, Service francophone des métiers et des qualifications, résulte d'un accord de coopération explicité dans le décret du 30 avril 2009. Il rassemble les Services publics de l'emploi (SPE), les interlocuteurs sociaux, tous les opérateurs d'enseignement qualifiant, de formation et d'insertion socioprofessionnelle, ainsi que le Consortium de validation des compétences (CVDC) pour la Belgique francophone. Ses objectifs sont de réaliser des Profils métiers qui traduisent la réalité de l'exercice concret des différents métiers ; de réaliser des Profils formations qui correspondent aux Profils métiers et ainsi de garantir la cohérence des formations dispensées avec les besoins du monde du travail ; de doter les Opérateurs d'enseignement et de formation (OEF) de Profils formations communs et de permettre la perméabilité entre les OEF en garantissant la prise en compte des acquis antérieurs des apprenants et donc en favorisant leur mobilité, d'établir le lien entre les Profils et les structures de Services publics de l'emploi (SPE) et d'améliorer la lisibilité des systèmes d'enseignement qualifiant, de formation, de validation des compétences et d'offre d'emploi ; de disposer de références et langage communs pour tous les partenaires : Interlocuteurs sociaux, S.P.E., enseignement et formation professionnelle, validation des compétences.

⁶ Les compétences clés pour l'éducation tout au long de la vie – Un cadre de référence constitue l'annexe d'une recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, publié au Journal officiel de l'Union européenne du 30 décembre 2006 – JO L 394.

⁷ Comme savoir lire, savoir écrire, s'exprimer oralement, calculer, se repérer dans l'espace et dans le temps...

⁸ Cadre de référence compétences transversales – Division études et développement – Bruxelles Formation.

⁹ Conseil de l'éducation et de la formation – Avis 99 du 22 février 2008 – Compétences non techniques : la définition du CEF.

Les référentiels métiers sont soit produits par des secteurs professionnels (c'est notre cas puisque nous avons produit des référentiels métier/compétences pour le métier de formateur¹⁰ en CISP), par les Services publics de l'emploi (le ROME¹¹ en France, le REM wallon...), par la Communauté française avant de devenir la Fédération Wallonie Bruxelles (la CCPQ¹²), par le Consortium de la validation des compétences (CVDC), ou encore par l'IFAPME¹³... et depuis peu par le Service francophone des métiers et des qualifications (SFMQ). À noter que les référentiels métiers/compétences n'existent pas pour tous les métiers.

1.2. Les référentiels, ça vient d'où ?

Les référentiels, outil d'une politique de formation au niveau de l'Europe

Depuis plus de 20 ans, **l'approche par compétences et la démarche référentielle structurent les politiques européennes** et donc nationales (ou régionales en ce qui nous concerne) **en matière de formation et d'éducation**. Afin de contribuer à la « prospérité économique » et à « l'inclusion sociale », le processus de Bologne (1999) pour l'enseignement supérieur, la stratégie de Lisbonne¹⁴ (2000) et le processus de Copenhague (2002) pour l'enseignement et la formation professionnelle ont abouti à la création de plusieurs « outils » devant permettre d'assurer plus de fluidité dans le parcours de formation des apprenants, qu'ils soient jeunes ou adultes. Cette orientation a été confirmée en 2010 par la stratégie de croissance adoptée par l'Union européenne pour les 10 prochaines années, UE 2020. « *Dans un monde en mutation, l'Union doit devenir une économie intelligente, durable et inclusive. Ces trois priorités qui se renforcent mutuellement doivent aider l'Union et ses États membres à assurer des niveaux élevés d'emploi de productivité et de cohésion sociale.* »

C'est au départ de la stratégie de Copenhague (2002) qu'une politique qui vise la cohérence du système a été développée. Ce processus est largement décrit dans un dossier d'instruction du Conseil de l'éducation et de la formation (CEF) de juin 2015¹⁵.

L'objectif est simple : **chacun devant se former tout au long de sa vie (lifelong learning), il faut mettre en place des outils qui permettent de reconnaître les compétences acquises** (que ce soit via l'expérience ou l'enseignement/formation) **et de passer aisément d'un opérateur d'enseignement/formation à l'autre** (dans son pays et vers les autres pays d'Europe) **à tout moment dans sa vie professionnelle**.

Comme il est impossible d'harmoniser les systèmes d'enseignement et de formation des différents états membres (et des communautés et régions¹⁶), le principe qui a été retenu est de **se centrer sur les résultats des apprentissages** (ou les acquis d'apprentissage¹⁷) **et ce qui les atteste¹⁸ : les certifications¹⁹**. Ce qui implique, en théorie, que les opérateurs d'enseignement et de formation gardent toute leur autonomie sur le plan pédagogique et organisationnel. En théorie, car nous le savons bien, en pratique, les outils ne sont pas neutres et l'objectif poursuivi a un impact sur le processus qui sera mis en place pour y parvenir.

¹⁰ Référentiels du formateur classe 1 en 2013 et référentiels du formateur classe 2 en 2015.

¹¹ Répertoire opérationnel des métiers et des emplois créé par l'ANPE (Agence nationale pour l'emploi) en France.

¹² Commission communautaire des professions et des qualifications. Ce service a été remplacé par le Service francophone des métiers et des qualifications.

¹³ L'IFAPME est l'Institut wallon de Formation en alternance des indépendants et Petites et Moyennes entreprises en Wallonie.

¹⁴ Faire de l'Union européenne d'ici à 2010 « *l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale.* »

¹⁵ Vers un espace francophone des compétences et des certifications. Dossier d'instruction. Juin 2015.

¹⁶ En Belgique, l'enseignement est une compétence des communautés.

¹⁷ Un acquis d'apprentissage est ce que l'apprenant sait, comprend, est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage.

¹⁸ On parlera ici du principe de transparence.

¹⁹ Certification : résultat formel d'un processus d'évaluation et de validation obtenu lorsqu'une autorité compétente établit qu'un individu possède au terme d'un processus d'éducation et de formation les acquis correspondant à une norme donnée. Source Glossaire ECVET, octobre 2013, p.6.

Garantir qu'une certification d'un opérateur correspond à celle d'un autre, suppose donc de se centrer sur **les résultats de l'apprentissage** ; et donc d'énoncer clairement ce qui est acquis en fin de formation,

quel que soit le processus de formation²⁰ ; ce qui suppose d'avoir **un cadre de référence commun** pour passer d'un système à un autre (ce qui est acquis chez un opérateur est identique à ce qui est acquis chez un autre opérateur) ; et donc de **garantir que les épreuves d'évaluation certifient bien les acquis énoncés**²¹ et que ceux-ci sont réellement intégrés par l'apprenant.

Des principes communs ont également été adoptés en ce qui concerne la validation des compétences, la gestion de la qualité, l'orientation et les compétences clés²².

Le Cadre européen des certifications (EQF – CEC) permet de positionner les certifications les unes par rapport aux autres et de répondre à des questions aussi concrètes que : *une infirmière formée en Fédération Wallonie-Bruxelles a-t-elle la même certification et donc a-t-elle les mêmes acquis d'apprentissage qu'une infirmière formée en Italie ou en Slovénie ? Ou un étudiant infirmier qui a commencé sa formation en Italie, peut-il la continuer en Fédération Wallonie-Bruxelles et dans quelle classe ?* Chaque pays a traduit ce cadre européen en un cadre national. Il en existe trois pour la Belgique. Le Cadre francophone des certifications a été adopté en 2015.

Le système ECTS²³ pour l'enseignement supérieur permet de quantifier et de comparer les résultats académiques de l'étudiant et de les transférer d'une institution à l'autre.

Le système ECVET²⁴ des crédits d'apprentissage pour l'enseignement et la formation professionnels a pour objectifs de reconnaître les acquis d'apprentissage dans le cadre d'une mobilité nationale ou européenne et de promouvoir l'éducation et la formation tout au long de la vie.

Europass est une initiative de l'Union européenne en vigueur depuis le 1^{er} janvier 2005 qui a pour objectifs : d'aider les citoyens à exprimer clairement leurs compétences et qualifications pour trouver un emploi ou une formation, aider les employeurs à comprendre les compétences et qualifications de la main-d'œuvre, aider les autorités compétentes en matière d'enseignement et de formation à définir et communiquer le contenu des programmes. Europass se compose comme un portfolio composé de cinq outils gratuits : deux documents personnels d'accès libre (un Curriculum vitae et un passeport langue) et trois documents délivrés par les autorités compétentes en matière d'enseignement et de formation : Europass Mobility (permet de consigner les savoirs acquis dans un autre pays européen), le supplément descriptif du certificat (décrit les savoirs et compétences acquis par les titulaires de l'enseignement et de formation professionnelle) et le supplément au diplôme (décrit les savoirs et compétences acquises par les titulaires de l'enseignement supérieur).²⁵

Le portail d'information Ploteus²⁶ qui dispense des informations pour étudier à l'étranger.

EQAVET, le réseau européen pour la gestion de la qualité dans l'éducation et la formation professionnelle.

Impact sur les politiques d'emploi et de formation en Wallonie

Ces orientations ont des impacts sur les politiques de la formation professionnelle et de l'enseignement en Wallonie et à Bruxelles et donc aussi sur les parcours de formation de nos stagiaires, sur nos pratiques au sein des Centres d'insertion socioprofessionnelle (CISP) et sur les partenariats dans lesquels le secteur est engagé.

²⁰ Les acquis d'apprentissages sont les outils permettant d'atteindre cet objectif.

²¹ Cette garantie est donnée via un système qualité.

²² Par exemple, en 2006, l'UE a adopté une recommandation pour intégrer les 8 compétences clés dans les politiques de formation et d'éducation dans les différents états membres.

²³ Système européen de transfert et d'accumulation des crédits ECTS, European Credits Transfer System. Le système ECTS est un instrument essentiel de la politique de Bologne pour l'enseignement supérieur.

²⁴ L'ECVET (European credit system for vocational education & training) a été initié en 2004 dans le cadre du processus de Copenhague afin de faciliter la transparence et la comparabilité des formations professionnelles entre les différents pays de l'Union.

²⁵ www.europass.cedefop.europa.eu/fr

²⁶ Ploteus pour « Portail learning opportunities throughout european space ».

Aussi, au cours de ces dernières années, des outils autour de la validation des compétences ont été développés : le Consortium de la validation des compétences²⁷ (CVDC), la Valorisation des acquis de l'expérience (VAE) dans les hautes écoles et dans les universités, les crédits d'apprentissage avec les ECTS²⁸ dans l'enseignement supérieur et la Certification par unité²⁹ dans l'enseignement qualifiant.

Le Service francophone des métiers et des qualifications (SFMQ) qui réunit l'enseignement de plein exercice (qualifiant, spécialisé et promotion sociale) et la formation professionnelle (Bruxelles formation, Forem, IFAPME, EFPME³⁰, Interfédé, FÉBISP) a commencé ses travaux en 2010.

Les objectifs du SFMQ

- réaliser des Profils métiers qui traduisent la réalité de l'exercice concret des différents métiers ;
- réaliser des Profils formations qui correspondent aux Profils métiers et ainsi garantir la cohérence des formations dispensées avec les besoins du monde du travail ;
- doter les Opérateurs d'enseignement et de formation (O.E.F.) de Profils formations communs et permettre la perméabilité entre les O.E.F. en garantissant la prise en compte des acquis antérieurs des apprenants et donc en favorisant leur mobilité ;
- établir le lien entre les Profils et les structures de Services publics de l'emploi (S.P.E.) et d'améliorer la lisibilité des systèmes d'enseignement qualifiant, de formation, de validation des compétences et d'offre d'emploi ;
- disposer de références et langage communs pour tous les partenaires : Interlocuteurs sociaux, S.P.E., enseignement et formation professionnelle, validation des compétences.

Dans le même esprit, l'enseignement général a développé une approche référentielle centrée sur les socles de compétences ainsi que sur les compétences terminales. L'enseignement supérieur termine quant à lui un travail autour des référentiels de compétences.

Enfin, du côté de la qualité, l'enseignement supérieur dispose d'une agence d'évaluation de la qualité pour l'enseignement supérieur (AEQES). Si la qualité est du ressort de l'inspection pour l'enseignement et les dispositifs qualité propres aux opérateurs de formation³¹ et de la validation des compétences, ces derniers sont engagés depuis 2013 dans un processus expérimental appelé « Diagnostics croisés », qui vise à partager l'approche qualité de différents opérateurs concernés par les profils du SFMQ. Le secteur ISP tant wallon que bruxellois n'y a été pas convié.

L'adoption du Cadre francophone des certifications (CFC) est un pas supplémentaire vers la concrétisation de cette politique.

D'intérêt public, le **Cadre francophone des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie** « vise à (1) favoriser la continuité et la progressivité des parcours d'apprentissage des citoyens en facilitant la gestion de ces parcours entre les opérateurs d'enseignement, de formation professionnelle et de validation des compétences, en facilitant l'articulation entre formation initiale et continue, en favorisant, au sein des parcours, la reconnaissance des acquis tant formels que non formels et informels ; (2) renforcer la qualité intrinsèque des processus d'enseignement, de formation et de validation des compétences en veillant à l'adéquation du positionnement de chaque certification à un niveau donné du cadre ; (3) accroître la lisibilité en Belgique et dans l'Union européenne, des certifications de la Fédération Wallonie-Bruxelles, de la Wallonie et de la Commission communautaire française et, ainsi faciliter l'établissement des correspondances entre les systèmes de certification des différents pays et régions, permettre aux personnes et aux employeurs d'utiliser le CFC pour mieux comprendre et comparer les niveaux de certification de différents pays, régions et systèmes d'éducation et de formation ».

²⁷ www.cvdc.be

²⁸ ECTS pour Europea Credits Transfert System. Dans l'enseignement supérieur, le système ECTS permet de quantifier et de comparer les résultats académiques d'un étudiant et de les transférer d'une institution à l'autre. Les crédits sont calculés en fonction de la charge de travail qui prend en compte les cours magistraux, les travaux pratiques, les séminaires, les stages, les recherches, le travail personnel, les examens.

²⁹ La Certification par unités d'acquis d'apprentissage (CPU) est un dispositif organisant la certification des savoirs, aptitudes et compétences professionnelles en unités d'acquis d'apprentissage, dans l'enseignement secondaire qualifiant.

³⁰ Espace Formation des Petites et Moyennes Entreprises à Bruxelles.

³¹ L'IFAPME, Bruxelles formation et Le Forem.

1.3. Les référentiels, ça sert à quoi ?

Les référentiels sont des outils qui peuvent servir cette politique de formation tout au long de la vie et de fluidification des parcours de formation des apprenants. En effet, si plusieurs opérateurs d'enseignement et de formation adoptent un référentiel de formation commun pour développer leur offre de formation, si les épreuves et les systèmes d'évaluation sont conformes au cadre commun, les résultats d'apprentissage visés seront identiques, quel que soit l'opérateur chez lequel l'apprenant a participé à la formation. Les attestations ou les certifications de formation pourront donc être reconnues chez les deux opérateurs.

Les opérateurs certifiant (Forem, Bruxelles formation, IFAPME et EFPME pour la formation professionnelle et l'enseignement qualifiant qu'il soit ou non de plein exercice) se saisissent des profils SFMQ et les déclinent dans leur offre de formation en respectant leurs principes pédagogiques, leur organisation propre et en y ajoutant les éléments qu'ils jugent nécessaires (par exemple le socle de compétences pour l'enseignement).

Chaque certification (unités ou formation complète) sera positionnée sur le Cadre francophone des certifications.

Les référentiels se veulent un outil général au service des divers acteurs de la formation et de l'apprentissage, au départ de l'apprenant jusqu'aux responsables politiques qui les pilotent.

- Les apprenants/stagiaires pourront bénéficier de la visibilité accrue de l'offre de formation pour leur orientation et leur participation active à l'apprentissage. Ils devraient aussi, en aval, bénéficier de la reconnaissance de leurs acquis de formation, qu'elle soit complète (reconnaissance de diplômes, certifications) ou partielle, dans le cas de passerelles et de filières. Enfin, ils doivent avoir l'assurance que les formations auxquelles ils participent ont une finalité réelle, que ce soit pour déboucher sur un métier ou s'inscrire dans une filière d'enseignement ou de formation générale.
- Les opérateurs de formation pourront disposer d'un cadre dans lequel développer leurs outils pédagogiques et inscrire leur action. Ils auront l'assurance de travailler de façon cohérente avec leurs collègues et homologues. De plus, les référentiels ne comparant que les acquis d'apprentissage, ils pourront préserver leur liberté pédagogique et la variété des processus.
- Les employeurs auront, grâce à une transparence accrue, une meilleure compréhension des capacités des candidats. Via les instances de construction des référentiels, ils devraient bénéficier d'une plus grande assurance que les formations sont en lien avec les réalités de leurs secteurs. Ils pourront aussi bénéficier de ces outils pour la formation continuée de leurs travailleurs.
- Les responsables du pilotage de la formation disposeront d'outils pertinents, utiles et clairs pour les aider dans leur décision. L'offre de formation pourra en particulier être plus aisément identifiée.

2. Les référentiels dans le secteur des CISP

2.1. Quelques faits et dates

La question de la certification³²/validation³³ des formations est une « vieille » question pour toute personne qui se forme, pour les opérateurs de formation et pour les institutions en charge de la formation professionnelle et de l'enseignement.

Des centres CISP développent, depuis longtemps pour certains, **des partenariats avec des opérateurs de formation certifiant**, essentiellement avec la Promotion sociale. Des dispositifs de **reconnaissance automatique des acquis** sont également mis en place de manière plus marginale avec l'IFAPME ou le Forem. Ces accords valent essentiellement entre deux partenaires spécifiques. Une exception toutefois dans la région liégeoise où un accord de partenariat a été passé entre plusieurs opérateurs CISP et une école de promotion sociale³⁴.

Dans le secteur

Pour répondre à cette question, **les fédérations de notre secteur sont engagées, certaines depuis plus de 10 ans, dans des projets partenariaux en lien avec les référentiels.**

Pour n'en citer que quelques-uns : la reconnaissance automatique des acquis de formation (la fédération AID est engagée depuis de nombreuses années dans des projets européens qui ont alimenté les travaux du SFMQ ; Myriam Colot, permanente à l'AID Communautaire, est invitée comme experte dans le groupe ECVET), le soutien à la validation des compétences dans les centres CISP (la fédération ALEAP a réalisé un guide méthodologique sur la validation des compétences), la formation continue des cadres du non marchand (projet européen « Starda per domani » à la fédération ACFI), élaboration de tests de positionnement (Lire et Ecrire) et Référentiel des formations de base (fédération CAIPS).

Notons également qu'outre le fait que de nombreux stagiaires présentent les épreuves de la validation des compétences dans divers métiers, l'EFT T-EVENT est agréée comme centre de compétences³⁵ dans les métiers des arts de la scène et du spectacle.

Deux fois par an, des représentants de l'Interfédé, de la FÉBISP et du Consortium de la validation des compétences se rencontrent pour partager des informations qui peuvent soutenir la validation des compétences des stagiaires (actualité du CVDC, informations sur les profils des candidats, identification des freins à la passation des épreuves, projets pilotes, recommandations pour améliorer le dispositif...). Le directeur du CVDC étant au départ également directeur du SFMQ, des points d'actualité du SFMQ sont également partagés et depuis, la nouvelle directrice du SFMQ est invitée aux rencontres.

³² Le terme certification recouvre plusieurs acceptions. Le glossaire ECVET édité en 2013 définit la certification comme « le résultat formel d'un processus d'évaluation et de validation obtenu lorsqu'une autorité compétence établit qu'un individu possède au terme d'un processus d'éducation et de formation les acquis correspondant à une norme donnée ». En 2004, le CEDEFOP précise que la certification peut attester des résultats/acquis d'apprentissages obtenus dans des contextes formels, non formels ou informels.

³³ Validation des acquis d'apprentissage : processus confirmant que certains acquis d'apprentissage de l'apprenant correspondent à des résultats spécifiques pouvant être exigés pour une unité ou une certification. (Recommandation ECVET).

a) Validation de l'apprentissage informel / non formel : processus qui consiste à évaluer et à reconnaître toute une gamme de savoirs, savoir-faire et de compétence acquis par les individus au cours de la vie et dans différents contextes, par exemple au cours de l'éducation, du travail et des loisirs. (Glossaire du CEDEFOP).

b) Validation de compétences professionnelles : processus organisé par les signataires de l'accord et visant à vérifier la maîtrise effective par un individu de compétences décrites dans un référentiel qui en précise également le mode d'évaluation. Ce processus aboutit à la délivrance d'un titre légal qui ne développe pas les effets de droit liés à la certification de la Communauté française. (Accord de coopération SFMQ).

³⁴ Il s'agit de l'IPEPS de Huy-Waremme. Des centres EFT-CISP de la région liégeoise participent à une plateforme commune avec cette école et notamment le Centre de formation professionnelle de l'AWIPH, le Plope.

³⁵ Pour le métier d'auxiliaire de spectacle (titres de compétences : transporter et placer le matériel de spectacle et câbler le matériel de spectacle et effectuer des réparations de base) et pour le métier de technicien des arts de la scène et de l'évènement (titres de compétences : réaliser le montage d'un plateau, réaliser une installation d'éclairage et réaliser une installation sonore).

www.cvdc.be/centres/t-event-75

En 2012, pour soutenir la formation continuée des travailleurs des CISP, l'Interfédé s'est engagée dans la production d'un **référentiel de formation pour le métier de formateur classe 1**. Le référentiel de formation pour le métier de formateur classe 2 a été mis en chantier en 2014³⁶.

La même année, le secteur via l'Interfédé s'est engagé dans **la production de référentiels pour sept filières**³⁷ proposées dans le secteur (dont la filière orientation qui n'est pas un métier). Cette action menée principalement en 2013 est prolongée en 2014 et 2015 autour de quatre filières³⁸, des savoirs de base en lien avec les métiers³⁹ et une réflexion sur les formations de base.

En 2013, le nouveau décret CISP est voté. Il précise que les centres devront (Art 9, 4°) « *définir les objectifs de leurs filières en termes de connaissance, de compétences et de comportements socioprofessionnels en regard des référentiels (visés à l'article 15, 7° et 8°) du SFMQ ou ceux produits par l'Interfédération qui n'entrent pas dans le champ de compétences du SFMQ.* »

D'autres éléments d'ordre pédagogique sont également précisés dans le décret, que ce soit le projet pédagogique du centre, le contrat pédagogique à établir avec chaque stagiaire ainsi que le programme individuel de formation, l'évaluation formative et la reconnaissance des connaissances et compétences acquises par le stagiaire.

« Actuellement, nous ne délivrons pas de certifications au sens européen du terme : "résultat formel d'un processus d'évaluation et de validation obtenu lorsqu'une autorité compétence établit qu'un individu possède, au terme d'un processus d'apprentissage, les acquis correspondants à une norme donnée ", comme les autres opérateurs de l'Enseignement et de la Formation professionnelle (EFP). Comme nous ne sommes pas régis par une institution de tutelle, nous ne sommes pas tenus en tant que CISP de délivrer un et un seul type d'attestation de fin de formation. Chacun d'entre nous a la liberté de délivrer à ses stagiaires un document de sortie reprenant les informations qu'il souhaite voir apparaître. Nous n'avons pas de système d'évaluation commun qui régit le processus de reconnaissance des acquis et qui pourrait nous permettre de répondre à la définition européenne »⁴⁰.

Dans les institutions

En 2003, le Consortium de la validation des compétences (CVDC) voit le jour. Le secteur n'est pas membre des instances dirigeantes.

Six années plus tard, le Service francophone des métiers et des qualifications (SFMQ) est mis en place. La FÉBISP pour Bruxelles et l'Interfédé pour la Wallonie sont membres de la chambre Enseignement Formation⁴¹.

Le choix des profils mis en chantier au SFMQ relève de la Chambre des métiers. Concrètement, l'introduction d'une demande de réalisation d'un nouveau profil métier se fait par l'intermédiaire du ou des secteur(s) professionnel(s) concerné(s) par l'activité professionnelle visée. Cette demande est transmise à la Chambre des Métiers, composée paritairement de représentants des secteurs professionnels, des bancs patronaux et syndicaux et des services de l'Emploi. La Chambre des métiers décide de l'opportunité de réaliser le profil professionnel en fonction de plusieurs critères tels que la demande du marché de l'emploi. Depuis 2014, la Chambre Enseignement Formation peut aussi

³⁶ Les référentiels du formateur classe 1 et classe 2 sont disponibles sur le site de l'Interfédé : www.interfedeb.be

³⁷ Commis de cuisine commis de salle, ouvrier/ère semi-qualifié/e en parc et jardin, vendeur/vendeuse ; employé/é administratif/ve et d'accueil, poseur/euse de menuiseries fermées en respectant la PEB et Orientation.

³⁸ Métiers de la construction (aide-maçon/ne, peintre, compétences de base techniques transversales aux métiers de la construction), métiers de la menuiserie, technicien/ne de surface, les métiers de l'aide aux personnes non adossés à la promotion sociale.

³⁹ Production d'une grille générique des compétences de base (français oral, écrit et lecture, calcul, se repérer dans l'espace et dans le temps) à partir d'un du référentiel de formation de l'Interfédé pour le métier de Commis de cuisine.

⁴⁰ Colot M, « La démarche référentielle, Évolution et enjeux pour l'ISP », in L'Essor de l'Interfédé, p9.

⁴¹ Les autres membres sont Bruxelles Formation, l'IFAPME, l'EPME, Le Forem pour la Formation professionnelle et l'enseignement de promotion sociale, l'enseignement qualifiant et l'enseignement spécialisé pour l'enseignement.

introduire des demandes de réalisation de profil. Ce qu'elle a fait pour une vingtaine de métiers dont des métiers dits peu qualifiés⁴², particulièrement manquants jusque-là dans les profils travaillés.

Une fois les profils métier validés, des Commissions de production de référentiel de formation (Coprofor)⁴³ sont mises en place avec des représentants de l'enseignement de plein exercice, de l'enseignement de promotion sociale, de l'enseignement spécialisé, du Forem, de Bruxelles formation, de l'IFAPME, de l'SFPME, de la FÉBISP et de l'Interfédé. Ainsi, des travailleurs du secteur sont régulièrement invités à participer aux Coprofor⁴⁴.

En 2014, les gouvernements valident les premiers profils métiers/formation et évaluation produits au SFMQ⁴⁵ qui deviennent « la » référence en matière de formation et d'enseignement. Les institutions de la formation professionnelle habilitées à certifier (Forem, Bruxelles formation, IFAPME, SFPME) et de l'enseignement s'en saisissent. Le SFMQ délivre les premiers certificats de conformité, attestant que les formations dispensées par les opérateurs sur les métiers concernés⁴⁶ sont conformes aux profils de formation et d'évaluation.

En 2015, le Cadre francophone des certifications (CFC) est adopté par les gouvernements. Le décret relatif à sa mise en œuvre précise que « *le CFC ne positionne que des certifications délivrées par une autorité compétente* ». Toutefois « *des certifications professionnelles positionnées dans le cadre peuvent, le cas échéant, être délivrées au nom de cette autorité compétente par des organismes de formation dont elle assure la régie, selon des modalités à définir par convention* ». Le secteur de l'ISP n'a pas été invité à participer aux discussions relatives à la création du CFC et il (le secteur, chaque centre) n'est pas une autorité compétente qui peut délivrer une certification qui sera positionnée sur le cadre. Consolons-nous, dans le texte de l'Arrêté, on peut lire « *une certification non positionnée garde toute sa valeur* ». L'Interfédé est toutefois citée comme membre du Comité d'experts chargé d'apporter au comité de direction ses avis sur les orientations qu'il prend ou aura à prendre et de lui transmettre toute information utile à l'amélioration du fonctionnement du dispositif et à l'évaluation de son implémentation.

Les opérateurs publics de la Formation professionnelle et de l'Enseignement ont par ailleurs développé un système de certification⁴⁷ qui leur permet de positionner leurs formations sur le Cadre francophone des certifications et de développer à terme des passerelles entre les différentes offres de formation. Le secteur de l'ISP est à la marge de cette démarche bien qu'il développe des passerelles et filières avec certains opérateurs.

⁴² La demande de produire des profils de formation pour les métiers dits peu qualifiés est partagée par le secteur de l'ISP et de l'enseignement spécialisé. Il est soutenu par les autres opérateurs qui souhaitent que les métiers d'une grappe soient mis en chantier dans une même période, soit parallèlement, soit en continuité.

⁴³ Ce qu'est une CoProFor...

⁴⁴ En ce qui concerne le secteur des CISP, un appel est lancé via les fédérations vers les centres qui proposent une filière du même secteur d'activités. À ce jour, le secteur ISP Wallon a participé aux CoProFor relatives aux métiers d'Animateur/trice de groupe, Cuisinier/ère travaillant seul/e, Garçon/Serveuse, Premier chef de rang, Barman/Barmaid, Jardinier d'entretien et Peintre décorateur.

⁴⁵ La liste des profils validés est disponible sur le site du SFMQ : www.sfmq.be

⁴⁶ Quelques exemples en date du 9 septembre 2015 : coiffeur dans l'enseignement secondaire qualifiant, l'enseignement de promotion sociale et à l'IFAPME ; esthéticien dans l'enseignement secondaire qualifiant, à l'IFAPME et au CVDC ; conducteur de ligne en industrie alimentaire dans l'enseignement secondaire qualifiant, au SFPME et au CVDC ; couvreur dans l'enseignement secondaire qualifiant, au SFPME, à Bruxelles formation et au CVDC...

⁴⁷ Certification par Unités (CPU) pour l'Enseignement, Certificat de compétences acquises en formation (CeCAF) pour le Forem, Bruxelles formation et l'IFAPME, la certification d'apprentissage/chef d'entreprise à l'IFAPME et l'EPME et le Titre de Compétences au Consortium de la validation des compétences.

2.2. Le Décret CISP de 2013

L'art 9 – 4°# du décret précise que le centre doit « *définir les objectifs de la filière en termes de connaissances, de compétences et de comportements socioprofessionnels en regard des référentiels visés à l'article 15, 7° (référentiels SFMQ) et 8° (référentiels Interfédé).* »

« *Au terme de la formation, le centre délivre une attestation de fin de formation reprenant (...) les compétences acquises (...).* »⁴⁸

Le Décret 2013 – Article 15 – précise que le gouvernement peut désigner une association sans but lucratif qui a notamment comme mission de :

« *7°. participer à l'élaboration des référentiels de formation dans le cadre des travaux menés par le SFMQ et veiller à leur implémentation par les centres.*

« *8°. coordonner et soutenir l'élaboration des référentiels de formation qui n'entrent pas dans le champ de compétences du SFMQ (...).* »

Ce qu'il faut en retenir :

- dans la description de leur filière, les centres doivent définir les connaissances, compétences et comportements socioprofessionnels en regard des référentiels. Nous avons traduit cela dans les termes « *faire référence aux référentiels SFMQ* » ou « *se situer par rapport aux référentiels SFMQ* » ;
- les centres doivent délivrer une attestation de fin de formation aux stagiaires qui reprend les compétences acquises par chacun des stagiaires ;
- l'Interfédé participe à l'élaboration des référentiels au sein du SFMQ (Coprofor) et coordonne et soutient l'élaboration de référentiels qui n'entrent pas dans le champ de compétences du SFMQ. Il y a deux façons de comprendre cette phrase.
 - o La première : le SFMQ est en charge de la production de profils (référentiels) qui concernent les métiers et l'Interfédé centre ses travaux uniquement sur les référentiels qui concernent les compétences sociales, les savoirs de base en lien avec les métiers et les compétences transversales aux métiers.
 - o La seconde : l'Interfédé travaille sur les référentiels qui ne sont pas mis en chantier au SFMQ, c'est-à-dire sur les référentiels qui concernent les compétences sociales et sur les référentiels métiers/compétences et formation des métiers concernés par les filières proposées dans le secteur qui ne sont pas mis en production au SFMQ.

C'est en référence à cette seconde interprétation que nous avons développé nos travaux.

« Faire référence », ni plus ni moins

Le décret demande de « *préciser les objectifs de la filière en termes de connaissances, de compétences et de comportements socioprofessionnels en regard des référentiels* ».

Il s'agit de situer les objectifs de la filière en référence aux référentiels. C'est-à-dire se situer par rapport aux référentiels produits par le SFMQ et l'Interfédé ; dire si on les utilise ou pas (et pourquoi), dire en quoi on les utilise et jusqu'où... Cela signifie que certaines connaissances, compétences et comportements socioprofessionnels seront liés aux référentiels du SFMQ ou de l'Interfédé et d'autres pas.

Préciser les compétences en regard des référentiels, ce n'est pas rendre l'offre de formation de la filière conforme (dans le sens semblable) aux profils de formation élaborés par le SFMQ. Ce n'est pas non plus harmoniser l'offre et les pratiques de formation des centres, qui disposent chacun d'une liberté quant à leur projet pédagogique et à la manière de le mettre en œuvre. L'usage de référentiels ne peut pas déboucher sur une standardisation des pratiques et des programmes.

⁴⁸ Art. 6 al. 4 de l'Arrêté du Gouvernement wallon du 15 mai 2014.

L'intention est bien que le secteur situe ses offres de formation en rapport avec les productions du SFMQ et de l'Interfédé. Ni plus ni moins. La démarche de production des référentiels Interfédé n'est pas précisée et elle reste de la seule prérogative du secteur.

Il faudra toutefois être vigilant, lors des futures inspections et particulièrement les inspections pédagogiques, à être clairs sur le statut et le contenu des référentiels, mais aussi sur les principes pédagogiques du secteur. Une attention devra être portée sur les outils et cadres de références utilisés pour réaliser cette inspection.

2.3. Les référentiels produits par l'Interfédé

Un projet d'envergure

Dans le cadre du projet référentiel mené à l'Interfédé, nous avons dans une première étape produit des référentiels métiers/compétences, de formation et d'évaluation⁴⁹ relatifs à six métiers⁵⁰ ou activités professionnelles liés à des filières de formation et un référentiel de formation et des grilles d'évaluation pour l'orientation socioprofessionnelle en EFT/OISP.

La production des référentiels a été réalisée par des groupes de travail portant chacun sur un métier ou une filière. Chaque groupe de travail était animé par un animateur/trice méthode selon un canevas commun. Celui-ci a été élaboré par Myriam Colot, experte méthode dans le projet, en référence à la méthodologie Thésée qu'elle a contribué à élaborer et au guide méthodologique du SFMQ. Les participants étaient tous issus de centres de formation EFT ou OISP. Ils y travaillaient soit comme formateur/trice ou comme coordinateur/trice pédagogique. Outre une formation de base commune, les animateurs/trices-méthode étaient accompagnés par l'experte méthode afin de donner de la cohérence à l'ensemble des productions. Ils se sont retrouvés à plusieurs reprises pour échanger sur les productions et partager leurs interrogations. C'est à partir de ces échanges qu'ont été élaborées les grilles relatives aux compétences transversales (aux métiers) visant l'autonomie professionnelle et aux compétences transversales au secteur visant l'autonomie sociale. Ces référentiels ont été édités et sont disponibles sur le site de l'Interfédé⁵¹.

Voici la définition que nous donnons des référentiels produits dans le cadre de ce projet.

Le référentiel métier/compétences définit le métier, en pose les contours, nomme ce qui le caractérise et le situe par rapport aux métiers proches. Il liste les activités-clés du métier cible et les compétences professionnelles associées, c'est-à-dire les activités indispensables pour remplir les missions qui sont confiées au travailleur dans le cadre de ce métier, quel que soit le contexte dans lequel il doit les exercer.

Le référentiel de formation est associé au référentiel métier/compétences. Il réarticule les Activités-clés entre elles de manière à proposer des Unités de formation pertinentes pour la formation en précisant les acquis d'apprentissage visés.

Le référentiel d'évaluation complète le référentiel de formation et détermine les seuils minimums de maîtrise exigés en vue de la délivrance d'une attestation de compétences ou en vue de servir de référence à l'élaboration d'épreuves certificatives destinées à l'enseignement. Pour chaque Unité de formation, il définit les caractéristiques d'une épreuve, des indicateurs et des critères doivent permettre de définir si la personne atteint le niveau minimum requis.

Dans une seconde phase du projet, des groupes de travail référentiel ont été constitués pour travailler sur les métiers du bâtiment (dans le secteur de la maçonnerie, du parachèvement et de la menuiserie), le métier de technicien de surface, les métiers des services aux personnes pour les

⁴⁹ Tels que définis par le Guide méthodologique du SFMQ, le Guide méthodologique des filières et passerelles du Projet Thésée et Référentiels ECO+. Les termes utilisés dans ces trois sources diffèrent, mais l'esprit est identique.

⁵⁰ Dans un premier temps, nous avons choisi 6 filières professionnelles en lien avec des secteurs d'activités qui offraient une insertion professionnelle effective. Dans un second temps, les groupes de travail ont déterminé le métier le plus proche de cette filière et ont construit le référentiel métier/compétences de ce métier.

⁵¹ www.interfede.be

centres qui ne sont pas en partenariat avec la promotion sociale et le maraîchage biologique. Nous œuvrons également à l'élaboration d'une grille générique qui devrait permettre d'identifier les « savoirs de base en situation professionnelle »⁵². Enfin, nous avons mené une réflexion sur la production de référentiels pour les formations de base.

Notre approche n'est pas seulement une approche métier !

Pour produire ces référentiels, nous avons utilisé la **méthodologie élaborée dans le cadre du projet Thésée**⁵³, qui a inspiré celle du SFMQ.

Cette méthodologie développe une approche métier. Cela signifie que pour chacun des groupes de travail, il a fallu déterminer le « métier » sur lequel allait porter le travail de production de référentiels. Il fallait que celui-ci ait un sens au niveau de l'insertion dans l'emploi, mais également au niveau de la dimension émancipatrice du métier. Si les premiers groupes de travail ont pu assez aisément s'accorder sur « un métier » de référence⁵⁴, il n'en est pas de même dans la seconde partie du projet. Ainsi, en ce qui concerne les métiers du bâtiment, les centres proposent des formations dans trois secteurs : le gros œuvre, le parachèvement et la menuiserie. Certaines formations concernent un métier précis (peintre, aide-maçon), d'autres permettent aux stagiaires de développer des compétences techniques et non techniques transversales aux métiers du gros œuvre et du parachèvement et touchent donc à plusieurs métiers.

Cette méthodologie n'est d'ailleurs pas adaptée à une filière comme l'orientation qui n'est pas un métier, mais qui fait partie de l'offre de formation des CISP. Le groupe de travail référentiel orientation a choisi de réaliser un référentiel de formation et a proposé des grilles d'évaluation pour l'orientation socioprofessionnelle en EFT/OISP. Même s'il est un « référentiel » au sens du décret, l'outil produit pour l'orientation diffère de celui élaboré pour les métiers puisqu'il ne comprend ni référentiel métier, ni référentiel d'évaluation. Il comprend un référentiel de formation ainsi que des grilles d'évaluation.

Il est aussi très vite apparu dans les différents groupes de travail qu'outre les compétences liées aux métiers, l'offre de formation des CISP, même lorsqu'elle est professionnalisante⁵⁵, permet aux stagiaires de mettre au travail des compétences que nous avons nommées « **compétences transversales**⁵⁶ **visant l'autonomie sociale** » et ce quelle que soit la filière dans laquelle se trouve le stagiaire. Le soutien à ces compétences est à la fois un point d'appui pour l'apprentissage et un point d'appui pour que chaque stagiaire puisse prendre part à la vie en société et rencontrer ainsi l'objectif d'émancipation. Les groupes de travail en ont identifié quatre qui n'ont pas été détaillées à ce stade du projet. L'identification de ces compétences transversales visant l'autonomie sociale était importante pour tous les participants qui souhaitaient que cette spécificité du secteur soit clairement mise en avant dans ces productions, ne souhaitant pas réduire notre/leur action à une finalité d'insertion professionnelle.

Les participants et les animateurs-méthode ont également souhaité identifier des « **compétences transversales (aux métiers) visant l'autonomie professionnelle** »⁵⁷. En effet, celles-ci sont travaillées dans les filières de la catégorie formation professionnalisante, mais également de la catégorie formation de base, voire même de la catégorie orientation professionnelle.

⁵² Voir la partie « Une place aux savoirs de base en lien avec les métiers » de ce document.

⁵³ Initiée par le projet Equal Valid, le projet Thésée a confirmé la réflexion et la construction d'une méthodologie spécifique afin de faciliter, dans le champ de la formation professionnelle, la création de passerelles et filières entre opérateurs de formation. La fédération AID était partie prenante de ses deux projets.

⁵⁴ L'offre des CISP ne colle pas toujours aux contours d'un métier donné.

⁵⁵ Selon la définition du décret CISP de juillet 2013 : la formation visant l'acquisition de connaissances, de compétences et de comportements socioprofessionnels nécessaires à l'exercice d'un métier déterminé. Art 4 p2.

⁵⁶ Aux formations organisées dans le secteur CISP.

⁵⁷ Le décret CISP de 2013 précise que les centres organisent une ou plusieurs filières agréées qui poursuivent un objectif prioritaire correspondant à l'une des catégories suivantes : orientation professionnelle, formation de base, formation professionnalisante.

Si la porte d'entrée dans les référentiels est bien une porte d'entrée métier, très vite, celle-ci a montré ses limites. Les formations proposées dans les CISP ne correspondent pas toujours à un métier donné, certaines concernent plusieurs « morceaux » de métiers ; les compétences travaillées dans les formations de la filière professionnalisante en CISP ne s'arrêtent pas aux compétences métiers : des compétences visant l'autonomie professionnelle et l'autonomie sociale sont travaillées ; la part qu'elles prennent dans la formation dépend du projet du centre et de celui du stagiaire ; la méthodologie doit être adaptée pour la catégorie orientation professionnelle et formation de base.

Une place aux savoirs de base en lien avec les métiers

Très vite, dans les groupes de travail, s'est posée la question des savoirs dits de base (qui correspondaient au début du projet aux savoirs en français et en calcul). En effet, pour chaque métier, un niveau de compétences en prise de parole, lecture, écriture, calcul, repérage dans l'espace et dans le temps est demandé. Les centres se posent très souvent la question de savoir quel est le niveau exigé dans le métier, mais aussi quel est le niveau exigé à l'entrée en formation, dans le centre CISP et chez des opérateurs où les stagiaires pourraient prolonger leur formation. Par ailleurs, les centres et donc les formateurs manquent parfois d'outils pédagogiques en lien avec les métiers pour développer ces savoirs de base avec les stagiaires.

Dans la première phase du projet, nous avons décidé de ne pas détailler les compétences en lecture, écriture et en calcul dans les référentiels. Il semblait en effet que ce sujet méritait qu'on prenne le temps de s'y attarder.

Dans un second temps, en nous appuyant sur des outils existants⁵⁸ et en référence au métier de Commis de cuisine, nous avons élaboré une grille générique et une méthode pour identifier les savoirs de base en situation professionnelle.

Le terme savoir de base a été préféré à celui de compétences de base ou de compétences clés.

Les savoirs de base⁵⁹ recouvrent huit domaines⁶⁰ : écrire, parler, raisonner, écouter, lire, appréhender l'espace, appréhender le temps, calculer/opérer sur quantités et grandeurs. Ces savoirs sont travaillés dans le cadre de programmes d'alphabétisation.

Les compétences de base⁶¹ sont constituées par un noyau central : la compétence linguistique (parler, comprendre, lire et écrire), la compétence mathématique ou numérique (compter, calculer) et la compétence cognitive (raisonnement logique, repérage dans l'espace et dans le temps). D'autres compétences s'y adjoignent qui permettent de faire face aux contraintes et exigences du monde du travail : communiquer efficacement à l'oral et à l'écrit, interagir socialement ou culturellement au sein d'un groupe, utiliser les outils NTIC, prendre des initiatives et des décisions, coopérer avec autrui, conduire un projet et apprendre de façon autonome. Ces compétences ont la particularité d'être transférables à des situations qui sont différentes de celles dans lesquelles elles ont été apprises. Ce sont des compétences transversales.

Les compétences clés⁶² sont celles nécessaires à tout individu pour l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi. Le cadre de référence européen décrit huit compétences clés : communication dans la langue maternelle, communication en langues étrangères, compétence mathématique et compétences de base en

⁵⁸ Référentiel des compétences clés en situation professionnelle produit par l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme en France.

Cadre de référence des compétences clés du Forem. Test de positionnement en français de Lire et Ecrire. Le référentiel des compétences en formation de base du Collectif genevois pour la formation de base des adultes Suisse.

⁵⁹ Selon la définition qu'en donne Colette Dartois dans le Référentiel des savoirs de base – le guide méthodologique (partie 1°, in Former les publics peu qualifiés, ministère de l'Emploi et de la Solidarité [France], 2000.

⁶⁰ Pour le CEF, les savoirs de base ne concernent que parler, écrire, lire et calculer. Le CEF utilise également l'appellation savoirs fondamentaux pour nommer les savoirs de base. Avis nr 95 du CEF « L'appropriation des savoirs fondamentaux ».

⁶¹ Référentiels et outils d'évaluation des compétences de base, Anne Vicher, ANCLI, 2004, page 30.

⁶² La recommandation du parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 décrit les huit compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie [2006/962/CE].

sciences et technologies, compétence numérique, apprendre à apprendre, compétences sociales et civiques, esprit d'initiative et d'entreprise et sensibilité et expression culturelles. Les compétences clés sont considérées comme étant aussi importantes les unes que les autres, dans la mesure où chacune d'entre elles peut contribuer à la réussite de l'individu vivant dans une société de la connaissance. Les compétences clefs sont présentes dans les référentiels du champ socioprofessionnel. Elles sont en relation avec des compétences de base décrites dans les référentiels du champ éducatif : savoirs associés (de type linguistiques, mathématiques, droits individuels et sociaux, hygiène, santé, vie sociale et professionnelle) et savoir-être (confiance en soi, maîtrise de soi...).

Ce travail a été réalisé pour préciser les savoirs de base mobilisés au travers des différentes Activités-clés et compétences professionnelles des métiers décrits, ni plus ni moins.

Vous avez dit compétences ?

Lorsqu'on parle des compétences, les termes sont légion. Dans les référentiels produits, nous avons identifié :

- **les compétences métier** qui comprennent à la fois des compétences techniques (qui relèvent des savoir-faire techniques et cognitifs et des savoirs, c'est-à-dire des connaissances) et des compétences non techniques (qui relèvent des savoir-faire comportementaux en situation professionnelle). Les compétences métiers sont directement liées au métier. Elles se déclinent en activités-clés ;
- **les compétences transversales visant l'autonomie professionnelle ;**
- **les compétences transversales visant l'autonomie sociale.**

À cela se sont ajoutés :

- **les savoirs de base** (lire, écrire, parler, calculer, se situer dans l'espace et dans le temps) ;
- **les compétences techniques transversales à plusieurs métiers d'une même groupe métier.**

Ces savoirs ou compétences s'articulent dans les différentes catégories de filières organisées dans les CISP. Ainsi, la participation à une formation professionnalisante ne se limite pas à travailler avec les compétences métier. La particularité des CISP réside dans le fait de permettre aux stagiaires d'aborder différents types de compétences et savoirs, en fonction du projet pédagogique du centre et du plan individualisé de formation de chaque stagiaire.

Tordant le cou à certaines idées reçues, nous pouvons affirmer que dans les EFT, il n'y a pas que les compétences techniques qui sont abordées ; les savoirs de base font partie des formations professionnalisantes ; les compétences transversales visant l'autonomie sociale sont déclinées dans les centres selon des modalités variées ; ... Dans cet esprit, l'usage de référentiels ou de profils relatifs aux métiers n'est pas suffisant pour le secteur des CISP. Ceux-ci doivent être complétés par d'autres outils de références, à l'instar des socles de compétences de l'enseignement, qui permettent de rencontrer dans les pratiques les missions d'insertion socioprofessionnelle des CISP.

2.4. Risques et opportunités de la démarche référentielle pour les pratiques des CISP

La démarche référentielle est à la fois une contrainte (elle est imposée par les politiques européennes) et une opportunité (elle ouvre des perspectives qui répondent à des enjeux pour la formation et pour les stagiaires). Le numéro 68 de L'Essor « *Les référentiels toute une histoire* », décrit largement ces contraintes opportunités dans plusieurs articles.

Les détracteurs de la démarche référentielle et de l'approche par compétences diront qu'elles ont été développées dans un esprit d'économie de marché, où le savoir est réduit à l'état de marchandise, où les savoirs sont abandonnés au profit des compétences, où la formation est instrumentalisée et centrée sur les seuls objectifs de rentabilité et de profit, où le sujet (c'est-à-dire les femmes et les hommes) sont réduits à l'état d'objet à formater dans une perspective unique d'insertion professionnelle (économique) selon des cadres uniformisés et formatés, où le modèle

pédagogique est davantage celui « d'enseigner » que « d'apprendre », où la segmentation et le découpage des apprentissages risquent d'occulter la réalité plurielle de la personne qui apprend...

Sans tomber dans l'angélisme, nous vous proposons une lecture plus nuancée des risques et des opportunités pour le secteur, pour les équipes, pour les travailleurs et pour les stagiaires de l'utilisation des référentiels et de la participation aux chantiers qui y sont liés (Cadre francophone des certifications, SFMQ...).

Des risques possibles ?

Pour les stagiaires :

- des formations centrées principalement, voire uniquement sur le développement des compétences « professionnelles » au détriment des aptitudes dites « sociales » ou « émancipatrices » ;
- un nouveau risque d'exclusion pour les stagiaires.

Pour les dispositifs de formation :

- une remise en question des processus de formation systémique par le découpage en Unité d'acquis d'apprentissage ;
- une instrumentalisation de l'accompagnement social et du travail sur les compétences transversales visant l'autonomie sociale.

Pour les centres :

- une plus grande contrainte, complexité et charge administrative ;
- une plus grande complexité pédagogique.

Pour le secteur :

- de l'adéquationnisme : des formations structurées uniquement en regard des besoins du marché de l'emploi ;
- une standardisation des formations.

Des opportunités prometteuses ?

Pour les stagiaires :

- une valorisation de la personne en mettant en avant les compétences dont elle dispose ;
- une meilleure lisibilité et visibilité de l'offre de formation ;
- une meilleure perception des enjeux de la formation et de son contenu par une clarification des connaissances, des savoir-faire et des attitudes/aptitudes acquises en formation nécessaires à l'exercice d'un métier futur ou la poursuite d'une formation ;
- la possibilité de construire progressivement un projet et en choisir les orientations ;
- l'ajustement des apprentissages tout au long du déroulement de la formation en prenant en compte les projets de la personne ;
- une meilleure communication sur les spécificités des compétences acquises en formation, en relation avec la/les expériences de formation et donc un soutien à une insertion socioprofessionnelle durable en se situant mieux par rapport à un métier, une formation donnée ;
- une clarification et un soutien au parcours de formation tout au long de son déroulement ;
- un soutien à la concrétisation du plan individualisé de formation des stagiaires.

Pour les dispositifs de formation :

- l'occasion de développer des collaborations en interne et en externe pour favoriser la poursuite des apprentissages, en ouvrant les dispositifs et en allégeant les parcours des personnes.

Pour les centres :

- une clarification de l'offre de formation ;
- une meilleure communication sur les compétences travaillées en cours de formation ;

- une facilitation des partenariats (filières et passerelles) ;
- une participation à la construction des identités professionnelles des travailleurs du secteur et notamment des formateurs ;
- le développement d'outils d'évaluation adéquats et adaptés.

Pour le secteur :

- une meilleure lisibilité de nos processus de formation ;
- une opportunité de se positionner dans le contexte de la formation des adultes dans sa complexité en maîtrisant les enjeux (Cadre francophone des certifications, SFMQ, Validation des compétences)
- une opportunité de produire des outils pédagogiques de base communs.

2.5. Des questions posées par le travail de production des référentiels

Pour rappel, la démarche de production des référentiels, que ce soit pour le métier de formateur ou pour les filières développées dans le secteur, s'est faite avec des travailleurs du secteur. Le cadre méthodologique utilisé a été celui élaboré dans le cadre du projet Thésée, en lien avec celui du SFMQ. Des animateurs-méthode ont été formés à cette démarche. Chaque référentiel a été produit par un groupe de travail composé de professionnels du secteur CISP, formateurs et coordinateurs pédagogiques.

Au fil des rencontres, des questions se sont posées tant sur la production que sur l'utilisation des référentiels.

- **Des questions de clarification ou de compréhension** : qu'est-ce qu'un référentiel ? Quel est son usage ? Quelle est sa portée ? Y a-t-il « une » manière de concevoir un référentiel ? Etc.
- **Des questions qui concernent l'opérationnalisation** : comment mettre en œuvre les référentiels ? Comment utiliser les référentiels avec les formateurs ? Les textes qui présentent les référentiels ne sont pas compréhensibles par les formateurs, qu'est-ce qui est prévu pour les accompagner dans ce processus ? Et que faire quand il n'y a pas de référentiel ? Que faire quand une filière concerne plusieurs métiers ? Comment mettre en œuvre les évaluations ? Qu'indiquer sur les attestations de fin de formation ? Comment se fera la reconnaissance des acquis chez les autres opérateurs ? Etc.
- **Des questions qui interrogent la pertinence de la démarche ou la pertinence des productions** : est-ce que la démarche convient pour tout type de formation ? Et pour l'orientation (pour laquelle nous n'avons pas produit de référentiel métier) ou pour les formations de base ? Les compétences sociales ont-elles leur place dans les référentiels ? Qu'en est-il des savoirs de base (lecture/écriture/expression orale, capacités de raisonnement, représentation dans le temps et dans l'espace...) dans les référentiels ?
- **Des questions qui interrogent la cohérence de la démarche et des productions avec les options et les finalités du secteur et des centres** : la logique référentielle est-elle en cohérence avec notre approche globale du stagiaire, avec notre démarche pédagogique de construction du savoir ? L'évaluation sous forme d'épreuve est-elle compatible avec la démarche de formation par le travail ou par l'expérience qui guide nos pratiques ? Les épreuves d'évaluation n'induisent-elles pas un esprit de compétition entre apprenants, contradictoire avec l'approche collective et participative de nos processus ? Etc.
- **Des questions qui concernent nos missions** : les référentiels seront-ils imposés ? Vont-ils changer notre manière de travailler avec les stagiaires ? N'y a-t-il pas un risque de standardisation des formations ? Ne serait-il pas pertinent de s'engager dans la certification de nos formations, de quelle manière et à quelles conditions ?

- **Des questions qui interrogent l'autonomie des CISP** : ces démarches vont-elles impacter notre autonomie ? Dans quelle mesure faire référence aux référentiels nous permettra-t-il encore de faire de l'innovation sociale ? Etc.

3. Positionnement

Le secteur des CISP s'est construit et développé, depuis près de 40 ans, pour rencontrer des problématiques d'insertion sociale et professionnelle de personnes exclues en raison de leur faible niveau de qualification et/ou de leur éloignement du marché du travail, mais aussi en raison de difficultés vécues sur le plan personnel, social, familial, judiciaire, des assuétudes... Il est né de l'indignation face au chômage de masse de la fin des années 1970 qui touchait les travailleurs, mais aussi les jeunes et leur insertion dans la vie adulte, face à un enseignement excluant, notamment pour les jeunes issus des milieux populaires, face à un système qui faisait peser sur les individus la responsabilité de leur situation et niait les impacts négatifs des politiques économiques et sociales.

Au fil des ans, les opérateurs de formation CISP ont développé des méthodologies spécifiques, adaptées à ces problématiques d'émancipation et d'insertion sociale, culturelle, économique, politique et professionnelle des bénéficiaires. Ces méthodologies ont pour caractéristiques de considérer chaque stagiaire/apprenant/personne⁶³ dans sa globalité et de prendre en compte la position sociale et le contexte dans lequel il se trouve.

Ces processus de formation articulent insertion et développement personnels et professionnels dans une perspective d'émancipation. « *L'émancipation subordonne l'acquisition des savoirs aux choix des citoyens à partir de leurs expériences et besoins tandis que l'instruction vise à donner au peuple ce qu'il doit savoir pour des raisons d'utilité et de stabilité sociales* ». ⁶⁴

L'histoire du secteur est parcourue de combats pour faire reconnaître cette spécificité et la traduire dans des textes législatifs sans la pervertir. À aucun moment ce ne fut facile, tant l'approche adéquationniste fondée sur « *le mythe d'une harmonie entre les aptitudes d'un individu et les tâches exigées par un métier* »⁶⁵ est prégnante dans les politiques de l'emploi.

C'est en lien avec cette histoire que se construit le positionnement du secteur. Un positionnement qui veut garantir les pratiques émancipatrices⁶⁶ individuelles et collectives développées par les centres, centrées sur le développement de compétences permettant à chacun de prendre part à la société que ce soit sur le plan professionnel, mais aussi social, culturel, politique, économique...

Le décret CISP voté en 2013 enjoint les centres à faire référence aux référentiels du SFMQ (profils de formation liés à des métiers) et de l'Interfédé sans toutefois que celle-ci soit une autorité compétente permettant de délivrer des certifications positionnées sur le Cadre francophone des certifications.

Si le secteur (les professionnels et les institutions) y voit une opportunité de fluidifier les parcours de formation des stagiaires, de clarifier leur offre de formation, de développer des filières et des passerelles... bref de renforcer leur offre de service vis-à-vis d'un public dit faiblement qualifié et fortement touché par les conséquences des contextes sociaux et économiques actuels, l'engagement dans une démarche référentielle doit se faire selon certaines balises.

Pour ce faire, deux outils : les options pédagogiques du secteur qui constituent un guide pertinent pour prendre position et l'identification de balises ou de conditions qui constituent des garde-fous pour que les centres CISP puissent remplir leurs missions en cohérence avec leurs valeurs et options pédagogiques, au service des publics.

Enfin, le secteur est appelé à se positionner quant à la certification des formations.

⁶³ Le terme utilisé pour désigne le public n'est pas neutre. Lire à ce propos l'étude « S'il vous plaît dessine-moi un demandeur d'emploi » commanditée par la Commission consultative sous-régionale de Mouscron-Comines, disponible sur le site du CSEF de Mouscron Comines.

⁶⁴ Nossent J.P., site ITECO <http://www.iteco.be/antipodes/Emancipation/L-emancipation-entre-l-education> – posté le 10 décembre 2012 – consulté le 6 juillet 2015.

⁶⁵ Danvers F., *S'orienter dans la vie : une valeur suprême*, Presses Universitaires du Septentrion, 2009, consulté sur <http://rechercheseducations.revues.org/589> le 7 juillet 2015.

⁶⁶ Ces pratiques ne se limitent pas à l'aspect pédagogique. De multiples initiatives sont développées dans le secteur afin de soutenir les stagiaires dans le développement de leur pouvoir d'agir.

3.1. La Charte sectorielle, un guide pour prendre position

La charte sectorielle est claire. *« Notre démarche historique s'inscrit dans une démarche de lutte contre les injustices sociales à partir d'inégalités sociales.*

Nous luttons pour la construction d'une société plus juste et plus solidaire qui respecte la liberté de chacun tout en garantissant les libertés collectives.

Nous cherchons à créer un environnement culturel, social et économique favorable qui pourra permettre aux milliers de jeunes et d'adultes de se doter des moyens nécessaires afin d'accéder à une vie sociale, culturelle et professionnelle décente.

Notre approche est émancipatrice : elle veut prendre en compte toute la dimension de l'être humain dans son environnement individuel et collectif au plan culturel social et économique. (...)

Il s'agit dès lors d'un investissement visant le développement du lien social et des apprentissages professionnels. (...)

Pour nous, le savoir est une construction et pas un état ; et il est fondamental de le construire collectivement. La formation et le(s) savoir(s) qui en découlent doivent avoir du sens pour les participants aux formations. Tout apprentissage s'enracine toujours sur une confiance réciproque et une reconnaissance préalable de l'autre. La relation nouée doit permettre à chacun dans sa singularité de trouver sa place et d'y être reconnu. Elle doit permettre d'apprendre à modifier notre savoir, notre savoir-être, notre savoir-faire et donc notre positionnement vis-à-vis des autres. (...)

Nous manifestons notre opposition à la linéarité des parcours et nous insistons sur la complexité et la singularité des parcours de chacun. La neutralité et le non-jugement imprègnent notre action. »

Ces options se traduisent dans des principes pédagogiques concrets.

Des productions récentes⁶⁷ ont tenté de traduire la manière dont ces principes se vivent dans le quotidien des centres. Cette mise en mots ne prétend nullement rencontrer la diversité des pratiques, mais propose des points de repère pertinents à partager.

À la lecture de ces productions, plusieurs principes pédagogiques émergent.

- La formation en CISP a une visée émancipatrice et intégratrice. Prendre part à la vie en société, c'est à la fois développer sa capacité à intégrer les codes et les normes de cette société, mais également, à développer sa capacité critique et à les remettre en question. Les formations des CISP articulent selon leur projet particulier le développement de compétences techniques et/ou non techniques relatives à un métier ou à un secteur professionnel, de compétences dites transversales visant à la fois l'autonomie professionnelle et de compétences dites transversales visant l'autonomie sociale.
- La formation est un lieu et un espace qui accueille chaque stagiaire, quels que soient son histoire et son parcours. S'établit avec lui une relation de réciprocité, de reconnaissance mutuelle. D'emblée, le stagiaire est « pris dans sa globalité », il n'est pas « réduit » à sa situation de demandeur d'emploi et aux « manques » qui sont les siens pour accéder à l'emploi. Il bénéficie d'un accueil « inconditionnel ». Cet accueil se fait dans une démarche individuelle et collective. Bien que l'approche soit individualisée, le groupe joue un rôle majeur dans le processus de formation qui est ouvert à toutes et à tous.
- Le cadre organisationnel, structurant et bienveillant, lui permet de « se poser », de développer un « vivre ensemble », de se donner des perspectives, mais aussi de se construire une identité positive. Il peut dire « je » avec fierté, développer son potentiel, renforcer son estime de soi et développer sa confiance en soi.

⁶⁷ « Y'a René qui vient. Une autre façon de concevoir la formation des travailleurs, pour soutenir le professionnalisme du secteur des EFT/OISP ou les dessous de la formation par le travail à l'AID l'Escale à Tournai », Cahier de l'Interfédé n°3, octobre 2011 et « Pratiques pédagogiques en EFT-OISP. Sens et essence du secteur », Fédération ALEAP, 2014.

- Le processus pédagogique mis en place permet au stagiaire de construire ses compétences à son rythme, en s'appuyant sur ses ressources, à partir de projets partagés avec d'autres. Cet ancrage dans l'expérience, dans l'expérimentation, permet d'être un acteur, un actif, une personne qui agit dans et sur le monde. Il s'inscrit dans une approche visant à développer le pouvoir d'agir de chaque stagiaire que ce soit à travers les actions d'accompagnement social, les dispositifs de participation des stagiaires, les parcours individualisés... L'apprenant a une place centrale c'est-à-dire que la formation se construit avec lui, à partir de lui. Elle se déploie dans une relation d'adulte à adulte où la responsabilité est partagée. Un savoir est produit en formation à partir des savoirs déjà là chez les apprenants et chez les professionnels (formateurs, coordinateurs...) qui l'accompagnent, et construit dans un cheminement progressif.
- La démarche de formation est collective et repose sur une collaboration de divers intervenants. L'institution offre un cadre qui se veut à la fois structurant et bienveillant. En ce sens, les formateurs, les équipes, les centres sont passeurs de sens.
- Le partenariat est une logique d'action tant dans la relation singulière entre le formateur et la personne en formation, qu'au sein de l'équipe et avec des intervenants extérieurs à l'institution et entre institutions.

Développer ces principes pédagogiques dans les actions quotidiennes des CISP, nécessite de la part des équipes et des professionnels un travail de collaboration important, mais aussi des points de repères et des références communes. Elle suppose aussi que ces derniers soient outillés sur les volets techniques, sociaux et pédagogiques qui sont mobilisés dans leurs pratiques quotidiennes.

Ces principes pédagogiques s'ancrent dans une vision de la formation et des rapports sociaux

Les méthodologies développées par les CISP ne sont pas, comme certains se plaisent à le dire, des méthodes adaptées aux personnes en difficultés d'apprentissage. En effet, les options pédagogiques du secteur ne relèvent pas de la didactique, mais concernent les effets de la formation sur la position des personnes dans la société.

Marcel Lesne⁶⁸, sociopédagogue français, a élaboré une grille de lecture des dispositifs de formation fondée sur ce qu'il appelle les modes d'action pédagogique.

- Le premier, qu'il nomme mode de travail pédagogique de type transmissif à orientation normative considère la personne comme un objet de la socialisation par la formation. Dans ce modèle, les savoirs, les normes, les modes de pensée, de percevoir ou d'agir... se transmettent afin de reproduire le système des rapports économiques et sociaux (reproduction sociale) en préparant à des rôles donnés ou en comblant le décalage entre les comportements des individus et les exigences générales et particulières de la société.
- Le second, le mode de travail pédagogique de type incitatif à orientation personnelle opère principalement au niveau des intentions, des motifs, des dispositions des individus cherchant à développer un apprentissage personnel des savoirs. Il vise à préparer les individus à s'adapter de façon active aux exigences nouvelles nées d'événements internes ou externes à la société, aux ajustements consécutifs des statuts et des rôles sociaux. Il s'agit de préparer les exigences de fonctionnement du système des rapports économiques et sociaux (adaptation sociale).
- Et enfin, le troisième, le mode de travail pédagogique de type appropriatif centré sur l'insertion sociale de l'individu vise à développer chez les individus, à partir de leur position sociale, la capacité de modifier les conditions d'exercice de leurs activités quotidiennes. Il vise à la production de nouvelles formes de rapports économiques et sociaux (production sociale).

Si aucun de ces modes d'action pédagogique n'existe à l'état pur, ils traduisent trois visions de la formation. La première où la formation a pour fonction de reproduire le système économique et social et de préparer les personnes à y prendre une place, celle qui leur est assignée ; la seconde où

⁶⁸ Lesne M, Travail pédagogique et formation d'adulte, PUF, 1977, pp 21-40.

la formation a pour fonction de permettre à chacun de s'adapter au mieux aux évolutions économiques et sociales ; et enfin la troisième où la formation a pour fonction de permettre à chacun d'occuper une position d'acteur en tenant compte de sa situation et de son ancrage réels.

Dans ces trois modes d'action, la posture du formateur n'est pas la même. Dans le premier mode d'action, le formateur détient le savoir qu'il transmet ; le formé étant comme une pierre brute qu'il faut façonner. Dans le second mode d'action, il est nécessaire d'agir sur les attitudes et les motivations pour développer l'autonomie de la personne. Le formateur s'y emploiera. Le troisième suppose une relation dialectique entre la théorie et la pratique : les outils théoriques permettent une meilleure appropriation du réel ; ils sont questionnés et produits par les formés et les formateurs, chacun à partir des ressources qui sont les leurs, dans une interaction permanente.

Bien que ces trois types de mode de travail pédagogique soient nécessaires au développement d'une société, le 3^{ème} mode d'action correspond le plus aux principes de l'éducation permanente ou de l'éducation populaire auxquels se réfèrent les pratiques pédagogiques des centres CISP⁶⁹. La personne en formation est prise en compte en tenant compte de son ancrage (y compris les rapports sociaux dans lesquels elle est engagée) et donc à partir de sa capacité à être acteur de sa vie et dans la société.

En se centrant sur les finalités des modes d'action pédagogiques développés par les institutions de formation⁷⁰, il est possible de faire le lien entre nos options et notre filiation historique avec les fondements et pratiques d'éducation populaire et d'éducation permanente.

Par ailleurs, les CISP ont à cœur, depuis de nombreuses années, de développer et de revendiquer de multiples actions et activités qui soutiennent les personnes dans leurs processus de formation. Ces actions visent le développement de leur autonomie sociale et professionnelle, et à créer les conditions pour qu'elles puissent exercer leur liberté de choix et d'action⁷¹.

3.2. Un engagement dans la démarche référentielle à certaines conditions !

Rester centré sur le public, notre priorité

Le secteur revendique – et l'assume dans ses pratiques – l'usage des référentiels dans une approche du public adulte qui permet à chacun, à chacune de construire son propre parcours de formation dans une démarche librement choisie, la plus positive et équitable pour chacun et chacune en matière d'égalité des chances, d'émancipation et d'ancrage dans la vie sociale, culturelle et économique.

Ce qui implique :

- la non-sélection du public dans le cadre fixé par le décret ;
- le respect du public, de sa démarche, de ses processus d'apprentissage ;
- la non-discrimination du public en cours de formation.

Garantir des processus pédagogiques systémiques variés

Le secteur revendique l'usage des référentiels dans une approche pédagogique, systémique et émancipatrice qui considère la personne dans sa globalité. Il articule une dimension pédagogique et sociale, voire économique dans les CISP-EFT, fondée sur des méthodologies diverses et variées développées en fonction du projet du centre et des particularités des personnes en formation. Les centres de formation conservent leur autonomie pédagogique dans la mise en œuvre de la démarche référentielle.

⁶⁹ Certains de ces principes sont décrits dans la recherche-action relatée dans le Cahier de l'Interfédé « Y'a René qui vient. Une autre façon de concevoir la formation des travailleurs, pour soutenir le professionnalisme du secteur des EFT/OISP ou les dessous de la formation par le travail à l'AID l'Escale à Tournai », Cahier de l'Interfédé n°3, octobre 2011, pp40-43.

⁷⁰ Il s'agit ici de toutes les institutions de formation et pas seulement des CISP.

⁷¹ <http://www.aid-com.be/fr/emploi-education-permanente-citoyennet%C3%A9>

Ce qui implique que :

- les référentiels sont des outils techniques au service de parcours de formation. Leur objet n'est pas d'influer ou d'orienter le processus pédagogique qui reste de la liberté de chaque opérateur de formation ;
- la liberté pédagogique des centres doit être garantie. L'approche modulaire ne peut être posée en modèle. Les référentiels de formation sont déclinés en Unités d'apprentissage qui s'accommodent mal à la pédagogie de formation par le travail/par l'expérience/par les projets qui doit pouvoir être préservée là où elle est développée ;
- l'accompagnement social et pédagogique des stagiaires fait partie intégrante du processus de formation et se décline de diverses manières dans les centres en fonction de leur projet de formation. Bien que les référentiels liés à un métier n'abordent pas ces aspects, ceux-ci ne peuvent être occultés et doivent être considérés comme partie intégrante du processus de formation ;
- l'objet social du centre et son projet de formation ne peut être défini à partir du prescrit des référentiels ;
- la cohérence du processus de formation doit être perceptible par le stagiaire et l'équipe pédagogique. L'apprentissage n'est pas un empilement de compétences ;
- les référentiels ne sont pas des outils pour comparer les centres entre eux ni pour encourager la concurrence entre stagiaires.

Élargir le choix des référentiels

Le secteur revendique l'usage de référentiels et/ou de cadres de références pertinents et variés qui permettent de construire une offre de formation en fonction des objectifs poursuivis en insertion socioprofessionnelle dans les trois catégories de filières de formation (formation de base, orientation, formation professionnalisante) en fonction des missions et objectifs poursuivis par le secteur.

Ce qui implique que :

- les référentiels liés à des métiers (SFMQ ou Interfédé) sont pertinents, mais pas suffisants, dans le cadre de la catégorie des formations professionnalisantes. En effet, les compétences transversales visant l'autonomie professionnelle et les compétences transversales visant l'autonomie sociale font partie intégrante des cursus de formation des stagiaires des CISP ;
- le secteur des CISP souhaite disposer de référentiels relatifs à des métiers qui ont du sens pour l'employabilité des stagiaires. Ce qui suppose la production de référentiels sur des métiers de faible niveau de qualification, voire semi-qualifiés, et/ou qui constitue un seuil d'embauche dans un secteur professionnel. Ce qui sous-tend aussi la production de référentiels de compétences techniques de base transversales à différents métiers d'un même secteur professionnel ;
- les référentiels liés à des métiers (SFMQ ou Interfédé) ne sont pas pertinents pour les formations des catégories formation de base (y compris les formations de base ciblées métier) et orientation (y compris les orientations métier).
En ce qui concerne la catégorie des formations de base, les références sont nombreuses. Leur pertinence dépend du projet de l'institution. L'Interfédé peut participer à leur recension.
En ce qui concerne la catégorie Orientation, le secteur propose un cadre pour l'orientation qui complète le référentiel de formation de l'orientation de l'Interfédé ;
- l'offre de formation des CISP doit pouvoir intégrer des actions de formation sur les savoirs de base nécessaires pour exercer un métier, soit via des formations spécifiques, soit via des formations concomitantes ;
- les outils développés dans le cadre d'une approche référentielle constituent une référence parmi d'autres que le secteur utilise pour construire son offre de formation.

S'inscrire dans une démarche de production collective à partir des pratiques

Le secteur revendique des référentiels dans lesquels les travailleurs et les équipes soient impliqués. Cette démarche collective permet non seulement une appropriation de la méthodologie par les professionnels, mais également une prise en compte des contextes, questionnements et réalités liés à la pratique. Il permet aussi de faire émerger des questions politiques, pédagogiques et organisationnelles et de construire collectivement des réponses adaptées et cohérentes avec les options du secteur et des centres.

Ce qui implique :

- de poursuivre le processus de construction collective des référentiels avec les équipes, les centres... selon une méthodologie commune et un processus concerté. L'équipe des animateurs-méthode, accompagnée par une experte méthode, a été consolidée en 2014. Elle dispose aujourd'hui d'une expertise certaine pour accompagner les groupes de travail ;
- que le choix des métiers pour lesquels un référentiel est produit fasse l'objet d'un consensus et se base sur des critères tels que la pertinence du métier pour l'employabilité du stagiaire⁷², le fait que ce soit un emploi convenable et de qualité... ;
- que les productions des groupes de travail référentiel soient publiées dans des formes accessibles par tous les travailleurs ;
- des démarches d'appropriation des référentiels développées dans les centres, avec les équipes, à partir de la production d'outils concrets par exemple l'évaluation des stagiaires... Ces démarches devraient pouvoir être accompagnées par les animateurs-méthode en utilisant un cadre méthodologique commun. Le partage en staff d'animateur-méthode pourrait permettre d'identifier des questions transversales et de proposer des pistes pour les travailler.
Les productions qui concernent un même objet pourraient également être mutualisées au niveau du secteur et constituer des ressources communes ;
- que l'engagement des centres dans la production des référentiels et des animateurs-méthode a un coût qui doit pouvoir être financé.

Clarifier le cadre décrétoal quand à l'usage des référentiels

Le secteur revendique de la clarté dans les textes de références (décret, arrêtés d'application, directives...) relatifs à l'usage des référentiels dans le secteur qui respectent les principes énoncés ci-dessus.

Ce qui implique :

- que soit précisé ce que veut dire « *faire référence à...* » dans le décret. Le Cabinet de la ministre de l'Emploi et de la Formation nous a promis une clarification à ce sujet. Quant à nous, nous considérons que faire référence aux référentiels du SFMQ ou de l'Interfédé, c'est
 - indiquer dans le dossier d'agrément le/s référentiel/s à partir desquels sont construits le/s offre/s de formation et identifier les aspects qui sont communs ;
 - laisser la liberté quant à la manière d'utiliser les référentiels. Chaque centre doit pouvoir construire son offre de formation, dans le respect de son autonomie pédagogique, mais également de son projet de formation, de ses valeurs et de ses options ;
 - laisser la place aux compétences transversales visant l'autonomie professionnelle et l'autonomie sociale ;
- une articulation possible avec les opérateurs de l'enseignement et de la formation professionnelle ;
- une clarification de la position du secteur quant à la certification des formations.

⁷² Ce qui accorde une place particulière pour les métiers dits peu qualifiés.

Disposer du cadre administratif et des moyens humains et financiers pour mener à bien ce processus

Le secteur revendique de disposer des moyens financiers et humains nécessaires et suffisants pour développer une démarche référentielle pertinente et cohérente pour les équipes et les centres, au service du public en regard des options pédagogiques du secteur.

Ce qui implique :

- des moyens financiers et humains pour construire les partenariats ;
- un cadre administratif et des moyens financiers et humains pour développer les formations concomitantes autour des savoirs de base.

3.3. Engagement dans la démarche de certification si...

À ce jour, le secteur des CISP ne délivre pas de certification au sens européen⁷³. Les stagiaires reçoivent une attestation de participation dans laquelle certains centres précisent soit les compétences qui sont travaillées au cours du module de formation, soit les compétences acquises par le stagiaire. Dans le cadre du nouveau décret, les centres devront remettre à chaque stagiaire une attestation de fin de formation.

Toutefois, déjà aujourd'hui, des centres sont engagés dans des partenariats permettant de certifier les compétences acquises. C'est essentiellement le cas avec la Promotion sociale, et ce pour plusieurs métiers. D'autres centres proposent à leurs stagiaires de passer les épreuves de la validation des compétences.

La question de l'engagement du secteur dans une démarche de certification se pose. Plusieurs hypothèses sont énoncées : entre l'organisation sectorielle d'un dispositif de certification centralisé et l'autonomie (voire l'indépendance) de chaque centre, des voies sont à explorer (ce qui est déjà le cas aujourd'hui), dans le partenariat ou la collaboration avec des dispositifs existants (tels les CeCAF⁷⁴ mis en œuvre au niveau du Forem, Bruxelles formation et IFAPME), la validation des compétences ou des accords avec la Promotion sociale. La réponse n'est pas simple. Et le secteur devra se positionner.

Enjeux de la certification des formations organisées par les CISP

La reconnaissance automatique des acquis

Une des questions que se pose un stagiaire est celle de savoir si une formation réalisée chez un opérateur de formation pourra être reconnue auprès d'un autre opérateur c'est-à-dire s'il pourra faire valoir les compétences déjà acquises.

L'usage de référentiels de formation communs à plusieurs opérateurs proposant une formation pour un même métier permet de construire des filières et des passerelles entre opérateurs. Les référentiels du SFMQ sont produits à cet usage. La validation des compétences acquises se fait via la comparaison des acquis de la formation qu'attestent les certifications.

Le premier enjeu de la certification est donc la reconnaissance automatique des acquis d'un opérateur à l'autre. Celle-ci permet de fluidifier et d'améliorer les parcours de formation.

Des épreuves d'évaluation adéquates

Le second enjeu concerne **les modalités d'évaluation des compétences acquises**. Les profils d'évaluation du SFMQ précisent les modalités des épreuves qui permettent d'attester d'une certification ainsi que des critères et des indicateurs communs à tous les opérateurs. Il s'agit dans tous les cas d'épreuves qui se déroulent au terme d'un processus de formation.

⁷³ Pour rappel, l'accord de coopération sur le Cadre francophone des certifications stipule que seules certifications délivrées par une autorité compétente seront positionnées sur le Cadre. Or, ni l'Interfédé, ni les centres CISP ne sont à ce jour autorité compétentes.

⁷⁴ Certificat de compétences acquises en formation.

Or, nous le savons bien, les épreuves, quelles que soient les conditions dans lesquelles elles sont organisées, sont source de stress et aboutissent, sans le vouloir, à des échecs dus aux conditions mêmes de passation des épreuves. Des équipes développent aujourd'hui des pratiques évaluatives différentes, telles que l'évaluation sur poste de travail dans les EFT, le chef d'œuvre pour le Certificat d'études de base (CEB)... plus cohérentes avec les principes pédagogiques du secteur. D'autres s'interrogent sur l'opérationnalisation d'une certification/validation par dossier⁷⁵.

Les difficultés des stagiaires relatives aux savoirs de base doivent également être prises en compte et se traduire dans les dispositifs et procédures d'évaluation qu'ils soient certifiant ou non.

Le défi consiste non seulement à développer en interne ce type d'outil, mais également de le faire reconnaître auprès des partenaires.

Certification ou validation ?

Les deux formes de reconnaissance des acquis de la formation sont développées dans le secteur, sans exclusive et sans hiérarchie.

L'articulation entre les dispositifs de certification et de validation est également un enjeu pour d'autres secteurs puisque les CeCAF délivrées par Bruxelles formation, le Forem et l'IFAPME font l'objet d'une procédure afin de donner droit au titre de compétence correspondant.

Les attestations de fin de formation

Dorénavant chaque CISP devra délivrer une attestation de fin de formation qui précise les compétences acquises. N'y a-t-il pas là une opportunité à ce que les centres CISP se donnent une ligne de conduite commune sur la forme, le contenu et les modalités de ces attestations, en lien notamment avec les enjeux de la certification ?

Des balises

Sans préjuger des options qui seront prises par les centres, les fédérations ou le secteur, voici quelques propositions de balises à prendre en compte pour s'engager dans un processus de certification :

- **liberté d'engagement** : chaque centre doit rester libre de s'y engager que ce soit pour ses offres de formation ou pour les stagiaires qui participent aux formations ;
- **cohérence avec nos approches pédagogiques**, en particulier la prise en compte dans le processus de formation et d'évaluation de la personne dans sa globalité et la démarche de formation par le travail/l'expérience/le projet ;
- **respect du public et de ses spécificités** notamment son rapport à l'apprentissage, aux épreuves d'évaluation... ;
- **légèreté administrative**, surtout dans le cadre des dossiers stagiaires et de l'individualisation des parcours de formation.

⁷⁵ C'est notamment le cas du Consortium de la validation des compétences qui a participé au projet Validoss. L'approche dossier, déjà développée dans la Valorisation des acquis de l'expérience notamment en Hautes écoles et à l'Université.

Des pistes d'action

Sans entrer dans les arguments en faveur ou en défaveur de l'une ou l'autre voie, voici quelques pistes d'action pertinentes à explorer :

- revendiquer que les CISP ou l'Interfédé soit un organisme compétent pour délivrer une certification ;
- délivrer des certifications au niveau des CISP et les articuler aux certifications délivrées par des organismes compétents (Forem, Promotion sociale, IFAPME) ;
- délivrer des certifications au niveau des CISP et les articuler aux titres de compétences du CVDC (cf. les CeCAF).

Quelle que soit l'option choisie, il faudra également se pencher sur la question du processus qualité relatif aux épreuves certificatives.

3.4. Se doter d'outils communs au secteur

Les actions menées au cours de ces trois dernières années autour des référentiels nous ont permis de construire une pratique commune et d'identifier des besoins communs à l'ensemble des centres CISP.

Avancer ensemble dans cette démarche, dans le respect des particularités et de l'autonomie de chacun, suppose à tout le moins de :

- maintenir le processus de production de référentiels à notre rythme, selon nos moyens et nos besoins, par une démarche collective et appropriative ;
- mutualiser les pratiques et les méthodes notamment sur l'appropriation des référentiels ;
- soutenir l'appropriation des référentiels via des actions de formation et des accompagnements spécifiques ;
- structurer la mutualisation des outils, pratiques, productions et méthodes à travers un espace de ressources communes, disponible via internet et accessible à tous les travailleurs ;
- ...

4. Quelques points de repère pédagogiques

4.1. Construire « son » programme de formation

Un programme de formation se construit, sur base, en référence à un référentiel de formation. Les deux outils sont donc distincts et ne poursuivent pas le même objectif.

Un référentiel est seulement un référentiel !

- **Un profil/référentiel métier/compétences** dit ce qui est attendu d'un professionnel au moment de son entrée en fonction (voire après un an ou deux d'expérience dans la mesure où certaines compétences ne peuvent s'acquérir que dans l'exercice du métier). Le profil/référentiel de formation donne un découpage opérationnel des objectifs d'apprentissages visés par une formation qui préparerait à ce métier, les Unités d'acquis d'apprentissage ou Unités de formation. Un référentiel de formation n'est donc pas un programme de formation.
- **Un référentiel de formation** (ou tout autre outil qui a le même objectif) pour un métier, pour l'alphabétisation, le français langue étrangère, la remise à niveau ou l'orientation précise les compétences générales à atteindre. Certains référentiels vont plus loin et proposent déjà un découpage opérationnel qui pourrait s'apparenter à un programme. Cette proposition peut être intéressante pour les formateurs et leur donner des idées pour mettre en œuvre leur activité de formation qui devra toutefois tenir compte du public et des options pédagogiques du centre.

Le programme de formation met en scène l'apprentissage.

Le programme de formation nomme les postulats pédagogiques, précise le contenu de la formation (les différentes aptitudes et les différents savoirs), la manière dont ceux-ci seront abordés (sous forme de modules, intégrés dans les chantiers...), les différentes étapes de la formation et leur durée, les stages, les modalités d'accompagnement à la formation...

Le programme de formation est spécifique à chaque opérateur de formation.

C'est le cas entre opérateurs de la formation professionnelle (IFAPME, Forem, CISP...). Et cela peut aussi être le cas entre deux opérateurs CISP qui proposent une filière qui pourront, en fonction de leur projet pédagogique et des caractéristiques du public qu'ils accueillent, proposer une offre de formation différente (un programme différent).

Dans cet esprit, une formation à un même métier pourra prendre des formes différentes en fonction de l'opérateur qui l'organise. Un opérateur peut décider de mettre en œuvre l'ensemble des Unités de formation d'un référentiel de formation ou seulement une partie ; il peut également compléter la formation par d'autres éléments centraux (pensons par exemple aux compétences visant l'autonomie sociale, aux compétences transversales) pour l'apprentissage et l'insertion socioprofessionnelle des publics avec lesquels nous travaillons.

Le programme individualisé de formation

Outre le programme de formation de la filière, chaque stagiaire bénéficiera d'un **programme individualisé de formation**. Celui-ci sera particulier pour chaque stagiaire. Les objectifs en termes de compétences et de connaissances seront différents d'un stagiaire à l'autre au sein d'une même institution. Ce principe garantit à chaque stagiaire un accompagnement personnalisé en fonction de ses besoins, de ses aspirations et de ses caractéristiques propres.

Ce principe est fondamental pour le secteur, car il permet de ne pas figer et unifier les parcours des stagiaires au sein d'un secteur et d'une institution. Il est un outil de lutte contre l'exclusion de nos publics.

4.2. Bien choisir le/les référentiels de référence

Plusieurs situations sont possibles en fonction de la catégorie de filière dans lequel le centre situe sa filière.

Pour les filières de la catégorie professionnalisante

- 1^{er} cas : la formation est **centrée sur un métier** et uniquement sur celui-là (le commis de cuisine, l'ouvrier semi-qualifié en parc et jardin, le technicien de surface...). Dans ce cas, il y aura un **métier** de référence.

Un profil SFMQ⁷⁶ ou un référentiel Interfédé existe pour ce métier. Le centre en prendra connaissance et verra en quoi sa filière correspond ou pas au profil formation de référence en comparant son « programme de formation » avec le contenu du profil du SFMQ ou du référentiel Interfédé.

Il n'y a pas de profil SFMQ ou de référentiel Interfédé pour ce métier. Le centre se tournera vers d'autres sources : Consortium de la validation des compétences, Promotion sociale, IFAPME, fiches ROME, secteurs professionnels, autres sources étrangères ou belges...

- 2^e cas : **la formation est centrée sur un secteur professionnel et couvre plusieurs métiers** (le secteur de la construction par exemple). Dans ce cas, il y aura plusieurs métiers de références et donc plusieurs profils ou référentiels.

C'est la situation des filières construction dont la formation est à cheval sur plusieurs métiers (aide-maçon, peintre, aide-menuisier...).

Si l'Interfédé a produit un référentiel technique transversal aux métiers du secteur professionnel, le centre situera sa filière en regard du référentiel Interfédé.

Si l'Interfédé n'a pas produit un référentiel technique transversal aux métiers du secteur professionnel, le centre fera lui-même l'exercice de repérer les compétences transversales aux métiers du secteur professionnel et situera sa formation en regard de ce travail.

Outre les profils ou référentiels métiers, les référentiels de l'Interfédé présentent des compétences transversales métiers visant l'autonomie sociale et des compétences transversales sociales visant l'autonomie sociale. Dans tous les cas de figure, il peut être fait mention du lien entre ces compétences, quel que soit le référentiel de référence.

L'Interfédé a également produit une grille générique qui permet d'identifier les savoirs de base en lien avec les métiers.

Pour les filières de la catégorie formation de base

Les formations de base concernent deux types de filières :

- les filières alphabétisation, français langue étrangère (qu'elles soient alpha ou non) et les filières remise à niveau généraliste (qui ne sont pas liées à un métier précis).
- les filières remises à niveau liées à un métier.

Vu la diversité des pratiques et des options des centres, l'Interfédé a décidé de ne pas produire de référentiel commun au secteur pour les formations de base.

Des outils sont mis à disposition des centres.

- Des ressources :
 - des référentiels relatifs aux filières généralistes (alphabétisation, français langue étrangère et remise à niveau). Les référentiels seront présentés selon une grille d'analyse

⁷⁶ Dans ce cas, les opérateurs de la formation professionnelle y feront également référence et leurs référentiels correspondront également à ce profil.

qui permettra d'identifier leur champ d'action, les opportunités qu'ils offrent et leurs limites.

Par exemple : le référentiel des formations de base de la fédération CAIPS, socles de compétences de la fédération Wallonie-Bruxelles ; le référentiel des compétences de base du Forem, grille générique des savoirs de base de l'Interfédé...

- un référentiel des compétences techniques transversales pour des filières métiers de la construction ;
 - le travail sur les compétences transversales visant l'autonomie sociale et visant l'autonomie professionnelle présenté dans les référentiels métiers produits par l'Interfédé ;
 - une grille générique et une méthodologie pour identifier les savoirs de base en lien avec les métiers.
- Un accompagnement de la fédération via notamment les animateurs-méthode impliqués dans le projet référentiel de l'Interfédé.
 - Éventuellement, des rencontres intercentres de mutualisation des productions autour des référentiels.

Pour les filières de la catégorie orientation

Le processus d'orientation n'est pas un métier. L'Interfédé a produit un référentiel de formation et des grilles d'évaluation pour l'orientation socioprofessionnelle en CISP. Celui-ci ne recouvre pas l'ensemble des pratiques d'orientation.

Par ailleurs, l'Interfédé a produit une note⁷⁷ précisant les caractéristiques et particularités du travail réalisé en matière d'orientation socioprofessionnelle dans le secteur des CISP. Celle-ci est un outil commun qui peut, s'il est pertinent pour le centre, être utilisé pour clarifier les contours de l'action d'orientation avec les stagiaires.

4.3. Et quand le référentiel SFMQ ou IF n'existe pas ?

Différentes sources peuvent être utilisées :

- les référentiels de la CCPQ : disponibles sur le site du SFMQ ;
- les fiches Rem (Forem), Rome ;
- Les fiches métiers du Forem ;
- Les référentiels du Consortium de la validation des compétences.
- ...

4.4. Être accompagné

Au niveau de l'Interfédé : le staff des animateurs-méthode⁷⁸ et l'experte méthode ont développé une expertise commune qui leur permet d'accompagner des groupes de travailleurs chargés de la production d'un référentiel ou d'un outil pour l'ensemble du secteur.

La coordination pédagogique de l'Interfédé assure la coordination des groupes de travail sous la supervision de la Commission pédagogique.

Au niveau des fédérations : dans le cadre de la mission coordonnée par l'Interfédé, les fédérations soutiennent les centres CISP dans la rédaction des dossiers d'agrément, mais également dans l'accompagnement de projets spécifiques.

Le Fonds 4S peut apporter un soutien financier aux centres qui souhaitent un accompagnement spécifique (sous réserve d'acceptation du dossier par le Fonds 4S).

⁷⁷ Cette note est disponible sur le site de l'Interfédé : www.interfede.be

⁷⁸ En septembre 2015, ce groupe est composé de Myriam Colot (AID – experte méthode), Véronique Dupont (Aleap), Hugues De Bolster (Aleap), Pascale Lejeune (COF), Marie Pierre Desmegers (EFT Gavroche), Annick Dewinter (EFT L'outil) et Yolande Boulanger (Lire et Ecrire CMB).

Glossaire

Activités-clés : les activités indispensables pour remplir les missions qui sont confiées au travailleur dans le cadre de son métier, quel que soit le contexte d'application.

Acquis d'apprentissage : l'énoncé de ce que l'apprenant sait comprendre et est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage.

AEQES : Agence d'évaluation de la qualité pour l'enseignement supérieur. L'Agence a pour principales missions de planifier en toute indépendance des procédures d'évaluation de la qualité de l'Enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles – quelles que soient les institutions concernées (universités, hautes écoles, écoles supérieures des arts, établissements d'enseignement de promotion sociale) – et d'organiser le suivi des évaluations planifiées. www.aeqes.be

ACFI : Association coordonnée de formation et d'insertion. www.acfi.be

AID Coordination : réseau d'Actions intégrées de développement en économie sociale. www.aid.be

ALEAP : Association libre d'entreprises d'apprentissage professionnel. www.aleap.be

Apprentissage formel/non formel/informel :

- les apprentissages formels sont des apprentissages programmés qui se développent au sein d'institutions habilitées à délivrer des diplômes ;
- les apprentissages non formels se développent à travers des formes de socialisation moins formalisées, sans visées certificatives. La formation professionnelle, la formation des adultes, la formation continue relèvent de l'éducation non formelle (dispositifs de formations proposés par le monde associatif, programme de formation de l'Interfédé...);
- les apprentissages informels se développent dans les activités quotidiennes liées à une communauté de pratiques, au travail, au sein de la famille ou dans les associations, dans les loisirs... Ces apprentissages naissent de la confrontation avec l'environnement. Cette forme d'apprentissage peut avoir un caractère intentionnel ou non.

Bruxelles formation : organisme public officiellement chargé de la formation professionnelle francophone en région Bruxelloise. www.bruxellesformation.be

Cadre européen des certifications : le CEC est un système commun de référence européen qui permet d'établir un lien entre les systèmes et les cadres de certification de différents pays. Il est traduit dans chacun des pays. La Belgique francophone a adopté en 2015 le Cadre francophone des certifications.

Cadre francophone des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (CFC) : un cadre à huit niveaux et à double entrée (les certifications de l'enseignement et les certifications professionnelles qui vise à favoriser la continuité et la progressivité des parcours d'apprentissage des citoyens ; à accroître la lisibilité des certifications de la FWB, de la Wallonie et de la COCOF ; à renforcer la qualité intrinsèque des processus d'enseignement, de formation et de validation des compétences en veillant à l'adéquation du positionnement de chaque certification à un niveau donné du cadre ; à favoriser la mobilité des apprenants dans l'espace francophone, belge et européen.). Il positionne les certifications reconnues et validées par les pouvoirs publics en tant qu'autorités compétentes et émanant d'institutions publiques ou poursuivant des missions d'intérêt public. L'autorité compétente en matière de reconnaissance ou de délivrance des certifications peut conclure des conventions avec des opérateurs privés, qui, alors, sont habilités à délivrer, au nom de l'autorité compétente, des certifications positionnées.

CAIPS : Concertation des ateliers d'insertion professionnelle et sociale. www.caips.be

CCPQ : Commission consultative des professions et des qualifications. Remplacée aujourd'hui par le SFMQ.

CEF : Conseil de l'éducation et de la formation. Organe d'avis qui réunit des acteurs de l'éducation et de la formation afin de mener des travaux et des débats en vue de contribuer à ce que des articulations soient établies entre la Fédération Wallonie-Bruxelles, la Région wallonne et la Région bruxelloise (COCOF - Commission communautaire française). www.cef.cfbw.be

CEFO : Carrefour Emploi Formation Orientation. Lieu d'information et de conseil multi partenarial organisé au sein du Forem, par lequel les partenaires (AWHIP, Centres CISP [ex EFT et OISP], Enseignement de Promotion sociale, IFAPME, Missions régionales) s'associent et collaborent en vue d'assurer gratuitement une mission d'information, de conseil, d'orientation des publics sur le marché de l'emploi et de la formation.

Certifications⁷⁹ : résultat formel d'un processus d'évaluation et de validation obtenu lorsqu'une autorité compétente établit qu'un individu possède au terme d'un processus d'éducation et de formation les acquis correspondant à une norme donnée.

CISP : Centre d'insertion socioprofessionnelle. L'article 2 du décret relatif aux centres d'insertion socioprofessionnelle du 10 juillet 2013 précise que les CISP proposent deux types de démarche : « une démarche de formation et d'insertion (DéFI – ex OISP) qui comprend des cours, des exercices et, éventuellement des stages en entreprise et une démarche « Entreprise de formation par le travail » (EFT) qui intègre au sein d'une activité de production de biens ou de services, de cours et éventuellement de stages en entreprise, les apprentissages théoriques et pratiques spécifiques à un métier ou groupe de métiers d'un même secteur ».

Charte sectorielle : la charte a été rédigée par l'Interfédé et adoptée par les cinq fédérations (ACFI, AID, ALEAP, CAIPS, Lire et Ecrire en Wallonie) afin de définir les valeurs communes qui fondent l'activité du secteur. www.interfedeb.be

Compétence : capacité avérée d'utiliser des savoirs, des aptitudes et des dispositions personnelles, sociales ou méthodologiques dans des situations de travail ou d'études et pour le développement professionnel ou personnel. Le Cadre européen des certifications fait référence aux compétences en termes de prise de responsabilités et d'autonomie.

Compétences de base : sont constituées par un noyau central : la compétence linguistique (parler, comprendre, lire et écrire), la compétence mathématique ou numérique (compter, calculer) et la compétence cognitive (raisonnement logique, repérage dans l'espace et dans le temps). D'autres compétences s'y adjoignent qui permettent de faire face aux contraintes et exigences du monde du travail : communiquer efficacement à l'oral et à l'écrit, interagir socialement ou culturellement au sein d'un groupe, utiliser les outils NTIC, prendre des initiatives et des décisions, coopérer avec autrui, conduire un projet et apprendre de façon autonome. Ces compétences ont la particularité d'être transférables à des situations qui sont différentes de celles dans lesquelles elles ont été apprises. Ce sont des compétences transversales.

Compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie : les compétences clés sont celles nécessaires à tout individu pour son épanouissement et son développement personnel, l'exercice de sa citoyenneté civique, son intégration sociale ou sa vie professionnelle. Au terme de la période obligatoire de l'enseignement et de la formation, les jeunes devraient avoir acquis un niveau de compétences clés leur permettant d'entrer dans la vie adulte. Ils devraient ensuite les développer, les entretenir et les tenir à jour au travers de l'éducation et de l'apprentissage tout au long de la vie. Huit compétences clés ont ainsi été déterminées par les Gouvernements de tous les États membres européens. Il s'agit de Communication dans la langue maternelle ; Communication dans la langue étrangère ; Culture mathématique et compétences de base en sciences et technologie ; Culture numérique ; Apprendre à apprendre ; Compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques ; Esprit d'entreprendre ; Sensibilité culturelle.

⁷⁹ Source Glossaire EVCET, octobre 2013, p6.

Compétence non technique : cette compétence se décline en 3 dimensions : la compétence méthodologique (être capable de réagir de façon méthodologiquement adéquate aux tâches demandées et aux changements susceptibles d'intervenir, trouver des solutions de manière autonome et transposer de façon judicieuse les expériences réalisées à de nouveaux problèmes) ; la compétence sociale (savoir collaborer avec autrui selon un mode communicatif et coopératif et faire preuve d'un comportement social et de sensibilité interpersonnelle) ; et la compétence contributionnelle (être capable de contribuer de manière constructive à l'aménagement de son poste de travail et de son environnement professionnel, savoir organiser et décider de son propre chef et être disposé à assumer des responsabilités). Avis du CEF n°99 du 22 février 2008. www.cef.cfwb.be

Compétence transversale : les compétences transversales sont communes à plusieurs situations professionnelles. Elles sont complémentaires aux compétences techniques nécessaires à l'exercice d'un métier. Elles contribuent au développement du savoir agir professionnel, mais aussi personnel (on parle alors de compétences transversales sociales. Ces dernières relèvent des compétences clés de l'Union européenne.

CVDC : Consortium de validation des compétences. Consortium d'institutions publiques de formation professionnelle chargé de mettre en œuvre la validation des compétences en Belgique francophone, et à cette fin organise les démarches visant à vérifier la maîtrise des connaissances, des compétences et des aptitudes professionnelles pour obtenir un Titre de compétence reconnu par les partenaires associés. www.validationdescompetences.be

ECTS : European credits transfer system. Système européen de transfert et d'accumulation de crédits pour l'enseignement supérieur. Il permet de quantifier et de comparer les résultats académiques de l'étudiant et de les transférer d'une situation à l'autre

ECVET : European credit system for vocational education & training. Initié en 2004 dans le cadre du processus de Copenhague afin de faciliter la transparence et la comparabilité des formations professionnelles entre les différents pays de l'Union.

Éco+ : réseau wallon de formations en écoconstruction destiné aux demandeurs d'emploi les plus éloignés du marché du travail, qui rassemble huit opérateurs CISP-EFT et un CISP-DéFI (ex OISP). Le réseau a produit un portefeuille de référentiels pour les techniques suivantes : isolation, ossature bois, plafonnage à l'argile, toiture verte, et des référentiels pour un module introductif et des compétences transversales en écoconstruction. www.reseau-ecoplus.be

EFP : Enseignement et formation professionnelle.

EFT : Entreprise de formation par le travail. CISP qui intègre au sein d'une activité de production de biens ou de services, de stages en entreprise, d'apprentissages théoriques et pratiques spécifiques à un métier ou groupe de métiers d'un même secteur.

Fonds 4S : Fonds social du Secteur socioculturel et sportif (CP 329.02). www.fonds-4s.org

Forem : Service public de l'emploi et de la formation en Wallonie.

Filière de formation : offre de formation préétablie, planifiée, coordonnée et mise en œuvre par un ou plusieurs opérateurs. Elle est organisée pour des groupes de personnes à qui elle propose un parcours type. Une filière de formation comprend une ou plusieurs passerelles.

Le décret CISP du 10 juillet 2013 précise que les filières proposées par les CISP poursuivent prioritairement un des trois objectifs suivant : orientation professionnelle, formation de base, formation professionnalisante.

FormaForm : structure de formation continuée pour les formateurs/formatrices commun au Forem, Ifapme et Bruxelles formation : www.formaform.be

Ifapme : Institut wallon de Formation en Alternance et des indépendants et Petites et Moyennes Entreprises : organisme d'intérêt public qui propose, sur base du principe de la formation en

alternance, des formations initiale et continuée dans de nombreux secteurs professionnels selon deux formules : l'apprentissage (à partir de 15 ans) et la formation de chef d'entreprise (dès 18 ans). Depuis septembre 2015, le contrat unique d'alternance permet aux apprenants du CEFA et de l'IFAPME de disposer du même statut (congrés, allocation de formation, simplification administrative...). Quant aux entreprises qui forment des jeunes en alternance, elles seront agréées selon des conditions communes. A l'Ifapme, cette mesure concerne les jeunes en formation apprentissage (dès 15 ans). Le public adulte qui se forme en alternance dans les filières Chef d'entreprise ou Coordination-Encadrement n'est pas impacté. www.ifapme.be

Interfédération des EFT/OISP : L'Interfédé est née de la volonté commune des cinq fédérations auxquelles sont affiliées les Centres d'insertion socioprofessionnelle (CISP) en Wallonie (Entreprises de Formation par le Travail (EFT) ou Organismes d'Insertion Socioprofessionnelle (OISP) qui poursuivent l'objectif de favoriser l'accès à la formation et à l'emploi pour tous. www.interfedeb.be

Lifelong learning : Les gouvernements européens considèrent que l'avenir de l'Europe dépend de la mesure dans laquelle ses citoyens seront à même de faire face aux défis économiques et sociaux. Un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie permettra ainsi aux citoyens européens de passer librement d'un environnement d'apprentissage à un emploi, d'une région ou d'un pays à un autre afin d'utiliser au mieux leurs compétences et leurs qualifications. Ainsi, éducation et formation tout au long de la vie mettent à la fois l'accent sur l'apprentissage qui va de l'enseignement préscolaire jusqu'à l'après retraite (« du berceau au tombeau »), et couvre toute forme d'éducation (formelle, informelle ou non formelle).

Lire et Ecrire : mouvement associatif belge francophone pour le droit à l'alphabétisation pour tous. Lire et Ecrire Wallonie représente les huit régionales wallonnes reconnues comme organisme d'insertion socioprofessionnelle (OISP). www.lire-et-ecrire.be

Méthodologie de formation par le travail (tant pour les OISP que pour les EFT) : méthode pédagogique qui prône de développer la pratique professionnelle intégrée aux savoirs. Principales caractéristiques : place centrale des participants et de l'expérimentation, conception de l'action pédagogique dans l'action.

OISP : organisme d'insertion socioprofessionnelle. Terme utilisé dans le décret du 1^{er} avril 2004 pour nommer les CISP qui organisent une démarche de formation et d'insertion qui comprend des cours, des exercices et, éventuellement des stages en entreprise.

Passerelle : mécanisme qui permet le passage entre deux actions ou opérateurs de formation, basé sur la reconnaissance automatique des acquis de l'individu. Ceci implique l'adhésion des opérateurs concernés, fondée sur une norme commune et sur un dispositif d'évaluation de ces acquis reconnu par tous.

Programme de formation : il se distingue du référentiel de formation. Il nomme les postulats pédagogiques, précise le contenu de la formation (les différentes aptitudes et les différents savoirs), la manière dont ceux-ci seront abordés (sous forme de modules, intégrés dans les chantiers...), les différentes étapes de la formation et leur durée, les stages, les modalités d'accompagnement à la formation...

Programme individualisé de formation : programme particulier de formation établi en fonction des besoins propres d'un stagiaire dans un CISP.

Référentiel de formation est associé au référentiel métier/compétences. Il réarticule les activités-clés entre elles de manière à proposer des Unités de formation pertinentes pour la formation en précisant les acquis d'apprentissage visés.

Référentiel d'évaluation complète le référentiel de formation et détermine les seuils minimums de maîtrise exigés en vue de la délivrance d'une attestation de compétences ou en vue de servir de

référence à l'élaboration d'épreuves certificatives destinées à l'enseignement. Pour chaque Unité de formation, il définit les caractéristiques d'une épreuve, des indicateurs et des critères doivent permettre de définir si la personne atteint le niveau minimum requis.

Référentiel métier/compétences définit le métier, en pose les contours, nomme ce qui le caractérise et le situe par rapport aux métiers proches. Il liste les activités-clés du métier cible et les compétences professionnelles associées, c'est-à-dire les activités indispensables pour remplir les missions qui sont confiées au travailleur dans le cadre de ce métier, quel que soit le contexte dans lequel il doit les exercer.

REM : Répertoire emploi métier du Forem. Outil de classification des métiers et emplois élaboré par Forem Conseil. Il s'agit d'un référentiel wallon qui a été constitué en lien avec le Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois (ROME) français. Pour chaque métier, le REM propose une liste d'activités de base et spécifiques, de compétences et d'aptitudes liées à l'emploi concerné.

ROME : Répertoire opérationnel des métiers et des emplois (France). Classification utilisée par le Pôle Emploi en France pour connaître et organiser les métiers. Chaque secteur d'activité et grand corps de métier dispose ainsi de son propre code afin de rapprocher plus facilement les offres d'emplois des profils de chaque demandeur d'emploi.

Savoir : le résultat de l'assimilation d'informations grâce à l'éducation et à la formation. Le savoir est un ensemble de faits, de principes, de théories et de pratiques liés à un domaine de travail ou d'étude. Le cadre européen des certifications fait référence à des savoirs théoriques ou factuels.

Savoir de base : recouvrent huit domaines : écrire, parler, raisonner, écouter, lire, appréhender l'espace, appréhender le temps, calculer/opérer sur quantités et grandeurs. Ces savoirs sont travaillés dans le cadre de programmes d'alphabétisation et de français langue étrangère (FLE).

Savoir-faire ou savoir comment faire. On peut notamment distinguer les savoir-faire cognitifs et les savoir-faire pratiques. Savoir-faire cognitifs : procédures, modes d'emploi, chronologies d'opérations, respect des normes de sécurité et d'hygiène... Savoir-faire pratiques : gestes professionnels, tour de main, habiletés sensori-motrices.

Savoir-faire comportemental : renvoie à la capacité réflexive de la personne face aux caractéristiques des situations qu'elle rencontre. Cette capacité peut-être d'ordre organisationnel (lorsque la personne se situe par rapport à la qualité de son travail), d'ordre social/relationnel (lorsque la personne se situe par rapport à autrui et établit des relations), d'ordre psycho-affectif (lorsque la personne se situe par rapport à elle-même et à ses propres limites).

SFMQ : Service francophone des métiers et des qualifications. Ce service remplacé la CCPQ (Commission Consultative des Professions et des Qualifications). Il a pour mission de produire des référentiels métiers et formations de référence pour l'enseignement et la formation professionnelle. Plus d'informations : www.sfmq.cfwb.be

Unité d'acquis d'apprentissage : ensemble cohérent d'acquis d'apprentissage qui peut être évalué ou validé.

Validation des compétences : la reconnaissance officielle des compétences professionnelles sur base de la pratique d'un métier (lors d'une épreuve notamment). En Belgique francophone celle-ci peut se faire via le Consortium de validation des compétences. www.cdvc.be

Thésée : projet européen développé en partenariat avec : AID asbl, CF2M, Le Forem et Bruxelles Formation. Guide méthodologique et Vade-Mecum des filières et de passerelles téléchargeables sur le site www.aid-com.be, rubrique « Publications et production » ou www.thesee.be



Rue Marie-Henriette, 19-21
B-5000 Namur

Tél. : 081 - 74 32 00

Fax : 081 - 74 81 24

secretariat@interfede.be

www.interfede.be

Éditeur responsable : Eric Mikolajczak