

Formation et apprentissage tout au long de la vie dans l'industrie alimentaire

COMMENT ACCROÎTRE LA MOTIVATION POUR
L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE ET
ÉLIMINER LES OBSTACLES AUXQUELS SE
HEURTENT LES ENTREPRISES ET LES
TRAVAILLEURS ?

Karolien Lenaerts



KU LEUVEN

HIVA

ONDERZOEKSINSTITUUT VOOR
ARBEID EN SAMENLEVING

FORMATION ET APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE DANS L'INDUSTRIE ALIMENTAIRE

Comment accroître la motivation pour
l'apprentissage tout au long de la vie et éliminer
les obstacles auxquels se heurtent les
entreprises et les travailleurs ?

Karolien Lenaerts

Direction de projet : Ezra Dessers

Recherche dans le cadre de la chaire « Travail 4.0 dans l'industrie alimentaire »

Publié par
KU Leuven
HIVA - ONDERZOEKSINSTITUUT VOOR ARBEID EN SAMENLEVING
Parkstraat 47 boîte 5300, 3000 LOUVAIN, Belgique
hiva@kuleuven.be
<http://hiva.kuleuven.be>

© 2023 HIVA-KU Leuven

Aucune partie de cette publication ne sera reproduite et/ou rendue publique au moyen d'une impression, d'une photocopie, d'un microfilm ou de toute autre manière sans l'autorisation écrite préalable de l'éditeur.

Contenu

1 Introduction	5
1.1 Évolution des besoins en compétences...	5
1.2 ... et la réponse par l'apprentissage tout au long de la vie	6
1.3 La politique relative à l'apprentissage tout au long de la vie en Belgique et en Europe	7
1.4 Apprentissage tout au long de la vie dans le cadre de la chaire « Travail 4.0 dans l'industrie alimentaire »	9
2 Esquisse de la situation	11
2.1 L'apprentissage tout au long de la vie et l'offre et la demande de compétences	12
2.2 L'apprentissage tout au long de la vie dans l'industrie alimentaire	15
3 Apprentissage tout au long de la vie : défis et opportunités	17
3.1 Employeurs	17
3.1.1 Sensibilisation à l'apprentissage tout au long de la vie et aux raisons de s'y consacrer	17
3.1.2 Obstacles à l'apprentissage tout au long de la vie pour les employeurs	18
3.1.3 L'organisation apprenante : L'importance d'une bonne culture et d'une bonne structure d'apprentissage	21
3.2 Travailleurs	23
3.2.1 Profils de motivation des travailleurs	24
3.2.2 Motivation à apprendre sur la base de la théorie de l'autodétermination	26
3.3 Organisations intermédiaires et partenaires sociaux	27
4 Conclusion	35
Références	40

1 | Introduction

1.1 Évolution des besoins en compétences...

Dans le contexte des **tendances mondiales**, notamment la numérisation, la mondialisation, les changements démographiques et la transition climatique, et de leur impact sur le marché du travail et la qualité du travail, l'accent est mis de plus en plus sur le **rôle de l'enseignement, de la formation et de l'apprentissage tout au long de la vie en tant que levier d'un marché du travail et d'une économie compétitifs, innovants, durables et inclusifs**. En effet, chacune de ces mégatendances mondiales affecte **l'offre et la demande de main-d'œuvre** ainsi que **l'offre et la demande de compétences** à mesure que des emplois sont créés, détruits ou transformés. Cela nécessite un recyclage et un perfectionnement afin d'acquérir et de renforcer les **connaissances**, les **compétences** et les **attitudes**.

Si ces (périodes de) transitions ne sont pas nouvelles, les changements induits par ces tendances semblent se succéder de plus en plus rapidement et avoir un impact de plus en plus important sur les emplois, les organisations, les secteurs... en Belgique et en Europe. En outre, les mégatendances sont étroitement liées, de sorte que leur impact combiné à court et à long terme n'est pas toujours évident. Dans certains cas, les tendances se renforcent mutuellement ; dans d'autres, elles s'opposent. Même avant l'apparition de la pandémie de COVID-19, mais aussi à la suite de celle-ci, une **pénurie sur le marché du travail** a été signalée : par exemple, en raison de tendances telles que la numérisation et les changements démographiques, la demande de main-d'œuvre est forte, les profils recherchés et disponibles évoluent et l'offre de main-d'œuvre diminue. Il en résulte une **inadéquation quantitative et qualitative de l'offre et de la demande de main-d'œuvre**.

Les données de l'enquête sur les entreprises en Europe réalisée en 2019 **confirment l'évolution des besoins en compétences et la nécessité de l'apprentissage tout au long de la vie, y compris dans l'industrie alimentaire**.¹ Ainsi, 40 % des entreprises belges qui ont participé à l'enquête ont déclaré que les connaissances et les compétences nécessaires aux travailleurs de l'entreprise évoluent très ou assez rapidement. Seules 5 % des entreprises interrogées ont indiqué que les connaissances et les compétences requises n'évoluent pas du tout. Pour les entreprises actives dans l'industrie alimentaire (27 au total pour la Belgique), 53 % indiquent que les connaissances et les compétences requises évoluent très ou assez rapidement. Aucune entreprise n'a indiqué n'attendre aucun changement. Dans l'UE27 (pour l'industrie alimentaire, il y a un total de 732 entreprises dans l'ensemble des données), 30 % des entreprises du secteur prévoient des changements très rapides ou assez rapides dans les connaissances et les compétences requises. En fonction de la taille, il s'agit de 28 % des entreprises de 10 à 49 travailleurs, de 35 % des entreprises de 50 à 249 travailleurs et de 47 % des entreprises de 250 travailleurs ou plus.

¹ L'enquête sur les entreprises en Europe est une enquête représentative menée régulièrement par Eurofound, la Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail, auprès des entreprises employant au moins 10 personnes. La dernière édition « normale » de cette enquête date de 2019. En 2020, la pandémie de COVID-19 a fait l'objet d'un questionnaire particulier. Tout au long de ce rapport, il est fait référence aux résultats de l'enquête 2019, pour tous les secteurs belges et aussi spécifiquement pour l'industrie alimentaire belge et européenne. Cette enquête est d'autant plus pertinente que cette édition a été élaborée en coopération avec le Cedefop, le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, et qu'elle met donc fortement l'accent sur l'apprentissage tout au long de la vie. Notons toutefois que le nombre de répondants est très limité : il s'agit de 27 entreprises de l'industrie alimentaire pour la Belgique et de 732 entreprises de l'industrie alimentaire dans l'UE27. Les résultats doivent donc être interprétés avec prudence. L'enquête sur les entreprises en Europe donne un aperçu des efforts de formation, tels qu'ils sont rapportés par un représentant de la direction de l'entreprise. Voir : <https://www.eurofound.europa.eu/fr/enquetes-sur-les-entreprises-en-europe>

En outre, un quart des entreprises interrogées en Belgique estiment qu'il est très difficile de trouver des travailleurs possédant les compétences requises, tandis que la moitié des entreprises estiment qu'il est assez difficile de trouver des travailleurs possédant les compétences requises. En d'autres termes, **75 % des entreprises estiment qu'il est très ou assez difficile de trouver des travailleurs possédant les compétences requises**. Dans l'industrie alimentaire également, trouver des travailleurs possédant les compétences requises s'avère difficile : 76 % des entreprises belges actives dans ce secteur trouvent cela très ou assez difficile (pour l'UE27, ce chiffre est de 68 %). Enfin, le pourcentage moyen de travailleurs ayant un emploi nécessitant une formation continue est de 33 % en Belgique, tous secteurs confondus.

En outre, des données récentes sur les **compétences professionnelles**, collectées en 2022 par le biais d'un module ad hoc de l'enquête sur les forces de travail², montrent que 25,8 % des travailleurs passent la totalité ou la majeure partie de leur temps de travail à travailler avec un ordinateur, une tablette ou un smartphone, autant de tâches qui nécessitent des compétences numériques. En particulier, les travailleurs ayant un niveau de formation plus élevé, les personnes qui occupent des fonctions administratives ou de gestion et celles qui travaillent dans « l'information et la communication » et « les activités financières et les assurances » déclarent consacrer une grande partie de leur temps à ce type de tâches. Par ailleurs, 11,7 % des travailleurs consacrent la totalité ou la majeure partie de leur temps de travail à des tâches physiquement éprouvantes. Il s'agit principalement d'hommes, de jeunes et de travailleurs peu qualifiés. Enfin, 13,4 % des travailleurs ont un emploi consistant principalement ou exclusivement en des tâches répétitives.

La pandémie de COVID-19 a encore **accélééré ces mégatendances et amplifié leur impact**, en particulier sur certains emplois, entreprises, secteurs, groupes... En raison de la pandémie, certaines entreprises et certains secteurs ont dû cesser (temporairement) leurs activités commerciales, tandis que d'autres ont connu une augmentation de la demande pour leurs produits et/ou services. Cela entraîne à son tour des changements dans l'offre et la demande de main-d'œuvre et de compétences.

1.2 ... et la réponse par l'apprentissage tout au long de la vie

Les entreprises peuvent répondre de différentes manières à l'évolution des besoins en compétences (en termes de connaissances, de compétences et d'attitudes) qu'elles connaissent. Par exemple, une étude sur l'évolution des besoins en compétences dans les entreprises des réseaux d'entreprises innovantes en Flandre a établi une distinction entre les **stratégies possibles** suivantes : **entrées, formation organisée par l'entreprise elle-même ou en externe, transition au sein de l'entreprise** (par exemple, depuis une autre fonction, un autre département...) (Vandekerckhove *et al.*, 2020). Dans les entreprises qui s'inscrivent dans un scénario de croissance, outre les entrées (par exemple, en attirant des collaborateurs par une large diffusion des offres d'emploi ou par la coopération entre entreprises), l'accent a été mis sur la formation. De nombreuses entreprises semblent d'ailleurs combiner ces stratégies. La formation a également été interprétée au sens large dans ce contexte : apprentissage formel et non formel, formation interne et externe... Plusieurs entreprises ont également souligné que les connaissances et compétences requises étaient si spécifiques qu'elles ne pouvaient être transférées qu'en interne, par exemple par le biais d'une formation en cours d'emploi ou d'une formation dispensée par un collègue. Des recherches antérieures menées dans le cadre de la chaire ont suggéré que certaines entreprises de l'industrie alimentaire préfèrent néanmoins les entrées et considèrent le recyclage et le perfectionnement comme une moins bonne option (Pollet *et al.*, 2021 ; Szekér *et al.*, 2022).

² <https://statbel.fgov.be/fr/themes/emploi-formation/marche-du-travail/focus-sur-le-marche-du-travail>

L'apprentissage tout au long de la vie s'avère donc être une stratégie cruciale pour faire face à l'impact des tendances mondiales, mais aussi pour tirer parti de ses opportunités.³ Cette stratégie de pari sur le recyclage et le perfectionnement est appliquée à différents niveaux (entreprises, secteurs, régions, pays...).⁴ Pourtant, en ce qui concerne l'apprentissage tout au long de la vie, il reste encore un long chemin à parcourir. Il ressort par exemple d'un récent rapport de l'OCDE sur le recyclage et le perfectionnement dans le contexte de la transition verte et numérique que seule une **petite minorité d'adultes dans l'OCDE a participé à une formation** et qu'il existe en outre de grandes différences entre **les groupes sociodémographiques** (OCDE, 2023). Les obstacles à l'apprentissage tout au long de la vie – suivre une formation ou l'offrir et la soutenir – sont donc élevés. En outre, la pandémie de COVID-19 a affecté la manière dont l'apprentissage se déroule. Par exemple, l'accent est mis beaucoup plus fortement sur l'apprentissage numérique. Si une offre de formation numérique peut constituer un avantage pour certaines personnes (par exemple, celles qui ont des contraintes de temps, voir ci-dessous), elle peut être désavantageuse pour d'autres (par exemple, les travailleurs plus âgés dont les compétences numériques sont plus limitées et pour qui suivre des cours en ligne peut simplement constituer un obstacle supplémentaire à l'apprentissage tout au long de la vie).

Il convient toutefois de noter que le **taux de participation en tant que mesure** de l'apprentissage tout au long de la vie fait l'objet de critiques, d'une part parce que le taux de participation est calculé de différentes manières en fonction de la source de données sous-jacente (par exemple, la période de référence) ou de la méthode utilisée (par exemple, prend-on uniquement en compte le fait qu'une personne ait participé à une formation ou prend-on en compte le nombre d'heures de formation, le contenu de la formation, la qualité de la formation, etc.).

1.3 La politique relative à l'apprentissage tout au long de la vie en Belgique et en Europe

Au niveau européen, l'importance d'une « **population active dotée des bonnes compétences** » dans le contexte des transitions numérique et verte a été soulignée par Ursula von der Leyen, présidente de la Commission européenne, dans son discours sur l'état de l'Union en septembre 2022. Dans ce contexte, la Commission européenne a proclamé l'année 2023 **European Year of Skills**, ou **Année européenne des compétences**.⁵ En mettant l'accent sur l'apprentissage tout au long de la vie, la Commission européenne entend remédier aux *skills mismatches* et aux *skills shortages* (inadéquation et pénurie des compétences) et poursuivre la mise en place d'une économie sociale de marché européenne compétitive, innovante et inclusive. Dans ce cadre, la Commission garde à l'esprit **trois objectifs sociaux pour 2030** : (1) au moins 78 % de la population âgée de 20 à 64 ans doivent travailler, (2) au moins 60 % de tous les adultes suivent une formation chaque année, et (3) le nombre de personnes menacées de pauvreté ou d'exclusion sociale doit diminuer d'au moins 15 millions (dont au moins 5 millions d'enfants) par rapport à 2019. Pour la Belgique, les objectifs nationaux sont les suivants : d'ici 2030, (1) au moins 80 % de la population âgée de 20 à 54 ans doivent travailler, (2) au moins 60,9 % de tous les adultes suivent une formation chaque année, et (3) le nombre de personnes menacées de pauvreté ou d'exclusion sociale doit diminuer d'au moins 279 000 (juin 2022).

Dans le cadre de l'Année européenne des compétences, la Commission s'est engagée à respecter **quatre piliers** : (1) promouvoir des investissements plus importants, plus efficaces et plus inclusifs

3 Selon un autre point de vue, la pénurie actuelle sur le marché du travail est due à la faible qualité de la main-d'œuvre dans certains secteurs et emplois, étant donné que la pénurie semble être plus importante dans les secteurs et les emplois qui nécessitent peu ou pas de connaissances et de compétences (Zwysen, 2023). Il existe donc également un lien avec le thème de la charge de travail et, plus généralement, avec l'organisation du travail, les conditions d'emploi et les conditions de travail.

4 Les termes de recyclage et de perfectionnement font tous deux référence au développement de nouvelles compétences, mais alors que le perfectionnement consiste généralement à développer et à approfondir les compétences existantes, le recyclage consiste davantage à développer de nouvelles compétences pour occuper un autre emploi au sein de l'organisation ou ailleurs (Astarita et al., 2023).

5 De plus amples informations sont disponibles sur le site web suivant de la Commission européenne : https://year-of-skills.europa.eu/index_en

dans la formation et le perfectionnement, (2) veiller à ce que les compétences correspondent aux besoins du marché du travail, notamment en collaborant avec les partenaires sociaux et les entreprises, (3) mettre en adéquation les ambitions et les compétences des personnes avec les postes vacants sur le marché du travail, en particulier dans la perspective de la transition verte et numérique et de la reprise économique, (4) attirer les compétences et les talents de pays tiers, notamment en renforçant les possibilités d'apprentissage et la mobilité et en facilitant la reconnaissance des certifications.

À cette fin, la Commission s'appuie sur un large éventail **d'initiatives, de programmes et de canaux de financement existants** au niveau de l'UE et dans les États membres, provenant des décideurs politiques, des partenaires sociaux, des organisations intermédiaires et d'autres acteurs. Les plus importants sont la **Stratégie européenne en matière de compétences** (*European Skills Agenda*) et le **Pacte pour les compétences** (*Pact for Skills*), qui est l'une des actions les plus visibles de la Stratégie européenne en matière de compétences et qui s'engage à soutenir les organisations privées et publiques dans le recyclage et le perfectionnement. La Stratégie européenne en matière de compétences est le cadre de la coopération européenne et interétatique en matière de compétences. Elle aide les citoyens et les entreprises à acquérir des compétences plus nombreuses et de meilleure qualité et à les utiliser. La Stratégie européenne en matière de compétences comprend 12 actions réparties en quatre groupes : (1) **un appel à unir les forces dans une action collective** (Pacte pour les compétences), (2) **des actions visant à garantir que les personnes disposent des bonnes compétences** (renforcement de la connaissance des compétences (*skills intelligence*), soutien aux actions stratégiques nationales de perfectionnement, proposition de recommandation du Conseil sur l'enseignement et la formation professionnels, déploiement de l'initiative Universités européennes et perfectionnement des scientifiques, compétences pour soutenir les transitions verte et numérique, formation des diplômés STEM et promotion des compétences entrepreneuriales et transversales, compétences pour la vie), (3) **des outils et initiatives pour soutenir les personnes dans leurs parcours d'apprentissage tout au long de la vie** (initiative sur les comptes individuels d'apprentissage, approche des *microcertifications*, nouvelle plateforme Europass) et (4) **un cadre pour débloquer les investissements dans les compétences**. La Stratégie européenne en matière de compétences s'appuie sur le **pilier européen des droits sociaux** (PEDS) et est lié à d'autres initiatives, telles que celles de l'Organisation internationale du travail (OIT) autour du droit universel à l'apprentissage tout au long de la vie. En outre, tant le PEDS que la Stratégie européenne en matière de compétences accordent une attention particulière aux défis posés par les groupes vulnérables, tels que les personnes peu qualifiées.

L'apprentissage tout au long de la vie est également une priorité politique en Belgique. Dans sa **déclaration de politique** de novembre 2020⁶, le Ministre fédéral de l'Économie et du Travail, M. Dermagne, a déclaré qu'au cours de la législature actuelle, « *une grande importance sera accordée à la formation des travailleurs tout au long de leur carrière, mais aussi à la reconversion et à ceux qui veulent changer d'orientation professionnelle. Pour ce faire, la formation continue des travailleurs sera cruciale. Nous allons donc introduire un droit individuel à la formation.* » (p. 8). Ces principes ont trouvé leur traduction dans le **Deal pour l'emploi** de 2022⁷, qui contient plusieurs mesures en faveur de la formation. Les dispositions du Deal pour l'emploi ont été inscrites dans la **loi portant des dispositions diverses relatives au travail du 3 octobre 2022**.⁸ Plus précisément, les entreprises de plus de 20 travailleurs sont tenues d'élaborer un **plan de formation** avant le 31 mars de chaque année, en accordant une attention particulière aux groupes à risque tels que les travailleurs âgés et les travailleurs handicapés, ainsi qu'aux goulets d'étranglement dans le secteur auquel appartient l'entreprise. La loi prévoit également un rôle

6 <https://www.dekamer.be/FLWB/PDF/55/1610/55K1610014.pdf>. La déclaration de politique souligne notamment l'importance de la formation et de l'apprentissage tout au long de la vie dans les parties sur « un marché du travail qui protège » et « un marché du travail moderne ».

7 <https://emploi.belgique.be/fr/actualites/deal-pour-lemploi-publication-des-mesures>

8 https://www.ejustice.just.fgov.be/cgi/article_body.pl?language=fr&pub_date=2022-11-10&caller=summary&numac=2022206360

pour les partenaires sociaux, notamment de pouvoir fixer les exigences minimales auxquelles le plan de formation doit satisfaire dans une convention collective de travail. En outre, la loi introduit un **droit individuel à la formation pour chaque travailleur**. Les organisations d'au moins 20 travailleurs doivent prévoir quatre jours de formation par an et par travailleur à temps plein à partir de 2023 (les formations formelles et informelles sont prises en compte). Et cinq jours à partir de 2024. Il existe également une politique relative à l'apprentissage tout au long de la vie au niveau des trois Régions, mais en donner une vue d'ensemble complète et détaillée dépasse le cadre de ce rapport. Lorsque cela est pertinent et possible, des exemples spécifiques de programmes, d'initiatives, etc. sont fournis (en mettant l'accent sur le secteur alimentaire).

1.4 Apprentissage tout au long de la vie dans le cadre de la chaire « Travail 4.0 dans l'industrie alimentaire »

L'apprentissage tout au long de la vie est donc, plus que jamais, une **question centrale** dans l'agenda des décideurs politiques de l'Union européenne et des États membres. Le sujet mérite donc une place au sein de la chaire « Travail 4.0 dans l'industrie alimentaire ». Ce rapport traite de l'apprentissage tout au long de la vie en Belgique et, à cette fin, s'appuie sur des recherches antérieures sur ce sujet, y compris des recherches menées au sein de la chaire (Pollet *et al.*, 2021 ; Szekér *et al.*, 2022). Ce rapport compile plusieurs études récentes sur le sujet, sans être exhaustif, en mettant l'accent sur les obstacles à l'apprentissage tout au long de la vie parmi les entreprises et les travailleurs et sur l'importance de la motivation et de la culture de l'apprentissage. À cet effet, le rapport s'appuie principalement sur les recherches menées dans le cadre du projet « *Study on mapping opportunities and challenges for micro and small enterprises in offering their employees up- or re-skilling opportunities* », du projet « *ISKILL - Industrial Relations and Social Dialogue to Kick-In Inclusive Adult Learning* » et du projet « *FutureFit - Empowering workers with the skills they need for tomorrow* ». Le présent rapport résume succinctement les points clés de ces projets et études. Dans la mesure du possible, le contexte spécifique de l'industrie alimentaire est mis en évidence.

2 | Esquisse de la situation

Le point de départ de ce rapport sur l'évolution des besoins en compétences et l'apprentissage tout au long de la vie est l'**European Skills Index** (ESI) élaboré par le Cedefop (Cedefop, 2023). Cet indice combine des indicateurs de la demande de compétences et des indicateurs de l'offre de compétences. L'ESI permet également de comparer les États membres de l'UE entre eux et avec la moyenne de l'UE en ce qui concerne la performance de ce que l'on appelle leur « système de compétences ».⁹ L'indice se compose de trois piliers, eux-mêmes composés de plusieurs piliers :

Un premier pilier mesure le « **skills development** » (le développement des compétences) et comprend les **activités de formation et d'enseignement d'un pays et leurs résultats directs sous la forme de compétences développées et acquises**. Au sein de ce pilier, une distinction est faite entre le pilier « enseignement obligatoire » et le pilier « autres activités d'enseignement et de formation ». Le premier pilier comprend trois indicateurs : le taux d'encadrement dans les écoles maternelles ; la proportion de la population âgée de 15 à 64 ans ayant obtenu au moins un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur ; les résultats en lecture, en mathématiques et en sciences (15 ans). Le deuxième pilier comprend également trois indicateurs : la participation à des formations récentes ; la participation à l'enseignement et à la formation professionnels ; et l'acquisition de compétences numériques de haut niveau. Pour le pilier « développement des compétences », la Belgique se classe au 17^e rang. La Belgique obtient des résultats relativement bons en ce qui concerne la participation à l'enseignement et à la formation professionnels et les résultats en lecture, en mathématiques et en sciences (15 ans), mais moins bons en ce qui concerne la part de la population âgée de 15 à 64 ans ayant obtenu au moins un diplôme de l'enseignement secondaire supérieur et les compétences numériques.

Un deuxième pilier concerne la « **skills activation** » (l'activation des compétences). Dans le cadre de ce pilier, les questions couvertes comprennent la **transition entre l'école et le travail** et le **taux de participation au marché du travail**. Pour ce pilier, la Belgique se classe au 25^e rang (sur 31 pays pour lesquels des données sont disponibles). Pour le pilier de la transition entre l'école et le travail, les décrocheurs scolaires et les jeunes diplômés ayant un emploi sont pris en compte. La Belgique a encore un long chemin à parcourir, surtout en ce qui concerne le deuxième pilier de la participation au marché du travail. Elle est mesurée par le taux d'activité de la population active de 25 à 54 ans et par le taux d'activité des jeunes de 20 à 24 ans.

Un troisième pilier décrit la « **skills matching** » (l'adéquation des compétences), c'est-à-dire la mesure dans laquelle **les compétences et les aptitudes existantes sont effectivement utilisées et adaptées aux besoins du marché du travail**. Cette perspective est étudiée à travers deux piliers : (1) la « **skills utilisation** » (l'utilisation des compétences), qui examine la sous-utilisation due au chômage de longue durée et au travail à temps partiel involontaire, et (2) la « **skills mismatch** » (l'inadéquation des compétences), qui traite de la surqualification, des travailleurs à bas salaires et de l'inadéquation des compétences. Pour ce pilier, la Belgique se situe au 16^e rang et des efforts restent à faire, notamment en ce qui concerne les chômeurs de longue durée.

L'enquête sur les entreprises en Europe évalue également **l'inadéquation entre le niveau de compétence requis pour effectuer un travail et le niveau de compétence des travailleurs**

⁹ Outre les États membres de l'UE, des données sont disponibles pour l'Islande, la Norvège, le Royaume-Uni et la Suisse.

présents dans l'entreprise : les entreprises ont été interrogées sur le pourcentage de travailleurs ayant les compétences requises pour effectuer le travail, sur le pourcentage de travailleurs surqualifiés et sur le pourcentage de travailleurs sous-qualifiés. Il est à noter que les entreprises de plus de 250 travailleurs signalent des pourcentages plus faibles de travailleurs possédant les compétences adéquates et des pourcentages plus élevés de travailleurs sous-qualifiés que les petites et moyennes entreprises en Belgique, tous secteurs confondus (c'est-à-dire y compris l'industrie alimentaire). En gardant à l'esprit ces chiffres et le contexte plus large, les sections suivantes examinent de plus près l'apprentissage tout au long de la vie.

2.1 L'apprentissage tout au long de la vie et l'offre et la demande de compétences

Quel est l'état de l'apprentissage tout au long de la vie en Belgique ? Pour répondre à cette question, nous cartographions les besoins et les efforts de formation des entreprises et des travailleurs.

Besoins et efforts de formation : défis méthodologiques et données disponibles

L'apprentissage tout au long de la vie étant un sujet abordé sous de multiples angles, il existe plusieurs sources permettant d'identifier les besoins et les efforts de formation des entreprises et des travailleurs. Les sources les plus couramment utilisées reposent sur des enquêtes menées à l'échelle de l'UE, notamment **l'enquête sur la formation professionnelle continue** [*Continuing Vocational Training Survey*, CVTS, Eurostat], **l'enquête sur les forces de travail** [*Labour Force Survey*, LFS, Eurostat], **l'enquête sur l'éducation des adultes** [*Adult Education Survey*, AES, Eurostat], **l'enquête européenne sur les conditions de travail** [*European Working Conditions Survey*, EWCS, Eurofound], **l'enquête sur les entreprises en Europe** [*European Company Survey*, ECS, Eurofound], le programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes [**Programme for the International Assessment of Adult Competencies**, PIAAC, OCDE] et l'enquête européenne sur les compétences et les emplois [*European Skills and Jobs Survey*, ESJS, Cedefop]. Pour obtenir une image complète et nuancée des besoins et des efforts de formation, il est important de rassembler différentes sources (Denys, 2020 ; Penders *et al.*, 2020). En effet, il existe des différences majeures entre ces enquêtes en ce qui concerne la manière dont les concepts sont définis et mesurés, la manière dont la population est délimitée et l'échantillon constitué, la période et la fréquence de l'enquête, le caractère obligatoire ou volontaire de la participation à l'enquête, ainsi que d'autres dimensions (Penders *et al.*, 2020). Il convient de noter que la fréquence de la collecte de données pour certaines de ces enquêtes est faible (par exemple, tous les quatre ou cinq ans) et que la pandémie a eu un impact sur la collecte de données (par exemple, retard, interruption, changement de mode d'enquête). Ce rapport utilise principalement les données des enquêtes CVTS, LFS, AES et ECS selon la disponibilité. CVTS et ECS collectent des données auprès des entreprises, tandis que LFS et AES se concentrent sur les individus. Pour un aperçu détaillé des différences méthodologiques, voir Penders *et al.* (2020).

L'enquête sur la formation professionnelle continue (CVTS) est une source appropriée pour cartographier les efforts de formation des entreprises et mieux comprendre les obstacles qu'elles rencontrent en matière d'apprentissage tout au long de la vie. En utilisant les données CVTS pour 2015, Penders et Vansteenkiste (2020) documentent les efforts de formation des employeurs en Belgique et les comparent avec les chiffres de l'UE lorsque cela est possible. À noter toutefois que les entreprises participant à l'enquête emploient au moins 10 personnes. 78 % des entreprises belges ont proposé des cours internes ou externes en 2015. Si l'on inclut d'autres formes de formation, par exemple la formation en cours d'emploi, ce pourcentage passe à 84 %. La Belgique obtient donc un score relativement bon par rapport à la moyenne européenne, qui est de 61 % et 73 % respectivement. En Flandre, 80 % des entreprises proposent des cours internes et externes et 85 % si l'on considère toutes les formes de formation. Pour Bruxelles, les chiffres sont respectivement de 77 % et 84 %, tandis qu'en Wallonie, ils sont respectivement de 75 % et 81 %.

Outre les performances relativement bonnes de la Belgique et des trois régions en 2015, Penders et Vansteenkiste (2020) soulignent le **bond en avant** réalisé depuis 2005. Tant en Belgique qu'en Europe, le nombre d'entreprises proposant des formations a augmenté – de 63 % en 2005 à 84 % en 2015 pour la Belgique, toutes formes de formation confondues ; de 60 % en 2005 à 73 % en 2015 en Europe – mais cette augmentation est plus forte en Belgique, ce qui la fait progresser dans le

classement. En particulier, les pays d'Europe centrale, orientale et méridionale obtiennent de moins bons résultats en termes d'offre de cours internes et externes.

Les données de l'enquête CVTS évaluent également les **efforts de formation des travailleurs** employés dans des entreprises comptant au moins 10 travailleurs. Si l'on considère toutes les entreprises, y compris celles qui n'enregistrent pas elles-mêmes leurs efforts de formation, on constate que **54 %** des travailleurs belges ont participé à des cours internes ou externes en 2015, contre 41 % dans l'UE (Penders & Vansteenkiste, 2020). Pour la Flandre, Bruxelles et la Wallonie, les chiffres sont respectivement de 52 %, 59 % et 52 %. Lorsque les mêmes indicateurs sont calculés pour les seuls travailleurs actifs dans des entreprises qui enregistrent des efforts de formation (« entreprises formatrices »), le chiffre est de **58 %** des travailleurs. En 2015, **1,3 % du total des heures de travail effectuées en Belgique ont été consacrées à la formation interne et externe** (Penders & Vansteenkiste, 2020). La moyenne européenne est de 0,6 %. La Belgique obtient de très bons résultats pour cet indicateur. En outre, en ce qui concerne la durée de la formation, la différence entre l'ensemble des entreprises et les entreprises formatrices est faible (1,3 % contre 1,4 % du nombre total d'heures prestées). Un travailleur a suivi en moyenne 35 heures de formation en Belgique en 2015. Sur la base de ces chiffres, il semble donc y avoir un fossé entre les efforts de formation des entreprises et des travailleurs en Belgique (Penders & Vansteenkiste, 2020).

Outre l'enquête CVTS, **l'enquête sur les forces de travail (LFS)** et **l'enquête sur l'éducation des adultes (AES)** sont deux sources de données souvent utilisées dans les recherches sur la participation à l'apprentissage tout au long de la vie (Sourbron & Vansteenkiste, 2020). L'enquête LFS s'adresse aux ménages (travailleurs, chômeurs, inactifs). L'enquête distingue trois formes d'apprentissage : *l'apprentissage formel* (enseignement régulier organisé au sein d'établissements de formation réguliers et débouchant sur un diplôme ou un certificat officiellement reconnu), *l'apprentissage non formel* (organisé en dehors des établissements réguliers, par exemple sur le lieu de travail ; ne débouche pas nécessairement sur un diplôme ou un certificat) et *l'apprentissage informel* (par exemple l'auto-apprentissage) (Sourbron & Vansteenkiste, 2020). Les répondants peuvent indiquer s'ils ont participé à une telle formation au cours des quatre dernières semaines ou des douze derniers mois. La participation à la formation est calculée comme le pourcentage de la population âgée de 25 à 64 ans qui a participé à des activités d'apprentissage formelles ou non formelles au cours de la période écoulée (Sourbron & Vansteenkiste, 2020). En 2019, 11,3 % de ce groupe de population dans l'UE28 avaient reçu une formation au cours des quatre dernières semaines. Il s'agissait de 8,2 % pour la Belgique, de 8,6 % pour la Flandre, de 10,7 % pour Bruxelles et de 6,6 % pour la Wallonie. Bien que ces résultats soient meilleurs qu'en 2016, la Belgique et les trois régions se situent en dessous de la moyenne européenne. Comme cet indicateur ne se réfère qu'aux quatre dernières semaines, il sous-estime la participation réelle à la formation et ne constitue qu'un instantané dans le temps (Sourbron & Vansteenkiste, 2020). En ce qui concerne la participation à la formation sur une période de 12 mois, près d'un quart des personnes interrogées ont déclaré avoir suivi une formation. En fonction de l'âge, du niveau de formation et du pays de naissance, on retrouve les mêmes différences que dans les recherches précédentes : les personnes plus âgées, celles qui ont fait peu d'études et celles qui ne sont pas nées en Belgique sont moins susceptibles de suivre des études.

Ces analyses ont été reprises plus tard par Penders et Vansteenkiste (2022). Il en ressort que le taux de participation, calculé comme la participation à la formation au cours des quatre dernières semaines, a augmenté en Belgique, passant de 8,2 % en 2019 à 10,2 % en 2021, après une baisse en 2020. Pour la Flandre, il est question d'une augmentation sur la même période de 8,6 % à 10,8 %, pour Bruxelles de 10,7 % à 14,6 % et pour la Wallonie de 6,6 % à 7,5 %. Calculé sur la base de la participation à la formation durant l'année précédente, le taux de participation semble avoir diminué partout entre 2019 et 2021, sauf à Bruxelles. Ces disparités peuvent être dues à des facteurs méthodologiques et à l'impact de la pandémie de COVID-19 (Penders & Vansteenkiste, 2022). L'apprentissage non formel est

particulièrement populaire. L'image d'une participation inégale à la formation est également confirmée.

L'enquête AES permet de distinguer quatre groupes en fonction de la **volonté de participer à une formation** : (1) les individus qui ont participé à une formation et ne souhaitent pas participer (davantage) à une formation ; (2) les individus qui ont participé à une formation et souhaitent participer (davantage) à une formation ; (3) les individus qui n'ont pas participé à une formation et ne souhaitent pas participer à une formation ; (4) les individus qui n'ont pas participé à une formation et souhaitent participer à une formation (Van Langenhove & Vansteenkiste, 2020). Comme l'enquête LFS, l'enquête AES établit une distinction entre l'apprentissage *formel*, *non formel* et *informel*. Van Langenhove et Vansteenkiste (2020) analysent les données AES de 2016 pour la Flandre. Ils notent que 26 % ont participé à des formations et ne souhaitent pas y participer (davantage). 42 % n'ont pas suivi de formation et ne souhaitent pas le faire. Les mêmes schémas par groupes sociodémographiques reviennent également ici. **Les personnes qui ont participé à une formation sont interrogées sur les raisons qui les ont poussées à le faire.** Pour l'apprentissage formel, les principales raisons sont les suivantes : élargir les connaissances/compétences par intérêt, améliorer les perspectives de carrière et augmenter les chances de trouver un emploi ou d'en changer. Pour l'apprentissage non formel, les principales raisons sont les suivantes : mieux faire son travail, élargir ses connaissances/compétences par intérêt et acquérir des connaissances/compétences pour le quotidien. Enfin, on a **interrogé les personnes qui n'ont pas suivi de formation sur les raisons de cette situation.** Environ un quart d'entre elles déclarent ne pas éprouver de besoin d'apprentissage, mais parmi celles qui indiquent également ne pas souhaiter suivre de formation, ce pourcentage s'élève à près de 60 %. Cela semble confirmer l'idée qu'en plus des obstacles qui empêchent la participation, il existe une mauvaise culture de l'apprentissage. Pour le groupe qui n'a pas suivi de formation mais qui souhaite le faire, les contraintes de temps semblent être particulièrement importantes.

Enfin, le **Dashboard Levenslang Leren**¹⁰ (le tableau de bord de l'apprentissage tout au long de la vie) du « Vlaamse Expertisecentrum Innovatieve Leerwegen » (centre d'expertise flamand de parcours d'apprentissage innovants) fournit des informations sur les inscriptions à des formations auprès de divers prestataires de formation : il s'agit de 284 501 inscriptions uniques à l'enseignement pour adultes pour l'année scolaire 2020-2021, de 39 100 inscriptions à l'enseignement supérieur pour l'année scolaire 2020-2021, de 37 143 inscriptions auprès du VDAB en 2020 et de 25 755 élèves chez Syntra au cours de l'année scolaire 2019-2020.

Comme le montrent les analyses ci-dessus, l'indicateur le plus couramment utilisé pour mesurer les efforts de formation des travailleurs est le **taux de participation** (Astarita *et al.*, 2023). Bien que cet indicateur soit calculé différemment en fonction des données sous-jacentes, la littérature s'accorde à dire que certains groupes participent nettement moins à la formation que d'autres : en particulier, les femmes, les personnes les moins instruites, les personnes issues de l'immigration, les minorités ethniques, les travailleurs ayant des contrats temporaires, les ouvriers... sont considérés comme des groupes à risque et, en outre, la participation semble être encore plus faible chez les individus qui combinent plusieurs de ces caractéristiques (Astarita *et al.*, 2023). Ce problème se pose également en Belgique et dans l'industrie alimentaire, comme le montrent les analyses du Steunpunt Werk.

Ces conclusions sur l'apprentissage tout au long de la vie doivent également être replacées dans le contexte de l'évolution de l'offre et de la demande de main-d'œuvre et de l'offre et de la demande de compétences, comme indiqué plus haut (voir également Baiocco *et al.*, 2020). Le glissement de

¹⁰ <https://www.vlaanderen.be/levenslang-leren/waarom-levenslang-leren/feiten-en-cijfers>

l'industrie aux services, la demande accrue de compétences numériques, le vieillissement de la population...

2.2 L'apprentissage tout au long de la vie dans l'industrie alimentaire

Dans le cadre de la chaire « Travail 4.0 dans l'industrie alimentaire », une enquête quantitative a été menée en 2022 auprès des travailleurs de l'industrie alimentaire (Szekér *et al.*, 2022). Cette enquête s'est intéressée à l'évolution du travail dans l'industrie alimentaire au cours des dernières années et à l'impact de cette évolution sur les entreprises et les travailleurs du secteur. Les changements au sein de l'organisation (par exemple, l'archivage numérique, le contrôle de la qualité, les exigences environnementales, etc.) et les changements dans son propre travail (par exemple, travailler davantage avec des outils numériques, les compétences linguistiques, etc.) sont sondés. Il ressort de l'enquête que les travailleurs de l'industrie alimentaire sont **de plus en plus exigeants en termes de connaissances et de compétences**. La formation et les qualifications sont donc un thème central du secteur et de l'enquête.

L'enquête montre que les travailleurs de l'industrie alimentaire apprennent principalement de nouvelles choses sur le lieu de travail en les faisant eux-mêmes, en apprenant de leurs collègues ou de leur supérieur (voir tableau 2.1). Dans ce domaine, les différences entre les petites et les grandes organisations semblent limitées. L'auto-apprentissage et le suivi de cours pendant les heures de travail semblent également être des méthodes d'apprentissage importantes, tandis que l'auto-apprentissage et le suivi de cours en dehors des heures de travail sont moins fréquemment cités. Tant pour l'auto-apprentissage que pour les cours, pendant ou en dehors des heures de travail, les différences entre les petites et les grandes entreprises augmentent par rapport aux trois premières méthodes (en le faisant soi-même, par les collègues, par le supérieur).

Tableau 2.1 Comment les travailleurs de l'industrie alimentaire ont-ils appris de nouvelles choses ces dernières années ? (en %)

De quelle manière les travailleurs ont-ils appris de nouvelles choses ces dernières années ? (% de collaborateurs de petites et grandes organisations)	Petites organisations	Grandes organisations
Appris en le faisant soi-même	94	96
Appris de collègues	79	82
Appris du supérieur	60	62
Auto-apprentissage pendant les heures de travail	54	59
Cours pendant les heures de travail	37	56
Auto-apprentissage en dehors des heures de travail	39	38
Cours en dehors des heures de travail	26	24
Instruction par l'installateur de la machine	36	33

Source Szekér *et al.* (2022)

L'enquête sur les entreprises en Europe de 2019 explore également la manière dont les travailleurs peuvent devenir plus compétents dans leur travail. Les entreprises se voient proposer trois options – suivre une formation, apprendre auprès de collègues et de supérieurs plus expérimentés, apprendre par la pratique – parmi lesquelles elles choisissent l'option la plus importante pour elles. L'image est donc mitigée (tableau 2.2). En Belgique, tous secteurs confondus, 36 % des entreprises choisissent l'apprentissage auprès de collègues plus expérimentés et du supérieur comme principal moyen pour les travailleurs d'une entreprise d'améliorer leurs compétences dans leur travail, suivies par 35 % qui choisissent la formation. 29 % choisissent l'apprentissage par la pratique. Les grandes entreprises, en

particulier, indiquent plus souvent que la formation est le moyen principal. Pour les entreprises de l'industrie alimentaire de l'UE27, l'accent semble être mis davantage sur l'apprentissage par la pratique.

Tableau 2.2 Quels sont les principaux moyens dont disposent les travailleurs pour devenir plus compétents dans leur travail ? (en %)

% des entreprises qui ont indiqué le moyen ci-dessous comme principal moyen par lequel les travailleurs de l'entreprise peuvent devenir plus compétents dans leur travail	Toutes	10-49 travailleurs	50-249 travailleurs	250+ travailleurs
Résultats pour la Belgique, tous secteurs confondus				
Suivre des formations	35	34	33	45
Apprendre auprès de collègues et supérieurs plus expérimentés, par exemple en demandant de l'aide, en discutant ou en regardant les autres faire quelque chose	36	37	31	29
Apprendre par la pratique (essayer différentes manières d'accomplir les tâches, expérimenter)	29	29	36	26
Résultats pour l'UE27, industrie alimentaire				
Suivre des formations	34	35	34	27
Apprendre auprès de collègues et supérieurs plus expérimentés, par exemple en demandant de l'aide, en discutant ou en regardant les autres faire quelque chose	31	31	32	36
Apprendre par la pratique (essayer différentes manières d'accomplir les tâches, expérimenter)	35	34	34	37

Source : Enquête sur les entreprises en Europe (2019)

L'enquête menée dans le cadre de la chaire Alimento s'est intéressée à l'**utilité** de la dernière formation ou du dernier cours organisé par l'employeur que le travailleur a suivi. 39 % des collaborateurs de petites organisations actives dans l'industrie alimentaire ont indiqué que la dernière formation suivie avait amélioré leur façon de travailler, 35 % d'entre eux ont estimé que la formation avait augmenté leurs chances de continuer à travailler dans l'organisation et 35 % ont estimé que la formation avait augmenté leurs chances d'être en mesure de travailler ailleurs. Les résultats pour les grandes organisations sont très similaires (respectivement 39 %, 38 % et 35 %). Toutefois, il convient de noter qu'environ 50 % des travailleurs indiquent que la dernière formation qu'ils ont suivie n'a pas été utile pour ces aspects (amélioration de la méthode de travail, augmentation des chances de travailler dans l'organisation, augmentation des chances de travailler ailleurs) et que cela est particulièrement vrai pour les ouvriers et les collaborateurs ayant un niveau de formation moins élevé. Une meilleure adéquation de la formation aux besoins du collaborateur a été identifiée comme le principal domaine d'amélioration. Les sections suivantes du présent rapport examinent cette question plus en détail.

3 | Apprentissage tout au long de la vie : défis et opportunités

3.1 Employeurs

3.1.1 Sensibilisation à l'apprentissage tout au long de la vie et aux raisons de s'y consacrer

Les données de l'enquête CVTS suggèrent que les entreprises belges **sont conscientes de l'importance de proposer des formations** et de **l'intérêt d'encourager l'apprentissage tout au long de la vie**. Cette image est confirmée par la littérature (Baiocco *et al.*, 2020). Les entreprises sont souvent favorables à l'apprentissage tout au long de la vie et au rôle du recyclage et du perfectionnement dans la gestion des transitions. Certaines entreprises, principalement les plus grandes, disposent de leur **propre centre de formation ou « académie »**, par exemple pour cibler l'acquisition de compétences spécifiquement pertinentes pour l'entreprise ou ne faisant pas partie de l'offre de formation externe. Ces centres peuvent offrir des possibilités de formation à un plus grand nombre de travailleurs. Dans certains cas, les entreprises délivrent également des certificats, mais ceux-ci ne font pas nécessairement l'objet d'une validation externe.

Les données de l'Enquête sur les entreprises en Europe de 2019 montrent que près de 65 % des entreprises belges (tous secteurs confondus) utilisent très souvent ou assez souvent **l'offre de formations et d'opportunités de développement** pour **motiver leurs travailleurs et lutter contre le turnover**. Près de 90 % des entreprises d'au moins 250 travailleurs utilisent cette approche, contre 72 % des entreprises de 50 à 249 travailleurs et 65 % des entreprises de 10 à 49 travailleurs. Dans l'industrie alimentaire, 60 % des entreprises en Belgique et 52 % des entreprises dans l'UE27 en font état, avec une tendance similaire selon la taille de l'entreprise.

Outre la question relative à l'augmentation de la motivation des travailleurs et à la lutte contre la rotation du personnel, l'enquête sur les entreprises en Europe comprend une question spécifique sur les **principales raisons de proposer des formations aux travailleurs de l'entreprise**. Les entreprises se voient proposer quatre motifs possibles, dont il faut chaque fois indiquer l'importance. Tout d'abord, les résultats pour la Belgique, tous secteurs confondus, sont examinés. Parmi les quatre motifs, **s'assurer que les travailleurs possèdent les compétences dont ils ont besoin pour leur emploi actuel** semble être de loin le plus important. 95 % des entreprises considèrent cet aspect comme très ou assez important. **L'amélioration du moral des travailleurs** est la deuxième raison la plus importante de proposer des formations. 85 % des entreprises indiquent que cet aspect est très ou assez important. Le **renforcement de la capacité des travailleurs à formuler des idées d'amélioration au sein de l'entreprise** arrive en troisième position, avec 78 % des entreprises. Pour ces trois raisons, les différences de réponses entre les petites, moyennes et grandes entreprises sont limitées. La raison la moins importante de **proposer des formations est de permettre aux travailleurs d'acquérir les compétences dont ils ont besoin pour des emplois autres que leur emploi actuel**. Cet aspect est considéré comme très ou assez important par 56 % des entreprises. Ici, les différences entre, d'une part, les petites et moyennes entreprises (56 % ; 52 %) et, d'autre part, les grandes entreprises (72 %) se creusent. Cela peut s'expliquer par les coûts financiers et les coûts d'opportunité des formations, qui sont plus difficiles à supporter dans les petites organisations (parmi

d'autres obstacles possibles, voir ci-dessous). Si l'on se concentre sur l'**industrie alimentaire**, les résultats semblent similaires, tant en Belgique que dans l'UE27. Dans l'UE27, 96 % des entreprises du secteur alimentaire considèrent que s'assurer que les travailleurs possèdent les compétences nécessaires pour leur emploi actuel est une raison très ou assez importante pour proposer des formations. En ce qui concerne l'amélioration du moral et le renforcement des capacités à formuler des idées d'amélioration, les chiffres sont respectivement de 86 % et 80 %. La proportion d'entreprises qui prêtent attention à l'acquisition des compétences nécessaires dans un emploi autre que l'emploi actuel est toutefois un peu plus élevée : 72 % des entreprises considèrent qu'il s'agit d'un motif très important ou assez important. Les résultats pour l'industrie alimentaire belge sont à nouveau similaires, à l'exception de ce dernier motif : 61 % déclarent que l'acquisition des compétences nécessaires dans un emploi autre que l'emploi actuel est une raison très ou assez importante pour proposer des formations.

Malgré ces résultats, l'attention portée à l'apprentissage tout au long de la vie est **limitée ou inexistante** dans d'autres entreprises (Baiocco *et al.*, 2020). Certaines entreprises y voient plutôt une charge, par exemple parce qu'il existe une obligation légale de dispenser certaines formations (liées par exemple à des certificats obligatoires pour exercer certaines activités). En outre, il ressort de la littérature que la sensibilisation à l'apprentissage tout au long de la vie est plus limitée dans les petites entreprises et les entreprises qui, jusqu'à présent, se sont moins engagées dans l'apprentissage tout au long de la vie (Baiocco *et al.*, 2020).

3.1.2 Obstacles à l'apprentissage tout au long de la vie pour les employeurs

Les données de l'enquête CVTS pour 2015 montrent que 81 % des entreprises de l'Union européenne ne proposent pas de formation parce que **les compétences déjà présentes dans l'entreprise sont suffisantes pour répondre aux besoins en compétences** (Baiocco *et al.*, 2020). 51 % des entreprises ont déclaré que le **recrutement (flux entrant) de collaborateurs possédant les compétences requises** était ciblé et qu'aucune formation n'était donc dispensée. Les autres raisons fréquemment citées pour ne pas proposer de formation sont **la charge de travail élevée et les contraintes de temps du personnel concerné** (32 %) et **les coûts élevés** (29 %). Les difficultés à évaluer les besoins en formation ou le manque de formations appropriées ont été mentionnées moins fréquemment. Ces obstacles sont présents dans toutes les entreprises et tous les secteurs, mais sont particulièrement pertinents pour certains groupes, par exemple les entreprises qui ne sont pas en bonne santé financière ou les petites entreprises (Baiocco *et al.*, 2020). Dans ce qui suit, ces obstacles sont examinés plus en détail selon la classification utilisée par Baiocco *et al.* (2020) dans leur étude. Il convient de noter que, comme indiqué à la section 3.3, les organisations intermédiaires, et les fonds sectoriels en particulier, peuvent jouer un rôle important en aidant à relever ces défis.

Coûts financiers et coûts d'opportunité

La formation des travailleurs a un **coût**. Les entreprises doivent donc évaluer si les avantages l'emportent sur les coûts. Les petites entreprises, en particulier, peuvent ne pas avoir les ressources nécessaires pour supporter ces coûts. Le coût est parfois élevé, surtout lorsqu'il s'agit de formations obligatoires débouchant sur des diplômes ou des certificats (Baiocco *et al.*, 2020). Par conséquent, il faut parfois faire des choix au sein de l'entreprise pour déterminer qui peut ou ne peut pas participer à la formation. Cela peut entraîner des frustrations et des tensions entre collègues. Outre les coûts financiers associés à la formation, il existe également des **coûts d'opportunité** : le temps perdu par le travailleur en raison de la formation et la perte de productivité qui en découle (Baiocco *et al.*, 2020). Là encore, les coûts peuvent être plus élevés pour les petites entreprises, par exemple parce qu'elles sont moins susceptibles d'avoir un collaborateur pour remplacer un collègue en formation. En outre, les petites entreprises disposent généralement d'une fonction de gestion des ressources humaines moins bien équipée, ce qui augmente encore les coûts. Les fonds sectoriels de formation et de carrière,

tels qu'Alimento dans le secteur alimentaire, contribuent de manière significative à relever ces défis grâce à leurs efforts d'organisation et de financement de la formation. Il est donc essentiel de sensibiliser les employeurs et les employés aux offres d'Alimento.

Les données CVTS permettent d'étudier **l'investissement en formation** des entreprises d'au moins 10 travailleurs. Penders et Vansteenkiste (2020) le calculent en utilisant trois composantes : (1) les **coûts directs** liés à l'organisation de la formation (par exemple, le coût salarial du formateur), (2) les **coûts indirects** tels que les contributions aux systèmes de financement collectif, dont sont déduites les subventions ou d'autres allocations, (3) les **personal absence costs** ou le coût salarial du travailleur participant à la formation. Ces éléments sont additionnés et comparés à la masse salariale de l'entreprise. Pour la Belgique, cela donne un niveau d'investissement dans la formation de 2,4 % de la masse salariale totale en 2015, contre une moyenne européenne de 1,7 %. Pour la Flandre, Bruxelles et la Wallonie, les chiffres sont respectivement de 2,2 %, 3,1 % et 2,1 %. En particulier, les coûts salariaux élevés des travailleurs concernés semblent peser sur les coûts globaux de formation. Penders et Vansteenkiste (2020) notent en outre que les **pays où l'investissement dans la formation est plus important ont également des taux de participation plus élevés.**

L'enquête sur les entreprises en Europe montre en outre qu'en 2018, la moitié en moyenne des travailleurs des entreprises interrogées **ont participé à des formations sur site ou hors site pendant leur temps de travail rémunéré.** Ce pourcentage augmente avec la taille de l'entreprise : il est en moyenne de 47 % dans les entreprises de 10 à 49 travailleurs, de 53 % dans les entreprises de 50 à 249 travailleurs et de 64 % dans les entreprises d'au moins 250 travailleurs. Dans l'industrie alimentaire, la moyenne est de 52 % en Belgique et de 42 % dans l'UE27, avec une tendance similaire en fonction de la taille de l'entreprise (plus faible pour les petites entreprises que pour les grandes). Lorsqu'il s'agit d'acquérir une **expérience pratique ou de recevoir une forme de formation directe sur le lieu de travail de la part de collègues plus expérimentés**, les pourcentages moyens sont les suivants : 49 % pour l'ensemble des entreprises de tous les secteurs en Belgique, 47 % pour l'ensemble des entreprises de l'industrie alimentaire en Belgique et 43 % pour les entreprises de l'industrie alimentaire dans l'UE27.

Dans un tiers des entreprises belges, la participation à des formations et des activités de développement professionnel **n'est possible que si la charge de travail et les horaires le permettent.** Dans deux tiers des entreprises, la charge de travail et les horaires de travail sont adaptés pour permettre aux travailleurs de participer à des formations et des activités de développement professionnel, indique l'enquête sur les entreprises en Europe. Les grandes entreprises, en particulier, semblent faire preuve de flexibilité : 75 % des entreprises de plus de 250 travailleurs indiquent qu'elles adaptent la charge de travail et les horaires pour permettre la formation. Dans les entreprises de 50 à 249 travailleurs et de 10 à 49 travailleurs, les chiffres sont respectivement de 67 % et 66 %. Parmi les entreprises de l'industrie alimentaire, 61 % déclarent adapter la charge de travail et les horaires pour permettre aux travailleurs de participer à des formations et des activités de développement professionnel (même résultat pour la Belgique et l'UE27, avec une tendance similaire selon la taille de l'entreprise). Ces résultats sont un point d'attention pour l'industrie alimentaire, où la pression du travail est élevée. Alimento, en tant que fonds sectoriel, peut jouer un rôle à cet égard, notamment en poursuivant ses efforts pour améliorer la qualité du travail dans le secteur alimentaire (y compris des offres ciblées sur le bien-être, le renforcement de l'organisation du travail, etc.)

Défaillance du marché

L'investissement dans la formation profite non seulement à l'employeur, mais aussi au travailleur et à la société dans son ensemble. Toutefois, ces avantages ne sont pas si facilement pris en compte lorsque la décision est prise d'investir ou non dans la formation (Baiocco *et al.*, 2020). En outre, le risque existe qu'un travailleur quitte l'entreprise après avoir suivi une formation et que celle-ci ne puisse donc pas être mise à profit au sein de l'entreprise. Ce phénomène s'observe, par exemple, chez les travailleurs sous contrat temporaire.

Un autre aspect est que les entreprises opteront principalement pour une formation qui débouche sur des connaissances et des compétences pouvant être appliquées immédiatement, plutôt que sur des compétences et des attitudes générales (Baiocco et al., 2020), en particulier lorsque les ressources sont limitées. Toutefois, dans le contexte des transitions mondiales actuelles, l'importance de compétences telles que la résolution de problèmes et la communication est soulignée. Cela peut conduire les entreprises à sous-investir dans la formation. En outre, les actions concrètes sont généralement limitées, dans certains cas, aux travailleurs hautement qualifiés, pour lesquels le retour sur investissement dans la formation est généralement très élevé.

Un manque d'information

Un autre obstacle largement décrit dans la littérature est le manque d'information dans les entreprises (Baiocco *et al.*, 2020). Un manque d'information ou de sensibilisation à l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie peut empêcher les entreprises d'investir dans la formation. Dans ce cas, les entreprises sont plus susceptibles d'avoir une attitude négative à l'égard de la formation. Cela rejoint le premier point concernant la sensibilisation et les raisons pour lesquelles les entreprises misent sur l'apprentissage tout au long de la vie.

En outre, certaines entreprises, en particulier les plus petites, sont confrontées à des coûts de transaction et de coordination plus élevés pour la collecte d'informations et l'interaction avec d'autres acteurs (par exemple, les prestataires de formation, les instances gouvernementales). Il leur est plus difficile d'avoir une bonne vue d'ensemble des politiques et des dispositions relatives à l'apprentissage tout au long de la vie (par exemple, les subventions auxquelles elles peuvent prétendre). La collecte de ces informations et l'interaction avec d'autres acteurs représentent des coûts fixes, qui peuvent être répartis sur un groupe plus restreint de travailleurs. En outre, les petites entreprises disposent de moins de personnel et de capacités pour y faire face.

Un autre domaine dans lequel les entreprises sont parfois confrontées à un manque d'informations est la capacité à évaluer l'évolution de leurs besoins en compétences et la manière d'y répondre. Là encore, les petites entreprises, en particulier, ont plus de mal à évaluer les compétences présentes, à identifier les lacunes et à estimer la meilleure façon de les acquérir. Il leur est souvent plus difficile d'évaluer correctement l'impact des tendances mondiales.

Les fonds sectoriels, tels qu'Alimento, et d'autres organisations intermédiaires devraient donc se concentrer sur l'intégration de l'information et la transparence de l'offre.

Limitations de l'offre

La dernière catégorie d'obstacles pour les entreprises abordée dans l'étude de Baiocco *et al.* (2020) est celle des limitations de l'offre : l'offre de formations n'est pas suffisante pour répondre aux besoins. Cela peut être lié au contenu, à l'approche ou à la forme de la formation (par exemple, moment, lieu, hors ligne/en ligne, collectif/auto-apprentissage, etc.). Là encore, ce phénomène semble particulièrement répandu dans les petites entreprises, qui ont parfois besoin d'une plus grande personnalisation, mais qui éprouvent plus de difficultés à en trouver en raison de leur taille limitée (par exemple, parce qu'il est trop coûteux pour les prestataires de formation de retravailler une formation standard pour un groupe de travailleurs plus restreint). L'offre part souvent des besoins et suit la logique des grandes entreprises et des travailleurs plus qualifiés. Cela risque d'en exclure d'autres. Bien que cela se produise certainement dans l'industrie alimentaire, Alimento s'engage fortement en faveur des PME et des groupes à risque, et le fonds a une certaine portée dans ce domaine également, bien qu'il y ait encore de la place pour des améliorations.

3.1.3 L'organisation apprenante : L'importance d'une bonne culture et d'une bonne structure d'apprentissage

Une organisation apprenante est une entité dynamique dans laquelle les employés créent, recueillent et partagent constamment des connaissances, ce qui est essentiel pour la capacité d'adaptation (agilité) et la capacité d'innovation de l'organisation (Garvin et al, 2008). Le comportement des employés, en particulier leur capacité à apprendre et à innover, joue un rôle crucial dans ce processus. Dans une organisation apprenante, la culture d'apprentissage fait partie de la culture organisationnelle au sens large et tant la culture que la structure sont importantes.

Workitects a développé un canevas organisationnel qui fournit des éléments de construction pour façonner les organisations et qui peut également être utilisé comme canevas d'apprentissage.¹¹ Il distingue les aspects suivants : (i) au sein de la culture (les éléments sociaux, axés sur les personnes) : vision, leadership, équipes, individus ; et (ii) au sein de la structure (les éléments techniques) : processus, systèmes, macrostructure, microstructure. Selon le canevas d'apprentissage de Workitects, il est essentiel, dans l'interaction de la culture et de la structure, de se concentrer sur des emplois réalisables (avec un bon équilibre entre les exigences du travail et les possibilités de régulation et adaptés aux compétences des employés concernés), des équipes qui offrent un environnement physiquement et psychologiquement sûr dans lequel le partage des connaissances est central, avec des dirigeants qui assument un rôle de soutien et d'encadrement et une direction qui a une vision positive axée sur les personnes. La micro-structure et la macro-structure sont telles qu'un bon équilibre entre les exigences du travail et les possibilités de régulation peut être trouvé. L'organisation organise des activités visant à promouvoir l'apprentissage formel et informel avec le soutien des systèmes (techniques) nécessaires.

Ainsi, comme indiqué ci-dessus, les possibilités d'apprentissage des salariés sont influencées par le contenu de leur emploi et par le type d'emploi qu'ils occupent, plus précisément par la combinaison des **exigences professionnelles** auxquelles ils sont confrontés et des **options de contrôle** (également appelées « ressources énergétiques » dans le modèle exigences-ressources de l'emploi, voir Demerouti et al, 2001) dont ils disposent. Des objectifs stimulants peuvent motiver les employés à apprendre et à rechercher des solutions, tandis que le degré d'autonomie et de flexibilité dont ils disposent dans leur travail influe sur leur motivation à apprendre et à innover.

Outre le contenu du travail, **l'organisation du travail** est donc cruciale pour créer un environnement propice à l'apprentissage et à l'innovation. La manière dont les tâches et les responsabilités sont réparties au sein de l'organisation détermine la structure des emplois et des équipes, ce qui influe sur les possibilités de collaboration et de partage des connaissances. Une organisation du travail efficace favorise le développement d'une culture de l'apprentissage en créant les conditions propices à la collaboration, au partage des connaissances et à l'innovation entre tous les niveaux de l'organisation.

Une étude récente de van der Weide et al (2002) analyse les éléments constitutifs d'une culture d'apprentissage dans les PME. Ces auteurs identifient les éléments suivants, qui sont d'ailleurs étroitement liés aux composantes du canevas d'apprentissage de Workitects : (i) contenu du travail ; (ii) espace et sécurité pour se développer ; (iii) coopération et développement de l'équipe ; (iv) leadership axé sur le développement ; (v) conception organisationnelle axée sur le développement ; (vi) organisation connectée à l'environnement externe. L'enrichissement du contenu du travail, par exemple en incluant des tâches plus complexes ou plus variées, contribue au développement personnel des employés, de manière continue. Selon van der Weide et al (2022), ce type d'apprentissage est courant dans les PME, mais il est généralement inconscient ou implicite. Garantir

¹¹ <https://workitects.be/lerende-organisatie>

la confiance mutuelle et l'espace pour faire des erreurs et en tirer des leçons semble également important : les collègues se soutiennent et apprennent les uns des autres et de leur manager, tandis que les RH jouent un rôle de soutien vis-à-vis des managers. Encourager la coopération et une bonne ambiance de travail y contribue également. En termes de conception organisationnelle, van der Weide et al. (2022) soulignent, entre autres, l'importance de mettre en place des structures et des systèmes de soutien, par exemple pour promouvoir l'atmosphère de travail, stimuler le partage des connaissances, etc. Il convient également d'accorder une attention particulière à la formation dans le cadre des entretiens de performance et d'évaluation. Enfin, la direction et les cadres en particulier semblent rechercher le contact avec l'environnement externe pour apprendre. L'étude a également montré **l'importance du lien entre les différents éléments constitutifs** : les éléments constitutifs de la culture d'apprentissage peuvent se renforcer mutuellement (par exemple, en organisant le travail de manière à stimuler le travail d'équipe). L'étude a également mis en évidence **la manière informelle dont la culture d'apprentissage est établie** dans les PME.

Soutien aux PME pour qu'elles deviennent des organisations apprenantes

Europa WSE (gouvernement flamand)¹² s'est fortement engagé à soutenir les PME pour qu'elles deviennent des organisations apprenantes. À cette fin, quatre initiatives ont été lancées, qui visent à répondre aux défis décrits ci-dessus :

DRIVE : s'engager à créer un climat de travail autonome et motivant (voir ci-dessous).

Leergoesting : optimiser les activités d'apprentissage concrètes et promouvoir le climat d'apprentissage dans les organisations.

Anders organiseren : Accroître l'apprentissage et la capacité d'adaptation par des ajustements structurels et culturels.

Engagement des parties prenantes : encourager les organisations à dialoguer sur un pied d'égalité avec les parties prenantes.

Les résultats du volet « organiser différemment » ont été étudiés par le Conseil économique et social de Flandre / Fondation pour l'innovation et l'emploi, en collaboration avec Europa WSE (Delagrange et al, 2023). Dans le cadre de ce programme, les entreprises pouvaient recevoir des subventions pour lancer des processus de changement qu'elles devaient mettre en œuvre elles-mêmes. Ce processus de changement était axé sur **la capacité d'apprentissage et d'adaptation** de l'entreprise et, en particulier, sur la capacité des **équipes au sein de l'organisation à faire face aux problèmes (complexes) actuels et futurs** et sur la **capacité de travail**. Outre la théorie de l'autodétermination (voir ci-dessous), les interventions se sont appuyées sur la sociotechnique moderne (construction de la structure organisationnelle) et l'organisation à haute fiabilité (modèles de comportement et d'interaction). Les résultats ont notamment montré que l'importance d'une mission et d'une vision fortes pour l'organisation et pour le processus de changement est essentielle à sa réussite, tout comme la sécurité psychologique et le soutien au changement de la part de la direction de l'organisation. D'autres éléments essentiels sont un groupe de déclencheurs au sein de l'organisation, la composition et la continuité de ce groupe, ainsi qu'un groupe d'employés de « deuxième ligne » qui comprennent bien leur organisation/équipe. L'impact de ces changements peut être important, en particulier pour les cadres qui voient leur position et leur rôle changer. Il est donc essentiel de les accompagner. Une autre constatation importante est que le contexte joue un rôle important, qu'il s'agisse d'adapter le comportement, les processus ou les structures au sein de l'organisation, en fonction du problème à résoudre, et que, dans de nombreux cas, ces éléments vont de pair.

Récemment, le programme DRIVE a également été évalué (Van den Broeck et al, 2023). Ce programme avait deux objectifs principaux : (i) acquérir des connaissances sur **les actions en matière de ressources humaines et les services associés** les mieux à même **d'améliorer l'employabilité et le bien-être des salariés**, et (ii) **renforcer l'employabilité et le bien-être des salariés en encourageant les entreprises (PME) à prendre des mesures ciblées**. L'évaluation d'impact a confirmé le rôle essentiel des gestionnaires de cas et des personnes clés dans les interventions perçues comme réussies (contexte plus favorable à l'autonomie, conviction plus forte de travailler de manière autonome, plus grande satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux et plus grand bien-être des travailleurs concernés). En ce qui concerne les personnes clés, l'évaluation d'impact a montré qu'elles ont elles-mêmes besoin du soutien du gestionnaire de cas et de leur

¹² <https://www.europawse.be/onze-themas/werkbaar-werk/wat-mag-je-verwachten-over-lerende-organisaties>

propre travail (c'est-à-dire qu'elles sont elles-mêmes satisfaites de leurs besoins psychologiques) pour commencer à travailler de manière autonome. Lorsque les personnes clés sont motivées, elles ont davantage l'intention de le faire et, au fil du temps, elles commencent à mettre en œuvre davantage de pratiques de ressources humaines. La **solidité du système de ressources humaines** joue également un rôle (par exemple, la cohérence, la clarté) : les systèmes les plus solides parviennent mieux à motiver les employés et à accroître leur bien-être. La participation, en particulier, semble être une bonne pratique à cet égard.

DRIVE a également montré qu'il **est essentiel d'impliquer un écosystème plus large de parties prenantes dans l'intervention et de garantir une collaboration et un échange de connaissances adéquats**. Ce point ressort également d'autres projets, notamment du projet ISKILL (Astarita, 2024). En effet, l'une des recommandations du projet ISKILL stipule que : *"La création et la consolidation des relations entre les différentes parties prenantes de l'éducation et de la formation tout au long de la vie peuvent être bénéfiques à plusieurs égards en tirant parti de points de vue et d'expertises différents. Néanmoins, la coordination entre les différentes parties prenantes est complexe et des stratégies visant à gérer ces relations de manière harmonieuse et efficace doivent être développées rapidement."* Les organisations intermédiaires telles que les fonds sectoriels peuvent jouer un rôle de premier plan à cet égard, comme l'a également fait remarquer l'équipe bulgare participant au projet ISKILL, qui a recommandé la création de fonds sectoriels composés de représentants des employeurs et des employés pour promouvoir l'éducation et la formation tout au long de la vie.

3.2 Travailleurs

Bien que l'encouragement de l'apprentissage tout au long de la vie soit depuis longtemps une priorité pour les décideurs politiques et les partenaires sociaux en Belgique, en d'autres termes, les taux de participation restent (très) faibles, en particulier parmi certains groupes tels que les personnes peu qualifiées, les travailleurs âgés, les personnes issues de l'immigration (Vissers & Staats, 2022). Par conséquent, plusieurs études mettent en garde contre le fait que les groupes les plus vulnérables sur le marché du travail sont précisément ceux qui sont également les moins engagés dans l'apprentissage tout au long de la vie (Astarita *et al.*, 2023). En outre, la pandémie de COVID-19 a accentué les lacunes existantes en matière de formation (Penders & Vansteenkiste, 2022). La section précédente traitait des obstacles qui se dressent du côté de l'entreprise ; la présente section se place du point de vue du travailleur.

Des recherches antérieures sur l'apprentissage tout au long de la vie en Belgique indiquent – outre les **obstacles** auxquels les travailleurs sont confrontés et qui empêchent ou compliquent l'apprentissage tout au long de la vie – une **faible volonté d'apprendre** (ou un faible besoin d'apprentissage), ce qui se traduit par de faibles **taux de participation** (Van Cauwenberghe *et al.*, 2021 ; Vissers & Staats, 2022). La littérature scientifique distingue généralement **quatre obstacles** à l'apprentissage tout au long de la vie (Rubenson & Desjardins, 2009 ; Desjardins & Rubenson, 2013 ; Van Langenhove & Vansteenkiste, 2020 ; Van Cauwenberghe *et al.*, 2021 ; Astarita *et al.*, 2023) : (1) les obstacles situationnels, (2) les obstacles dispositionnels, (3) les obstacles institutionnels et (4) les obstacles informationnels. Les **obstacles situationnels** sont des seuils liés à la situation personnelle ou professionnelle d'une personne (par exemple, assumer des responsabilités de soins au sein de la famille). Les **obstacles dispositionnels** font référence aux caractéristiques, attitudes, perceptions et convictions d'une personne à l'égard de l'apprentissage (par exemple, le fait d'avoir eu des expériences d'apprentissage négatives par le passé). Les **obstacles institutionnels** découlent des mécanismes, procédures et pratiques du système de formation et d'enseignement (par exemple, le coût). Les **obstacles informationnels** résultent d'un manque d'information sur l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie, sur l'offre de formations et sur les possibilités de soutien à cet égard. La littérature scientifique suggère également que certains obstacles sont plus pertinents pour certains groupes que pour d'autres, par exemple les obstacles dispositionnels pour les personnes moins qualifiées et plus âgées, ou les obstacles situationnels pour les femmes. Pour augmenter les taux de participation, il est important de s'attaquer à tous ces obstacles. Les politiques, les organisations intermédiaires (partenaires sociaux, prestataires de formation, etc.) et les entreprises ont notamment

un rôle à jouer. En outre, il est essentiel d'**accroître la motivation à apprendre** et de **promouvoir la culture générale de l'apprentissage** (Van Langenhove & Vansteenkiste, 2020).

3.2.1 Profils de motivation des travailleurs

Pour mieux comprendre les **raisons pour lesquelles les gens sont ou ne sont pas motivés à apprendre**, Vissers et Staats (2022) composent des profils d'apprentissage en utilisant les données pour la Flandre de l'enquête sur l'éducation des adultes menée en 2016. En appliquant une analyse de classes latentes à ces données, **neuf profils d'apprentissage** ont été obtenus, qui peuvent être divisés en **quatre groupes** : deux groupes composés de personnes qui ne participent pas à l'apprentissage tout au long de la vie et deux groupes composés de personnes qui y participent (tableau 3.1). Sur la base de ces profils et de ces groupes, les décideurs politiques, les organisations intermédiaires et les entreprises peuvent identifier les goulets d'étranglement et y répondre de manière ciblée, par des politiques d'accompagnement ou autres (Vissers & Staats, 2022). Il convient de noter que ces profils de motivation comprennent également divers **seuils**, par exemple des contraintes de temps.

Le premier groupe de profils est celui des « **non motivés** » (en rouge dans le tableau 3.1). Ce groupe se compose de personnes qui ne participent pas à l'apprentissage tout au long de la vie par manque d'intérêt ou en raison d'obstacles liés à leur santé ou à leur âge. Pour ce groupe en particulier, des mesures d'accompagnement peuvent être utiles (au-delà du domaine politique), en plus de garantir l'accès aux possibilités d'apprentissage. Le deuxième groupe « **motivés mais confrontés à des obstacles** » (orange dans le tableau 3.1) se compose également de profils d'individus qui ne participent pas à l'apprentissage tout au long de la vie, mais dans ce cas, les individus sont motivés pour le faire. Cependant, ils se heurtent à des obstacles qui les empêchent de le faire, tels que des contraintes de temps. Vissers et Staats (2022) indiquent que pour ce groupe, des incitations peuvent être importantes pour encourager la participation, par exemple des congés de formation ou des incitations financières, en plus d'une orientation adaptée et de la diffusion de l'offre de formation. Les profils du troisième groupe participent à l'apprentissage tout au long de la vie et sont « **extrinsèquement motivés** » (jaune dans le tableau 3.1), ce qui rend leur participation plus incertaine que celle des profils « **intrinsèquement motivés** » (quatrième groupe, vert dans le tableau 3.1). Ces groupes doivent également bénéficier d'une attention adéquate. En outre, l'analyse de Vissers et Staats (2022) souligne l'importance de prêter attention aux technologies numériques, par exemple dans le profil 6 où l'on suit une formation en réponse à la situation de travail. Nous reviendrons là-dessus.

Tableau 3.1 Pourquoi les adultes participent-ils (ou pas) à des activités d'apprentissage formel ou non formel ?

Adultes qui ne participent pas à des activités d'apprentissage formel ou non formel	Adultes qui participent à des activités d'apprentissage formel ou non formel
<p>Profil 1 : Pas intéressé par des activités d'apprentissage <u>Caractéristiques primaires</u> : faibles niveaux de formation, nombreux non-néerlandophones</p> <p>Profil 2 : Pas motivé pour apprendre en raison d'obstacles liés à l'âge et à la santé <u>Caractéristiques primaires</u> : personnes âgées, moins qualifiées</p>	<p>Profil 5 : Réticent mais obligé de participer <u>Caractéristiques primaires</u> : jeunes, faible intensité d'apprentissage, forte participation à l'apprentissage informel</p> <p>Profil 6 : Participer en réponse à la situation de travail <u>Caractéristiques primaires</u> : formation organisée par l'employeur, participation limitée à l'apprentissage informel</p>
<p>Profil 3 : Motivé mais confronté à des contraintes de temps <u>Caractéristiques primaires</u> : beaucoup de jeunes adultes, de personnes avec des enfants, de femmes, de personnes employées à plein temps, de personnes hautement qualifiées</p>	<p>Profil 7 : Participent pour améliorer les perspectives de carrière <u>Caractéristiques primaires</u> : jeunes, femmes, hautement qualifiés, forte intensité d'apprentissage</p>
<p>Profil 4 : Motivé mais confronté à de nombreuses contraintes de temps <u>Caractéristiques primaires</u> : niveaux de formation relativement bas, faibles revenus, emplois moyennement qualifiés</p>	<p>Profil 8 : Participent en vue de leur développement personnel <u>Caractéristiques primaires</u> : revenus élevés, niveau de formation relativement élevé, emplois hautement qualifiés</p> <p>Profil 9 : Participent en vue de leur développement professionnel et personnel <u>Caractéristiques primaires</u> : revenus élevés, niveau de formation relativement élevé, emplois hautement qualifiés, grande ancienneté professionnelle</p>

* Les neuf profils d'apprentissage peuvent être divisés en quatre catégories : rouge = non motivés ; orange = motivés mais confrontés à des obstacles ; jaune = extrinsèquement motivés ; vert = intrinsèquement motivés.
 Source Vissers et Staats (2022)

Un exercice similaire à celui de Vissers et Staats (2022) sur la motivation pour l'apprentissage tout au long de la vie a été mené par Van Cauwenberghe *et al.* (2021). Van Cauwenberghe *et al.* (2021) développent des **personas et des customer journeys** pour mieux comprendre pourquoi les gens décident de s'engager ou non dans l'apprentissage tout au long de la vie et quelles sont les étapes qu'ils franchissent avant de participer à une activité d'apprentissage. Pour ce faire, ils s'appuient sur la **théorie de l'autodétermination** de Deci et Ryan (2000) (voir encadré), qui est également utilisée dans la recherche de Meylemans *et al.* (2021) et qui sera expliquée plus en détail par la suite. Les personas de Cauwenberghe *et al.* (2021) diffèrent selon qu'ils participent ou non à l'apprentissage tout au long de la vie, ainsi que selon les obstacles et les leviers auxquels ils sont confrontés dans ce cadre. Pour les seuils et les leviers, la classification situationnelle, dispositionnelle, institutionnelle et informationnelle est utilisée. Les customer journeys décrivent notamment la phase qui précède la prise de conscience de la volonté ou du besoin d'apprendre, le déclenchement et l'identification du besoin ou du souhait d'apprendre, l'orientation et la sélection des possibilités d'apprentissage, ainsi que les étapes suivantes. L'étude souligne l'importance du **soutien de l'employeur** et de la **sensibilisation aux besoins et aux possibilités d'apprentissage à l'intérieur et à l'extérieur de l'entreprise** (dans ce dernier cas, également avec le soutien des organisations intermédiaires). En outre, les obstacles situationnels s'avèrent difficiles à surmonter (par exemple, la combinaison travail-famille-formation), même lorsqu'ils sont ciblés.

Dans ce contexte, il convient de rappeler que l'industrie alimentaire emploie un nombre relativement important de travailleurs peu qualifiés, pour lesquels les points susmentionnés concernant l'apprentissage tout au long de la vie peuvent jouer un rôle important. En outre, des recherches antérieures menées dans le cadre de la chaire ont suggéré que les travailleurs âgés méritent une attention particulière, car ils semblent moins disposés à apprendre ou n'indiquent pas leurs besoins d'apprentissage par incertitude, par exemple en ce qui concerne les applications numériques (Pollet *et al.*, 2021 ; Szekér *et al.*, 2022).

3.2.2 Motivation à apprendre sur la base de la théorie de l'autodétermination

Théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000)

La théorie de l'autodétermination est une théorie largement répandue qui explique la motivation par la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux universels : l'*autonomie*, la *compétence* et l'*appartenance* (Meylemans *et al.*, 2021). Cette théorie va donc au-delà de la division classique entre motivation intrinsèque et extrinsèque (Van Cauwenberghe *et al.*, 2021). La motivation est plutôt considérée comme un continuum. Plus ces trois besoins fondamentaux sont satisfaits, plus les personnes ressentent une **motivation autonome**. En l'occurrence, la motivation autonome est comprise comme l'adoption d'un comportement parce qu'elle est considérée comme cohérente avec des objectifs ou des résultats intrinsèques et qu'elle découle du soi (autodéterminée) (Meylemans *et al.*, 2021). À l'autre extrémité du continuum se trouve la **motivation contrôlée**, ou le fait d'adopter un comportement pour des raisons référencées de l'extérieur (par exemple, récompenses, sanctions) (Meylemans *et al.*, 2021). Selon la théorie de l'autodétermination, la motivation autonome conduit à de meilleurs résultats que la motivation contrôlée. Appliquée à l'**apprentissage tout au long de la vie**, on s'attend à ce que les travailleurs qui ont une motivation autonome pour suivre une formation seront plus performants, apprendront davantage et feront un meilleur usage de ce qu'ils ont appris que les autres (Meylemans *et al.*, 2021). Plusieurs facteurs influencent la position d'une personne sur l'échelle de la motivation dans le contexte de l'apprentissage tout au long de la vie (voir Meylemans *et al.*, 2021 pour plus de détails). Premièrement, les **caractéristiques individuelles** des travailleurs, telles que les facteurs sociodémographiques (par exemple, les personnes plus âgées sont moins motivées à se former que les plus jeunes, les personnes moins qualifiées sont moins motivées à se former que les personnes plus qualifiées) et les traits de personnalité (par exemple, la finalité). Deuxièmement, les **caractéristiques de l'emploi** jouent également un rôle (par exemple, les conditions contractuelles telles qu'un contrat fixe ou temporaire, le statut tel que celui d'ouvrier ou d'employé). Troisièmement, le **contexte organisationnel** est important, car il définit le cadre dans lequel les objectifs d'apprentissage sont formulés (par exemple, l'attention accordée à la formation au sein de l'organisation, le soutien de l'employeur). Il convient de noter ici le rôle d'acteurs tels que la représentation des travailleurs, qui peuvent également avoir un impact sur le contexte et la motivation des travailleurs (voir également ci-dessous). Quatrièmement, il y a les **caractéristiques de la formation** et les résultats attendus.

Dans le cadre du projet **FutureFit**, Meylemans *et al.* (2021) étudient **ce qui motive les travailleurs à participer à une formation sur les compétences numériques et à la mener à bien**.¹³ Plus précisément, en collaboration avec des entreprises, l'impact de l'organisation d'une foire numérique sur la motivation des travailleurs à participer ultérieurement à une formation sur les compétences numériques et à la terminer a été examiné. Sur la base de la théorie de l'autodétermination, plusieurs facteurs ont été analysés : (1) la manière dont la collaboration entre les parties prenantes peut créer un contexte qui encourage les travailleurs à participer à la formation (y compris le rôle du syndicat et des prestataires de formation), (2) les différences de participation en fonction des caractéristiques sociodémographiques, (3) les différences dans les intentions d'apprentissage futur en fonction des expériences d'apprentissage antérieures (dans ce cas, la foire numérique) et (4) les différences de motivation en fonction des attitudes et des attentes des travailleurs à l'égard de la formation et de ses résultats.

Le projet a été réalisé en collaboration avec trois entreprises. Dans un premier temps, des **moments de concertation** ont été prévus avec les entreprises pour présenter la foire numérique et la formation sur les compétences numériques, et convenir des prochaines étapes. Au cours de ces concertations, un **ambassadeur numérique** a été nommé dans chaque entreprise, faisant office de passerelle et de point de contact au sein de l'entreprise en ce qui concerne les compétences numériques. Ils ont donc joué un rôle crucial en encourageant les travailleurs à se rendre à la foire numérique et à participer à la formation. Dans un deuxième temps, une **foire numérique** a été organisée dans chaque entreprise, où les travailleurs ont été initiés à diverses nouvelles technologies et ont pu les essayer eux-mêmes de

¹³ De nombreuses publications font état de l'évolution de la demande en matière de compétences numériques. Pour la Flandre, l'enquête sur les entreprises réalisée en 2018 par la Stichting Innovatie & Arbeid de SERV donne un aperçu de ces besoins (Delagrangé & Notebaert, 2020). L'enquête montre que les compétences numériques sont nécessaires pour 76 % des collaborateurs. Dans le même temps, 19 % des entreprises font état d'un manque de compétences numériques. Près de la moitié des entreprises participant à l'enquête proposent des formations sur les compétences numériques. Cette situation est plus susceptible de se produire lorsqu'un manque de compétences numériques est signalé.

manière informelle. Dans un troisième temps, une **formation sur les compétences numériques** adaptée à l'entreprise et aux travailleurs concernés a été proposée. L'accent a été mis sur les travailleurs ayant des compétences numériques limitées. À différents moments de ce processus, des informations ont été recueillies auprès des travailleurs, des « ambassadeurs numériques » et des parties prenantes par le biais d'entretiens, de groupes de réflexion et d'enquêtes. Au début du projet, les travailleurs de chaque entreprise ont été interrogés sur leurs compétences numériques et sur les besoins d'apprentissage qu'ils ressentaient. Il est à noter que la majorité des travailleurs interrogés estiment que leurs compétences numériques actuelles sont suffisantes pour effectuer leur travail, mais un groupe important (environ la moitié des travailleurs) pense que leur travail changera au cours des cinq prochaines années et souhaiterait donc disposer de davantage de compétences numériques.

Il ressort de l'étude que les « **ambassadeurs numériques** » ont joué un rôle crucial en encourageant les travailleurs à visiter la foire numérique et à participer à des formations (c'est-à-dire en promouvant la **culture de l'apprentissage**), mais aussi en **identifiant les besoins en matière d'apprentissage**. Par la suite, il a été constaté que d'autres personnes au sein de l'entreprise, par exemple la direction, le supérieur hiérarchique direct et d'autres parties prenantes, telles que le syndicat, jouent un rôle important dans la création d'un *état d'esprit positif* à l'égard des compétences numériques et de la formation dans ce domaine. L'étude montre que les travailleurs qui perçoivent le contexte de l'entreprise comme favorable à l'autonomie ont une plus grande motivation autonome pour apprendre. En ce qui concerne les caractéristiques sociodémographiques, les traits de personnalité et les caractéristiques de l'emploi, il est confirmé que les ouvriers et les travailleurs temporaires sont moins enclins à participer à la formation. Les participants qui ont jugé la **foire numérique** utile et/ou l'ont appréciée et se sont montrés intéressés ont, en moyenne, davantage l'intention d'acquérir des compétences numériques à l'avenir que ceux qui n'ont pas aimé la foire numérique ou ne l'ont pas trouvée utile. Ainsi, les expériences d'apprentissage positives motivent les travailleurs à participer à de futures activités d'apprentissage. Bien que l'objectif principal de la foire numérique était d'**abaisser le seuil d'accès aux technologies et aux compétences numériques** plutôt que de transmettre des connaissances, elle s'est avérée être un outil très utile. Les travailleurs qui avaient plus d'affinités avec la technologie étaient davantage disposés à acquérir des compétences numériques à l'avenir et ont fait preuve d'une plus grande motivation autonome. Comme prévu, les travailleurs qui avaient de meilleures attentes quant aux résultats de la formation (capacité à mieux exécuter leurs tâches, meilleures performances au travail) étaient également plus disposés à y participer que les autres. Enfin, le projet confirme que les travailleurs qui jugent l'utilité de la formation plus élevée sont davantage disposés à suivre une formation sur les compétences numériques à l'avenir.

3.3 Organisations intermédiaires et partenaires sociaux

Les recherches antérieures sur l'apprentissage tout au long de la vie soulignent, outre le rôle des entreprises et des travailleurs, le rôle important des **organisations intermédiaires publiques et privées qui font partie de l'écosystème plus large des acteurs de l'enseignement et du marché du travail**, par exemple les centres de formation, les fonds sectoriels (Baiocco *et al.*, 2020). Ces organisations sont en contact étroit avec les entreprises et les travailleurs et sont donc généralement bien placées pour évaluer les besoins en compétences au sein des professions, des entreprises et des secteurs. En outre, cela leur permet de se concentrer sur les entreprises et les groupes de travailleurs dont les besoins et les défis sont importants, par exemple les petites entreprises ou les travailleurs peu qualifiés. Certaines organisations proposent elles-mêmes des formations et/ou jouent un rôle de facilitateur, contribuant à lever les obstacles que les entreprises et les travailleurs rencontrent en matière d'apprentissage tout au long de la vie et à promouvoir la culture de l'apprentissage (par exemple, en faisant connaître de manière proactive les offres de formations, en soutenant les demandes de subventions, en conseillant sur les propositions politiques et leur mise en œuvre, etc.).

En effet, en raison de leur taille limitée, de nombreuses entreprises ne sont pas en mesure d'organiser elles-mêmes des formations, mais elles travaillent avec des prestataires de formation externes.

Pour remplir au mieux ce rôle, il est essentiel que les organisations intermédiaires soient en contact avec les entreprises et les travailleurs afin d'évaluer les besoins avant que les programmes de formation ne soient développés ou proposés et, si nécessaire, d'élaborer des programmes sur mesure en co-création (Baiocco *et al.*, 2020). Étant donné l'importance de l'apprentissage informel sur le lieu de travail, en particulier dans les petites entreprises, un autre domaine d'action consiste à reconnaître et à aider à structurer ces pratiques, ainsi qu'à maximiser les synergies potentielles entre l'apprentissage informel et formel (par exemple, en faisant correspondre le contenu des cours à l'organisation du travail et à l'éventail des tâches dans l'entreprise concernée) (Baiocco *et al.*, 2020). Dans ce contexte, la littérature scientifique et la pratique montrent que la validation et la reconnaissance des compétences acquises sont souvent difficiles, surtout si elles n'ont pas été acquises dans le cadre d'une formation formelle. Les organisations intermédiaires peuvent également jouer un rôle à cet égard, par exemple en concevant des méthodes permettant aux travailleurs d'enregistrer et de valider leurs compétences acquises (Baiocco *et al.*, 2020). En ce qui concerne les points précédents, il est important de souligner qu'il convient de surveiller la qualité, par exemple dans le cas de l'apprentissage informel, il faut prévoir suffisamment de temps pour donner ou recevoir des explications d'une manière bien étayée (Szekér *et al.*, 2022).

De par leur position centrale, les organisations intermédiaires peuvent s'efforcer de mieux aligner l'offre de formations et les politiques autour de l'apprentissage tout au long de la vie (et les domaines politiques connexes, par exemple les politiques du marché du travail) au niveau national, régional, sectoriel, local... (Baiocco *et al.*, 2020). Enfin, les organisations intermédiaires peuvent mettre en relation des entreprises (mettre sur pied et gérer des réseaux) afin de promouvoir l'échange de bonnes pratiques et d'exploiter les économies d'échelle (Baiocco *et al.*, 2020). La recherche sur l'évolution des besoins en compétences dans les réseaux d'entreprises innovantes a montré que cela ne se produit que dans une mesure limitée et qu'il existe donc encore une marge pour une coopération plus étroite en matière de compétences et de formation (Vandekerckhove *et al.*, 2020). L'échange et la collaboration avec les clients et les fournisseurs offrent également des opportunités (Baiocco *et al.*, 2020).

En outre, la littérature sur l'apprentissage tout au long de la vie met de plus en plus **l'accent sur le rôle spécifique que les partenaires sociaux peuvent jouer**, de différentes manières et à différents niveaux (européen, national, régional, sectoriel, au niveau de l'entreprise). En plus de garantir le droit à la formation, les partenaires sociaux se sont engagés à améliorer l'accès à l'apprentissage tout au long de la vie et à en contrôler la qualité (OCDE, 2023). En élaborant conjointement des politiques autour de l'apprentissage tout au long de la vie, en partageant des informations sur ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas, et en créant un environnement où son importance est reconnue, les partenaires sociaux donnent un coup de pouce à l'apprentissage tout au long de la vie (OCDE 2019a, 2019b, 2019c ; Baiocco *et al.*, 2020 ; Simons *et al.*, 2020). Dans de nombreux pays, les partenaires sociaux sont impliqués dans le développement, la gestion... de ce que l'on appelle le « système de compétences » et, plus spécifiquement, le système d'éducation des adultes. Ils contribuent à anticiper et à identifier l'évolution des besoins en compétences (en général et pour des groupes spécifiques), à façonner, suivre et évaluer les politiques, programmes et actions d'apprentissage tout au long de la vie, à promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie et la culture de l'apprentissage, à négocier le droit à la formation, à fournir et à financer la formation, etc. Toutefois, le rôle et l'implication exacts varient d'un pays à l'autre, par exemple en raison des différences dans le système de relations de travail et de dialogue social et du rôle d'autres acteurs dans le paysage de l'enseignement et de la formation (Winterton, 2000 ; 2007 ; OCDE, 2019a, 2019b, 2019c ; Baiocco *et al.*, 2020).

Renforcer et promouvoir le dialogue social aux niveaux européen et national¹⁴

Afin d'accroître la participation des partenaires sociaux et de promouvoir le dialogue social dans les États membres de l'UE et au niveau de l'UE, la Commission européenne a lancé une recommandation du Conseil sur le renforcement du dialogue social dans l'Union européenne et une communication sur la promotion et le renforcement du dialogue social au niveau européen en janvier 2023. Ces deux initiatives trouvent leur origine dans le pilier européen des droits sociaux et son plan d'action. Ces deux initiatives s'inscrivent explicitement dans le cadre de l'Année européenne des compétences, car les partenaires sociaux peuvent apporter une contribution fondamentale à l'apprentissage tout au long de la vie, a déclaré la Commission européenne.

La **recommandation du Conseil** vise le niveau national et recommande aux États membres de l'UE (1) de veiller à ce que les partenaires sociaux soient consultés sur la conception et la mise en œuvre des politiques sociales, économiques et d'emploi, conformément aux pratiques nationales, (2) d'encourager les partenaires sociaux à étudier les nouvelles formes de travail et les emplois atypiques et à communiquer largement sur les avantages du dialogue social et sur les conventions collectives existantes, (3) de permettre une augmentation de la capacité des partenaires sociaux, par exemple en leur garantissant l'accès aux informations pertinentes et en s'assurant du soutien des gouvernements nationaux.

La **communication** se concentre sur le niveau européen et comprend un certain nombre de propositions, notamment : (1) renforcer le dialogue social sectoriel européen en modernisant son cadre, (2) continuer à soutenir les accords des partenaires sociaux, en particulier par un soutien administratif et des conseils juridiques, (3) accroître la participation des partenaires sociaux à l'élaboration des politiques de l'UE, (4) rendre plus efficace le soutien technique et financier de l'UE aux partenaires sociaux.

Au niveau européen

Au niveau européen, l'apprentissage tout au long de la vie implique à la fois les partenaires sociaux européens et les partenaires sociaux nationaux. Les partenaires sociaux européens sont les organisations impliquées dans le dialogue social européen, conformément aux articles 154 et 155 du traité sur le fonctionnement de l'Union européenne (TFUE). Les principaux acteurs sont la Confédération européenne des syndicats, BusinessEurope, SGI Europe, SMEunited et Eurocadres (en plus des organisations de partenaires sociaux opérant dans le cadre du dialogue social sectoriel européen).

Les partenaires sociaux européens peuvent peser sur les politiques européennes de plusieurs manières. Par exemple, les **articles 151-155 du TFUE** prévoient que les **partenaires sociaux européens doivent être consultés chaque fois qu'une nouvelle législation est proposée dans le domaine social ou du travail au niveau de l'UE**. Néanmoins, la mise en œuvre effective de la législation et des politiques de l'UE reste largement entre les mains des autorités nationales et des partenaires sociaux (et des niveaux inférieurs dans les États membres, par exemple le niveau sectoriel). Les partenaires sociaux européens se concentrent principalement sur la mise en place de conditions équitables permettant à tous les travailleurs et à toutes les entreprises de participer à l'apprentissage tout au long de la vie. Par exemple, la Commission européenne a appelé à l'union des forces dans le cadre de la Stratégie européenne en matière de compétences et du Pacte pour les compétences, et les partenaires sociaux et autres acteurs du marché du travail sont impliqués.

Les partenaires sociaux européens peuvent en outre s'engager dans un **dialogue social bipartite** (interprofessionnel ou sectoriel) et conclure des **conventions collectives**. Ces accords peuvent être mis en œuvre par le biais d'une directive européenne ou, dans le cas des « accords autonomes », les partenaires sociaux eux-mêmes sont responsables de la mise en œuvre dans les cadres nationaux pertinents. Les accords mis en œuvre par directive sont ceux sur le congé parental (1996, mis à jour en 2009), le travail à temps partiel (1997) et les contrats de travail à durée déterminée (1999). Les accords autonomes portent notamment sur le télétravail (2002), le stress lié au travail (2004), le harcèlement et la violence au travail (2007), les marchés du travail inclusifs (2010) et la numérisation (2020). Il n'existe donc pas d'accord spécifique sur les compétences et l'apprentissage tout au long de la vie, bien que ce thème soit abordé dans la plupart des accords existants. En particulier, l'accord sur

¹⁴ https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/fr/ip_23_290

la numérisation fait explicitement référence aux compétences (numériques) et à la formation. Cet accord comprend des dispositions relatives à l'accès à une formation de qualité et efficace pour tous, à la validation des compétences et de la formation, à la prise en compte des contraintes de temps, au recyclage et au perfectionnement des compétences pour faciliter le transfert vers un nouvel emploi dans l'entreprise... En incluant les compétences et l'apprentissage tout au long de la vie dans les futurs accords ou dans un accord spécifique, les partenaires sociaux peuvent continuer à les promouvoir (Simons *et al.*, 2020). Enfin, les partenaires sociaux européens, également au niveau sectoriel, peuvent s'engager dans des « déclarations conjointes » sur l'apprentissage tout au long de la vie, voir par exemple la « *Joint Declaration on Continuing Professional Development and Life-Long Learning for All Health Workers in the EU* » de HOSPEEM et EPSU de novembre 2016.¹⁵

Dans les États membres de l'UE

Les partenaires sociaux actifs dans les États membres peuvent peser sur la politique de l'UE en matière d'apprentissage tout au long de la vie par le biais de leurs contacts avec les partenaires sociaux européens et de leur participation à sa mise en œuvre et à son suivi, par exemple dans le cadre du Semestre européen. En outre, ils jouent un rôle dans **l'élaboration, le suivi, la mise en œuvre et l'évaluation des politiques de formation** dans leur pays (OCDE, 2019c ; Baiocco *et al.*, 2020). Plus généralement, les partenaires sociaux sont souvent impliqués dans les politiques sociales et du marché du travail de leur pays. Ils opèrent au niveau national, régional, sectoriel et de l'entreprise, bien que la littérature souligne principalement leur rôle au niveau sectoriel et de l'entreprise, étant donné que le recyclage et le perfectionnement des compétences se situent généralement dans le contexte du travail (Baiocco *et al.*, 2020).

Les représentants des employeurs et des travailleurs ont une **fonction d'intermédiaire**. Grâce à leurs contacts étroits avec les employeurs et les travailleurs, ils sont parfaitement placés pour identifier les besoins de formation et anticiper l'évolution des compétences et des besoins de formation, informer sur l'offre de formations, souligner l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie et ses avantages pour toutes les parties concernées, aider à supprimer les obstacles pour les employeurs et les travailleurs, promouvoir une culture de l'apprentissage, inscrire les droits et obligations en matière de formation et d'apprentissage tout au long de la vie dans les politiques et les conventions collectives et les faire respecter, contrôler l'utilisation efficace des ressources... Les organisations d'employeurs et les syndicats entretiennent souvent des liens étroits avec les prestataires d'enseignement et de formation (dans leur secteur ou dans un cadre plus large) et proposent souvent elles-mêmes des formations. En s'appuyant sur leurs réseaux, elles peuvent veiller à ce que l'apprentissage tout au long de la vie reste d'actualité. Simons *et al.* (2020), par exemple, constatent que de nombreux syndicats (membres d'UNI Europa) ont élaboré une politique ou une stratégie en matière d'apprentissage tout au long de la vie, les priorités étant l'intégration structurelle de l'éducation des adultes dans les conventions collectives, le congé légal de formation, la formation (ou le recyclage) pour les chômeurs et les travailleurs qui changent d'emploi, davantage de moyens financiers pour l'éducation des adultes. En outre, les partenaires sociaux peuvent jouer un rôle important lorsqu'ils sont directement impliqués dans ce que l'on appelle le « système de compétences » (voir également plus haut) (OCDE, 2019c ; Baiocco *et al.*, 2020). Il s'agit, par exemple, d'adapter les outils à la pratique, de valider et de certifier, de développer des classifications professionnelles, etc. Les partenaires sociaux belges sont actifs dans de nombreux domaines décrits ci-dessus, y compris dans l'industrie alimentaire. Au niveau sectoriel, il est aussi souvent fait référence aux **fonds sectoriels**, qui jouent également un rôle crucial en Belgique (OCDE, 2019c ; Simons *et al.*, 2020 ; Baiocco *et al.*, 2020 ; Astarita *et al.*, 2023). Ces fonds sont généralement gérés et financés conjointement par les syndicats et les organisations d'employeurs et travaillent en étroite collaboration avec les prestataires de formation et les instances et acteurs gouvernementaux concernés. Les fonds sectoriels sont impliqués

¹⁵ <https://www.epsu.org/sites/default/files/article/files/Final-Joint-Declaration-CPD&LLL-08.11.2016-EN.pdf>

dans l'anticipation de l'évolution des besoins en compétences, le développement et l'offre de formations (y compris le financement), la validation et la certification ainsi qu'une série d'autres activités et initiatives. Leur position centrale leur permet de s'engager particulièrement auprès de groupes plus difficiles à atteindre, par exemple les petites entreprises du secteur ou les travailleurs appartenant à des groupes à risque (par exemple les travailleurs âgés ou peu qualifiés). De cette manière, et comme indiqué précédemment, les fonds sectoriels contribuent à réduire les obstacles ou les seuils pour les employeurs et les employés en matière d'apprentissage tout au long de la vie.

La convention sectorielle 2023-2025¹⁶ conclue pour l'industrie alimentaire indique, entre autres, que *le secteur a une solide tradition de dialogue social tourné vers l'avenir. Cela a conduit à des leviers concrets en termes de formation et d'employabilité jusqu'au niveau de l'entreprise. Par exemple, depuis de nombreuses années, il existe une obligation de disposer d'un plan de formation, à laquelle est également liée l'obtention ou non de ressources de formation sectorielles. En outre, il existe une obligation de conclure une convention collective d'entreprise sur le travail faisable, la priorité étant accordée à la pression du travail, à l'ergonomie, au travail posté, aux conditions physiquement exigeantes et à la politique de bien-être et de santé.* **Alimento**, le fonds sectoriel pour l'industrie alimentaire, a une large portée avec ses programmes de formation, y compris en ce qui concerne les travailleurs des groupes à haut risque, selon la convention. En outre, Alimento s'est transformé en un fonds de carrière, qui se concentre davantage sur les **carrières durables et les emplois viables** (y compris le soutien au bien-être des employés et à l'organisation du travail). Néanmoins, l'activité principale reste l'organisation et le financement de la formation, qui est également essentielle, étant donné les obstacles élevés, en particulier dans les PME.

Dans le même temps, le pacte souligne un certain nombre de défis clés : (i) **la nécessité d'une culture de la formation plus forte dans les entreprises alimentaires**, (ii) **l'utilisation de l'organisation du travail pour accroître l'employabilité et l'aptitude au travail dans l'industrie alimentaire et encourager l'apprentissage tout au long de la vie**, (iii) **continuer à se concentrer sur l'amélioration de la qualité du travail dans le contexte existant** (entre autres, que certains emplois resteront physiquement exigeants même avec l'automatisation), (iv) **se concentrer sur les PME en termes d'apprentissage tout au long de la vie, entre autres, en continuant à sensibiliser et en affinant l'offre**. En ce qui concerne les engagements en matière de résultats, Alimento s'est engagé à établir 165 contacts avec des entreprises par an au cours de la période 2023-2025, à poursuivre et à développer la coopération intersectorielle dans le domaine de l'« organisation différente » et à verser 500 budgets de transition par an. Dans le cadre de ce rapport, aucune évaluation formelle du fonds sectoriel et de ses activités n'a été réalisée, il n'est donc pas approprié de tirer des conclusions à son sujet. Cependant, de nombreux projets démontrent **l'importance des fonds sectoriels dans la promotion de l'apprentissage tout au long de la vie**, et un fonds sectoriel de formation et de carrière solide comme Alimento, qui est également en constante évolution, est un exemple pour d'autres secteurs et États membres (par exemple, dans le projet ISKILL, où il a été recommandé à certains États membres de développer des fonds sectoriels). Des analyses antérieures des conventions sectorielles passées (par exemple, De Rick & Vermaut, 2008) soulignent, entre autres, les liens étroits entre le fonds de formation sectoriel de l'industrie alimentaire et d'autres acteurs (par exemple, l'enseignement, d'autres secteurs, le VDAB), l'accent mis sur la diversité et le développement d'une vision. Les analyses ont également montré une dynamique positive de la part des partenaires sociaux, qui souhaitent eux-mêmes investir davantage dans la formation et l'apprentissage dans le secteur (De Rick & Vermaut, 2008).

¹⁶ https://assets.vlaanderen.be/image/upload/v1688635688/WSE-Sectorconvenant-Voedingsnijverheid-2023-2025_mvgtfv.pdf

Conventions collectives du travail et apprentissage tout au long de la vie

Comme au niveau de l'UE, les partenaires sociaux des États membres peuvent conclure des conventions collectives au niveau national, sectoriel ou de l'entreprise qui ciblent spécifiquement l'apprentissage tout au long de la vie ou comprennent des dispositions relatives à l'accès et à la qualité de l'offre de formations (Baiocco *et al.*, 2020). Il s'agit par exemple de dispositions relatives au contenu de la formation, à la durée, à la forme, au coût et à la prise en charge de ce coût, au moment où la formation peut être suivie (pendant ou après les heures de travail)... (Simons *et al.*, 2020 ; Baiocco *et al.*, 2020). Les conventions collectives peuvent également contenir des dispositions relatives à des diplômes ou certificats spécifiques à acquérir, par exemple dans le domaine de la santé et de la sécurité, du permis de conduire, etc. Bien que des études antérieures suggèrent que l'apprentissage tout au long de la vie est de plus en plus souvent abordé dans les conventions collectives (Baiocco *et al.*, 2020), les syndicats se heurtent parfois à la résistance des employeurs qui, par exemple, invoquent le manque de temps, de ressources financières, etc. (voir Simons *et al.*, 2020). Par ailleurs, l'apprentissage tout au long de la vie n'est pas toujours une priorité pour les syndicats eux-mêmes et d'autres questions sont considérées comme plus urgentes (par exemple, des salaires plus élevés) (Simons *et al.*, 2020). En outre, les conventions collectives ne sont pas toujours faciles à mettre en œuvre ou à faire respecter dans la pratique. Un autre risque est que tous les travailleurs du secteur ou de l'entreprise ne soient pas couverts par l'accord (Simons *et al.*, 2020) et, en particulier dans les petites entreprises, il n'y a pas toujours de délégation syndicale présente pour négocier les accords. Ce problème pourrait s'aggraver en raison des mégatendances, ce qui explique pourquoi la Commission européenne s'est engagée à renforcer le dialogue social et à accroître la capacité et la représentativité des partenaires sociaux dans les États membres (voir ci-dessus).

Au **niveau de l'entreprise**, les représentants des travailleurs contribuent également à l'élaboration de la politique de formation. Cela peut inclure leur participation au **conseil d'entreprise**, où, par exemple, les informations sur la politique de formation doivent être partagées (*cf.* CCT 9) et par le biais du bilan social, et au **comité pour la prévention et la protection au travail**, par exemple en ce qui concerne la santé et la sécurité au travail, ainsi que par le biais de la **délégation syndicale** et de la conclusion de **conventions collectives de travail**. Les représentants des travailleurs peuvent **contribuer à lever les obstacles à l'offre de formations et à la participation à la formation**. Il s'agit par exemple d'identifier et de signaler les besoins en formation, de contribuer à l'élaboration des profils de fonction, de fournir des informations et un feedback sur la politique de formation et des formations spécifiques (en termes de contenu, de forme et de modalités), d'encourager les travailleurs à suivre une formation (à la fois individuellement et collectivement, en faisant connaître de manière proactive l'offre de formations)... La littérature sur l'apprentissage tout au long de la vie suggère que lorsqu'il y a une participation représentative des travailleurs, la probabilité que les travailleurs se voient offrir des possibilités de formation par l'employeur est plus élevée (Astarita *et al.*, 2023). Pour **motiver** les travailleurs à suivre une formation, il est essentiel que les représentants des travailleurs entament le dialogue avec eux, par exemple pour comprendre pourquoi certains travailleurs ne peuvent pas ou ne veulent pas participer, afin que tout problème puisse être résolu. Par exemple, les représentants des travailleurs peuvent jouer le rôle de personnages clés pour mobiliser les travailleurs qui font partie des **groupes à risque** en matière d'apprentissage tout au long de la vie, par exemple les travailleurs âgés (OCDE, 2019c ; 2023 ; Baiocco *et al.*, 2020).

Dans quelle mesure **les travailleurs eux-mêmes et leur représentation dans l'entreprise peuvent-ils influencer les décisions de la direction en matière de formation et de développement des compétences** ? Les résultats de l'enquête sur les entreprises en Europe fournissent également des indications à ce sujet, avec la nuance importante qu'il s'agit de ce qu'un représentant de la direction lui-même rapporte à ce sujet. Environ 14 % des entreprises déclarent que les travailleurs ont eu une influence directe, dans une large mesure, sur les décisions de la direction en matière de formation et de développement des compétences entre 2016 et 2019. Des pourcentages similaires sont rapportés en Belgique et dans l'UE27, dans tous les secteurs et plus particulièrement dans le secteur alimentaire et pour toutes les tailles d'entreprises. En outre, 30 à 40 % déclarent que les travailleurs ont eu un certain impact sur ces décisions. En ce qui concerne le rôle de la

représentation des travailleurs, 5 à 10 % des entreprises indiquent qu'elles ont été en mesure d'exercer une grande influence et 20 à 45 % indiquent qu'elles ont été susceptibles d'exercer une certaine influence. Ici, les différences entre les pays, les secteurs et les entreprises (par taille) sont un peu plus importantes, mais elles sont probablement dues, entre autres, à des différences dans le système des relations de travail, la présence et la force des syndicats, le contexte spécifique au sein de l'entreprise et du secteur, et d'autres aspects.

Le projet du FSE « 21+21 *Apprentissage inclusif – Avec le syndicat vers une politique de formation axée sur la transition et la carrière* »¹⁷ traite de l'implication des représentants syndicaux dans les politiques de formation au sein de leurs organisations et du rôle (futur) possible des syndicats pour faciliter les politiques de formation orientées vers la transition et les compétences du 21^e siècle. Les résultats du guide destiné aux représentants des travailleurs et du guide miroir destiné aux secteurs et aux autres acteurs concernés sont succinctement résumés ci-après. Les guides ont été élaborés sur la base d'une enquête, de visites transnationales, d'échanges et de bancs d'essai. L'industrie alimentaire est abordée dans le projet.

L'enquête menée dans le cadre du projet montre que, bien que plus de **90 %** des représentants des travailleurs soient **convaincus de l'importance croissante de la formation** et que **60 %** d'entre eux **considèrent qu'ils ont un rôle à jouer dans sa promotion**, **40 % d'entre eux n'ont que peu ou pas d'influence sur la politique de formation** de leur organisation. **80 %** souhaitent **être davantage impliqués** dans la politique de formation. Les représentants des travailleurs ont les priorités suivantes : (1) **la formation pour tous** (par exemple, surveiller la participation à la formation, accorder une attention suffisante aux groupes qui participent moins à la formation, améliorer l'accessibilité de la formation), (2) **la formation pour l'employabilité durable et la rétention** (passer d'une vision à court terme à une vision à long terme de la formation), (3) **la formation pour la sécurité de l'emploi** (proactive, avec une attention aux opportunités dans l'entreprise et ailleurs), (4) **la formation qui va au-delà de la formation sur des compétences spécifiques à l'emploi** (par exemple, vérifier la composition de l'offre de formations et si elle permet d'élargir et d'approfondir suffisamment les compétences, par exemple les compétences générales, les compétences numériques, la résilience mentale).

Outre l'influence directe de la représentation des travailleurs et du dialogue social sur la formation au niveau de l'entreprise, il existe des **effets indirects et des liens** qui méritent d'être mentionnés. Par exemple, certaines études considèrent la formation comme une dimension de la **qualité de l'emploi**. En outre, des recherches antérieures montrent que dans les entreprises où il y a une participation directe des travailleurs ou une participation représentative par des représentants des travailleurs, la qualité du travail est plus élevée (OCDE, 2019c). Cela se traduit, par exemple, par une meilleure rémunération, davantage de possibilités d'apprentissage et d'évolution de carrière, une meilleure ambiance de travail, une charge de travail moins importante, etc. ce qui, à leur tour, peuvent faire en sorte que la rotation du personnel soit plus limitée et que l'entreprise puisse plus facilement attirer des collaborateurs qualifiés (Astarita *et al.*, 2023). La réduction de la rotation du personnel rend plus intéressant l'investissement dans la formation des travailleurs actuels, y compris pour les groupes moins productifs et souvent négligés (Astarita *et al.*, 2023).

¹⁷ <https://researchportal.vub.be/nl/projects/esf-project-21-21-learning-inclusive-together-with-the-union-towa>

4 | Conclusion

Dans le contexte actuel de (forte) évolution des besoins en compétences et de pénurie sur le marché du travail, l'apprentissage tout au long de la vie est un sujet particulièrement brûlant. **Malgré l'attention portée à ce sujet par les politiques, les acteurs du marché du travail et les partenaires sociaux, et malgré les efforts déployés pour stimuler l'apprentissage tout au long de la vie, toutes les entreprises n'offrent pas de formation et la participation des travailleurs à la formation est trop faible en Belgique. En outre, on constate que ce sont toujours les mêmes groupes qui restent sur la touche.** Il reste donc beaucoup de travail à accomplir.

Ce rapport décrit d'abord la situation actuelle à l'aide de chiffres récents provenant de diverses sources, en se concentrant sur l'industrie alimentaire. Il examine ensuite les obstacles perçus par les entreprises et les travailleurs en matière d'apprentissage tout au long de la vie, en mettant l'accent sur le rôle des organisations intermédiaires et des partenaires sociaux. Nous nous appuyons sur plusieurs projets récents d'apprentissage tout au long de la vie et résumons brièvement leurs principaux résultats. Sur cette base, nous pouvons formuler les conclusions et recommandations suivantes.

Garantissez l'accès à une formation de qualité pour tous : Les employeurs comme les travailleurs sont confrontés à des obstacles qui les empêchent de proposer des formations ou d'y participer. En outre, les petites entreprises et certains groupes de travailleurs en particulier semblent en faire l'expérience (par exemple, les personnes âgées, les travailleurs issus de l'immigration, les travailleurs sous contrat temporaire). Cette observation concerne tous les secteurs économiques, y compris l'industrie alimentaire. Bien que ce phénomène ait souvent été décrit dans la littérature scientifique, il convient de le souligner ici car il n'existe pas de solutions faciles et parce que les mégatendances mondiales (par exemple la numérisation) peuvent accroître ces difficultés (par exemple par une plus grande fragmentation du travail, une augmentation des contrats atypiques).

Les décideurs politiques, les organisations intermédiaires et les partenaires sociaux doivent donc poursuivre leurs efforts pour convaincre les employeurs et les salariés de la valeur ajoutée de l'éducation et de la formation tout au long de la vie à court et à long terme, en accordant une attention suffisante aux groupes d'employeurs et de salariés difficiles à atteindre. À cet égard, un certain nombre d'éléments sont essentiels. Premièrement, l'alignement des politiques d'éducation et de formation tout au long de la vie à tous les niveaux et dans tous les domaines (par exemple, le lien entre l'éducation et la formation tout au long de la vie, la politique sociale, la politique du marché du travail, la politique industrielle). Deuxièmement, il s'agit d'impliquer les parties prenantes concernées, tant au sein des organisations qu'en dehors, et de s'assurer qu'elles partagent les mêmes objectifs.

Dans le secteur alimentaire, en tant que fonds sectoriel, Alimento est fortement engagé dans des collaborations et des partenariats avec les acteurs concernés, et joue également un rôle moteur dans ce domaine. Il est important de continuer à travailler sur ce point à l'avenir. Il est également important d'impliquer tous les acteurs concernés au sein des organisations dans la formation et l'apprentissage tout au long de la vie. La participation des employés est donc un point d'attention. Alimento peut faire des efforts supplémentaires pour la renforcer en l'encourageant. En outre, Alimento s'efforce déjà d'atteindre et d'informer directement les employés sur l'importance de la formation et de l'apprentissage tout au long de la vie et sur l'offre (qui accorde également de l'attention au bien-être et à la motivation des employés). Il s'agit d'un point fort qu'il convient d'approfondir.

Renforcez l'offre de formations : Bien que l'offre de formation en Belgique soit importante, toutes les entreprises et tous les travailleurs ne trouvent pas de formation qui leur convienne, par exemple parce que les formations sont développées à partir de la logique des grandes entreprises ou de celle des cols blancs hautement qualifiés. Les prestataires de formation doivent en tenir compte (contenu, approche et forme de la formation). Il est essentiel de passer de la quantité (nombre d'heures de formation suivies) à la qualité. Un suivi et une évaluation adéquats de l'offre de formation sont également importants à cet égard. C'est là que les organisations intermédiaires et les partenaires sociaux jouent un rôle. Ils peuvent par exemple collecter des données sur la qualité de la formation à un niveau plus agrégé et utiliser ces données pour recommander, ajuster ou développer de nouveaux cours de formation.

Dans l'industrie alimentaire, Alimento s'efforce de collecter des données sur de nombreux aspects et de proposer une offre de formation adaptée, en tenant compte des besoins des employeurs et des employés (y compris de nombreux travailleurs peu qualifiés et des personnes issues de l'immigration). Bien que la couverture des cours de formation soit élevée, des efforts supplémentaires sont nécessaires car les entreprises et les travailleurs sont encore laissés pour compte.

Sous l'effet de tendances mondiales telles que la numérisation, la mondialisation, les changements démographiques et la transition climatique, on observe non seulement des changements au sein des secteurs, mais aussi des déplacements de l'activité économique d'un secteur à l'autre. Ces nouveaux emplois peuvent exiger des connaissances, des compétences et des attitudes différentes de celles des emplois qui disparaissent, ce qui rend le recyclage nécessaire. Cependant, une grande partie de la politique de formation actuelle semble se concentrer sur les compétences spécifiques à l'emploi et au secteur, et ce sont également celles dans lesquelles les employeurs investissent le plus.

Il est donc essentiel d'accorder plus d'attention aux compétences qui aident les employés à passer d'un emploi à l'autre sur le marché du travail. En outre, il est important de ne pas se contenter d'examiner ce qui est nécessaire à court terme, mais de répondre en temps utile à l'évolution des besoins en compétences dans l'entreprise ou le secteur. Les fonds sectoriels jouent ici un rôle important, mais il est également essentiel qu'ils regardent au-delà des frontières de leur propre secteur et qu'ils soutiennent la mobilité. La campagne intersectorielle *werkbaarwint* en est un bon exemple, de même que l'octroi d'un budget de formation aux personnes qui changent d'emploi ou dont l'emploi a tellement changé qu'une formation complémentaire est nécessaire. Le secteur alimentaire s'efforce déjà de collaborer avec d'autres secteurs pour répondre à cette dynamique. En outre, le secteur est confronté à une main-d'œuvre vieillissante, ce qui pose des défis compte tenu de la pression et du stress professionnels élevés dans le secteur et du fait que certains emplois comportent des risques physiques et psychosociaux substantiels, même lorsque l'automatisation est déployée, ... La qualité du travail dans le secteur alimentaire est donc un point d'attention important qui doit être traité de manière permanente. Des cours de formation spécifiques, du matériel, etc. sur les risques psychosociaux et le bien-être mental destinés aux employés, aux représentants des employés, aux responsables des ressources humaines, aux superviseurs, etc. pourraient être envisagés. Par exemple, la théorie de l'autodétermination peut être utilisée, par analogie avec le projet ESF-DRIVE, pour renforcer la motivation autonome des employés, des managers, etc. et les encourager à l'apprentissage tout au long de la vie.

Compte tenu de la pénurie sur le marché du travail et des difficultés rencontrées par de nombreuses entreprises pour attirer des profils techniques, une coopération étroite avec les écoles est appropriée, par exemple pour promouvoir la sensibilisation et l'attractivité des professions techniques (dans l'industrie alimentaire) auprès des jeunes. Plus généralement, la collaboration avec les établissements d'enseignement pour accueillir les jeunes avant qu'ils ne terminent leurs études peut être bénéfique : soutien aux écoles et aux universités, mise à disposition d'enseignants issus du monde professionnel (experts professionnels), développement de modules de formation par l'accueil d'étudiants dans les entreprises. Une étape importante a déjà été franchie avec *food@work.be* pour sensibiliser et informer sur les possibilités d'emploi et de formation dans l'industrie alimentaire.

Misez sur la validation des compétences qui n'ont pas été acquises dans le cadre d'une formation formelle : Bien que l'apprentissage non formel et informel soient des formes importantes d'apprentissage dans le contexte professionnel, les compétences d'un travailleur sont souvent plus susceptibles d'être évaluées par rapport aux qualifications formelles qu'il possède. Les connaissances, compétences et attitudes acquises dans le cadre d'une formation non formelle ou informelle s'avèrent plus difficiles à valider. En outre, la validation des qualifications formelles est souvent basée sur des systèmes ou des taxonomies qui existent depuis longtemps et qui, par conséquent, ne sont pas nécessairement les plus récents (par exemple, les « greens skills » ou compétences vertes). Les compétences transversales (par exemple la pensée critique ou les compétences sociales) gagnent en importance mais semblent difficiles à intégrer et à acquérir par le biais d'une formation formelle. Il semble donc qu'il y ait une demande de la part de plusieurs parties pour des développements supplémentaires dans ce domaine. En outre, il semble que l'on assiste à un glissement des modes d'apprentissage formels vers les modes non formels et informels, en particulier dans les petites entreprises et parmi les travailleurs peu qualifiés, les ouvriers, etc. À cet égard, l'exploration de certaines initiatives récentes, telles que les microcrédits et les certificats numériques, s'avère intéressante. Une autre voie importante est la coopération intersectorielle autour des dossiers de qualification professionnelle, comme cela s'est déjà produit dans le cas de l'industrie alimentaire, par exemple.

Renforcez les capacités des petites entreprises en matière d'apprentissage tout au long de la vie : Les petites entreprises, en particulier, se heurtent souvent à des obstacles en matière de formation. Elles sont moins conscientes que les grandes entreprises des compétences présentes et des besoins en compétences (et de la manière de les identifier, de les quantifier, d'évaluer leur urgence), moins informées de l'offre et des politiques de formation (par exemple, des mesures de soutien auxquelles elles peuvent prétendre), disposent de moins de ressources pour supporter les coûts financiers et les coûts d'opportunité, etc. La fonction de RH est également moins développée et la représentation des travailleurs est plus souvent absente. Beaucoup de choses reposent donc sur les épaules d'un groupe restreint au sein de la direction. Il est donc essentiel de développer et de soutenir davantage les capacités de ces entreprises en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie, par exemple en les aidant à demander des subventions, en simplifiant et en rationalisant les procédures administratives, en réduisant la charge administrative, en centralisant les informations, en proposant des outils simples pour analyser les besoins en compétences, etc. En effet, investir dans l'apprentissage tout au long de la vie requiert un investissement considérable en temps et en engagement de la part des employeurs. C'est là qu'Alimento peut jouer un rôle crucial, par exemple en élargissant encore le service (procédures simples pour la formation en entreprise, exemples de demandes de subventions, etc.) Outre l'offre de soutien, des efforts peuvent être déployés pour que les managers, les responsables des ressources humaines, les cadres ... dans l'histoire. Après tout, ce sont eux qui déterminent l'approche de la formation au sein de l'entreprise et, à cet égard, ils ont également un rôle de leader et de modèle. Un système de ressources humaines bien développé et axé sur l'apprentissage est un élément important pour renforcer la culture de l'apprentissage et promouvoir la motivation et le bien-être des employés. Alimento peut apporter un soutien supplémentaire dans ce domaine, par exemple en développant et en élargissant les cours de formation ciblés, le matériel, etc. relatifs à la politique des ressources humaines, à l'organisation du travail, etc. Le développement et le soutien de réseaux d'entreprises entre elles et avec d'autres acteurs (au sein de leur propre secteur et entre secteurs) peuvent également constituer une réponse à cette question. Ici aussi, les organisations intermédiaires telles qu'Alimento et les partenaires sociaux peuvent jouer un rôle moteur, en partie parce que la mise en place et la gestion de réseaux prennent du temps et nécessitent un engagement. Cela donne aux employeurs la possibilité d'échanger des connaissances et de partager des bonnes pratiques.

Promouvez la qualité de l'emploi pour encourager l'apprentissage tout au long de la vie : Les possibilités de formation offertes par un emploi sont considérées comme une dimension de la qualité de l'emploi dans certains modèles. Le manque de possibilités de formation est donc souvent associé à des emplois de moindre qualité. En particulier dans un contexte de transition et d'évolution du contenu du travail, la formation apporte un soutien et accroît les possibilités de contrôle. Dans le même temps, la recherche montre également que les emplois de meilleure qualité attirent des travailleurs qualifiés et ont un taux de rotation du personnel plus faible, ce qui rend l'investissement dans la formation plus intéressant. En outre, les caractéristiques de l'emploi et le contexte de l'entreprise déterminent la motivation des travailleurs pour la formation, aujourd'hui et à l'avenir. Outre l'employeur, la représentation des travailleurs joue un rôle important à cet égard. Il est donc essentiel d'aborder le lien entre la qualité du travail et l'apprentissage tout au long de la vie dans les négociations (par exemple, lors de la conclusion de conventions collectives).

Les possibilités de formation offertes par un emploi sont considérées comme une dimension de la qualité de l'emploi dans certains modèles scientifiques. L'absence de possibilités de formation est souvent associée à des emplois de moindre qualité. En particulier dans un contexte de transition et d'évolution du contenu des emplois, la formation apporte un soutien et augmente les possibilités de régulation. Dans le même temps, la recherche montre également que les emplois de meilleure qualité attirent des travailleurs qualifiés et ont un taux de rotation du personnel plus faible, ce qui rend l'investissement dans la formation plus intéressant. En outre, les caractéristiques de l'emploi et le contexte de l'entreprise déterminent la motivation des employés à se former, aujourd'hui et à l'avenir. Le soutien au sein de l'organisation est essentiel, et cela nécessite que les différentes parties prenantes adhèrent à la mission et à la vision de devenir une organisation apprenante. Investir dans l'implication et la participation des salariés est une étape importante à cet égard. En outre, le travail devrait être organisé de manière à renforcer la motivation autonome et le bien-être des employés, ainsi que la culture de l'apprentissage. Il ne faut donc pas perdre de vue la « structure d'apprentissage ». L'amélioration des compétences des salariés et de leur capacité à relever les défis doit s'inscrire dans le cadre d'un équilibre entre vie professionnelle et vie privée, afin d'éviter toute pression supplémentaire sur le bien-être des salariés. L'accent mis sur la motivation et le bien-être a également des effets positifs sur l'apprentissage. Outre l'employeur, la représentation des travailleurs joue un rôle important à cet égard. Il est donc essentiel de prêter attention au lien entre la qualité du travail et l'apprentissage tout au long de la vie lors des négociations (par exemple lors de la conclusion de conventions collectives).

Motivé les travailleurs à s'engager dans l'apprentissage tout au long de la vie : Pour encourager les travailleurs (plus de travailleurs) à suivre une formation, il y a deux pistes à suivre. Tout d'abord, il faut s'attaquer aux obstacles que rencontrent les travailleurs. Les obstacles situationnels, en particulier, s'avèrent très difficiles à surmonter, mais ont également un impact important. Au niveau de l'entreprise, il peut donc être utile d'entamer le dialogue avec les travailleurs qui invoquent ces obstacles pour expliquer pourquoi ils ne participent pas ou ne peuvent pas participer à la formation. Les travailleurs qui ne sont pas motivés pour apprendre sont parfois incapables d'évaluer correctement leurs propres besoins de formation ou invoquent des facteurs externes (par exemple, ils suivent une formation parce qu'ils y sont obligés). Dans ce groupe, les expériences d'apprentissage négatives antérieures se sont également révélées être un facteur. La mise en place d'activités visant à réduire les obstacles (par exemple, les foires numériques qui n'ont pas d'objectifs d'apprentissage en soi) et la désignation de personnes de contact ou d'« ambassadeurs » pour l'apprentissage tout au long de la vie peuvent certainement être utiles à cet égard. Il est également possible d'offrir des possibilités d'apprentissage personnalisées, flexibles et accessibles. Pour ce faire, Alimento pourrait commencer à travailler sur les profils de motivation des employés (section 3.2) et examiner si l'approche et l'offre actuelles permettent d'atteindre les différents profils, ou quelles mesures sont nécessaires pour le faire de manière plus ciblée à l'avenir (par exemple, une politique

RH adaptée peut-elle être une solution, est-il nécessaire de désigner des personnes clés, ...). Il peut également être intéressant de se faire une idée précise des expériences des entreprises avec les différents groupes de salariés et des réponses qu'elles leur apportent, par exemple pour identifier les bonnes pratiques. Deuxièmement, plusieurs études soulignent l'importance de la motivation autonome et de la culture et de la structure d'apprentissage au sein d'une organisation. Outre les caractéristiques individuelles, les caractéristiques de l'emploi et le contexte organisationnel au sens large sont essentiels pour accroître la motivation des travailleurs. Les employeurs et les syndicats devraient donc s'efforcer de créer un environnement d'apprentissage stimulant. (y compris la poursuite du développement des offres relatives à l'organisation du travail et au bien-être chez Alimento).

Accroissez les capacités des partenaires sociaux en matière d'apprentissage tout au long de la vie : Enfin, comme le montrent la littérature et la pratique, les partenaires sociaux à différents niveaux jouent un rôle central en matière de formation et d'apprentissage tout au long de la vie dans différents domaines. Il est donc important d'informer correctement les représentants des employeurs et des employés sur leur rôle, la contribution qu'ils peuvent apporter et la manière dont ils peuvent soutenir et motiver les employeurs et les employés autour de l'apprentissage tout au long de la vie, en se concentrant sur les employeurs et les employés qui rencontrent le plus d'obstacles. Les partenaires sociaux, avec d'autres organisations intermédiaires telles qu'Alimento, jouent donc également un rôle dans le contrôle de la cohérence entre les différents éléments constitutifs d'une bonne culture et d'une bonne structure de l'apprentissage, et peuvent contribuer à garantir que les synergies sont maximisées.

Références

- Astarita, C. ; Boyadjieva, P. ; Colombo, M. ; Engdal Vorting, K. ; Hassan, N. ; Kováčová, L. ; Kirov, V. ; Lenaerts, K. ; Studená, I. ; Tiraboschi, T. ; Toffild, L. & Yordanova, G.** (2023). *Working Paper on an analytical framework on industrial relations and social dialogue for adult learning in a changing Europe*. ISKILL (Industrial Relations and Social Dialogue to Kick-in Inclusive Adult Learning) project deliverable 1.1.
- Astarita, C.** (2024), 'Policy brief to enhance industrial relations and social dialogue on adult learning for an inclusive digital and climate-neutral economy', I SKILL (Industrial Relations and Social Dialogue to Kick-in Inclusive Adult Learning) project deliverable 4.2.
- Baiocco, S.; Simonelli, F. & Westhoff, L.** (2020). *Study on mapping opportunities and challenges for micro and small enterprises in offering their employees up- or re-skilling opportunities*. Final Report, vol. 1. Studie op vraag van de Europese Commissie. <https://www.ceps.eu/ceps-publications/study-on-up-and-re-skilling-in-micro-and-small-enterprises/>
- Cedefop** (2023). *European skills index*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/european-skills-index>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M.** (2000). The 'What' and 'Why' of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Delagrange, H. & Notebaert, S.** (2020). Digitalisering op de werkvloer. *Over.Werk. Tijdschrift van het Steunpunt Werk*, 30(1), 97-105.
- Delagrange, H.; Verdonck, W.; Smeyers, S.; De Craemer, A. Van Coillie, H.; De Craecker, F.; Maenen, S.; Nurksi, L.; Wouters, K. & Taen, R.** (2023). ANDERS ORGANISEREN IN DE PRAKTIJK - BEVINDINGEN VAN DE 'WIJZEN' UIT HET 'ANDERS ORGANISEREN 2.0' PROJECT.
- Demerouti, E.; Bakker, A.B.; Nachreiner, F. & Schaufeli, W.B.** (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499-512.
- Denys, J.** (2020). Wie werkt, leert. Levenlang leren doorgelicht. *Over.Werk. Tijdschrift van het Steunpunt Werk*, 30(1), 76-79. Steunpunt Werk/Uitgeverij Acco.
- Desjardins, R. & Rubenson, K.** (2013). Participation patterns in adult education: The role of institutions and public policy frameworks in resolving coordination problems. *European Journal of Education*, 48(2), 262-280.
- De Rick, K. & Vermaut, H.** (2008) "De dynamische kracht van sectorconvenants", <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/29013>
- Garvin, D.A.; Edmonson, A.C. & Gino, F.** (2008) *Is Yours a Learning Organization?* Harvard Business Review.
- Meylemans, L., Szekér, L. & Dessers, E.** (2021). *Motivating employees to participate in adult learning. Research report on the FutureFit Belgium project*. HIVA-KU Leuven.
- OECD** (2019a). *Getting Skills Right: Future-Ready Adult Learning Systems*. OECD Publishing.
- OECD** (2019b). *Getting Skills Right: Making adult learning work in social partnership*. OECD Publishing.
- OECD** (2019c). *Negotiating Our Way Up: Collective Bargaining in a Changing World of Work*. OECD Publishing.
- OECD** (2023). *Upskilling and reskilling for the twin transition: The role of social dialogue*. Thematic brief. <https://www.theglobaldeal.com/resources/Upskilling-and-reskilling-for-the-twin-transition.pdf>
- Penders, I.; Van Langenhove, H. & Vansteenkiste, S.** (2020). De monitoring van opleidingsinspanningen: een methodologische vergelijking van de belangrijkste bronnen. *Over.Werk. Tijdschrift van het Steunpunt Werk*, 30(1), 10-20. Steunpunt Werk/Uitgeverij Acco.
- Penders, I. & Vansteenkiste, S.** (2022). Opleidingsdeelname en opleidingskloven in Vlaanderen tijdens het tweede jaar van de COVID-19-pandemie. *Over.Werk. Tijdschrift van het Steunpunt Werk*, 32(2), 5-19.
- Penders, I. & Vansteenkiste, S.** (2020). De Belgische en regionale opleidingsinspanningen van werkgevers in Europees perspectief. Een analyse op basis van de Continuing Vocational Training Survey. *Over.Werk. Tijdschrift van het Steunpunt Werk*, 30(1), 39-54. Steunpunt Werk/Uitgeverij Acco.
- Pollet, I. ; Smits, I. ; De Leebeeck, K. ; Gerard J. ; Lamberts, M. & Dessers, E.** (2021). Arbeid 4.0 In De Voedings-industrie Voorlopig Rapport Op Basis van Literatuurstudie En Focusgroepen. HIVA-KU Leuven.
- Rubenson, K. & Desjardins, R.** (2009). The impact of welfare state regimes on barriers to participation in adult education: a bounded agency model, *Adult Education Quarterly*, 59, 187–207
- Simons, M.; van Loenen, L. & van Gelder, J.W.** (2020). *Trade union activities on life-long learning - Shaping the future of work in a digitalized services industry* (final report). UNI Europa.

- Sourbron, M., & Vansteenkiste, S.** (2020). Opleidingsdeelname en ongelijkheden op de opleidingsmarkt in Vlaanderen. Een analyse op basis van de Enquête naar de Arbeidskrachten. *Over.Werk. Tijdschrift van het Steunpunt Werk*, 30(1), 21-29. Steunpunt Werk/Uitgeverij Acco.
- Szekér, L.; Lenaerts, K. & Dessers, E.** (2022). *Arbeid 4.0 in de Voedingsindustrie: Bevindingen uit de Werknemersbevraging*. HIVA-KU Leuven.
- Van Cauwenberghe, M.; Nackaerts, L.; Levrouw, L. & Verlinden, G.** (2021). *Customer journey van niet-participerende en participerende burgers aan levenslang leren: Een onderzoek naar de persona's, drempels en hefboomen van burgers met een leernood*. Departement Werk en Sociale Economie. <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/47167>
- van der Weide, L.; Collou, L.; Visschedijk, S.; Vos, M. & Corpaal, S.** (2022). "Bouwstenen van een integrale leercultuur", *Tijdschrift voor HRM Editie 4 2022*, Doi: 10.5117/THRM2022.4.003.WEID.
- Van Langenhove, H., & Vansteenkiste, S.** (2020). Drempels en motivatie bij het volgen van opleiding in Vlaanderen. Een analyse op basis van de Adult Education Survey. *Over.Werk. Tijdschrift van het Steunpunt Werk*, 30(1), 30-38. Steunpunt Werk/Uitgeverij Acco.
- Vandekerckhove, S.; Meylemans, L.; Lenaerts, K. & Struyven, L.** (2020). *Nieuwe meerwaardeketens kwantitatief onderzocht. Een onderzoek naar de veranderende competentienoden in innovatieve bedrijfsnetwerken*. Studie in het kader van een VIONA-oproep. HIVA-KU Leuven.
- Van den Broeck, A.; Szekér, L. & Lenaerts, K.** (2023). *Impactevaluatie Drive: Van zelfdeterminatie naar werknemerswelzijn*. Publisher: HIVA - KU Leuven
- Vissers, S. & Staats, B.** (2022). Vlaamse leerprofielen voor een meer gericht en op maat gemaakt beleid voor levenslang leren. *Over.Werk. Tijdschrift van het Steunpunt Werk*. 32(2), 135-143. Steunpunt Werk/Uitgeverij Acco.
- Winterton, J.** (2000). Social Dialogue Over Vocational Training In Market-Led Systems. *International Journal of Training and Development*, (4), 26-41.
- Winterton, J.** (2007). Building Social Dialogue over Training and Learning: European and National Developments. *European Journal of Industrial Relations*, (13)3, 281– 300.
- Zwysen, W.** (2023). *Labour shortages – turning away from bad jobs*. ETUI Policy brief. April 2023. <https://www.etui.org/publications/labour-shortages-turning-away-bad-jobs>.