

TABLE DES MATIERES

Partie 2 : PERSPECTIVES D'AVENIR DES JEUNES

V. Jeunes précarisés et enseignement ou formation en alternance

Introduction

1. Contexte

2. Définition : l'alternance

2.1. *Enseignement en alternance*

2.2. *Apprentissage*

2.3. *Formation à temps partiel (CDV)*

3. En amont : inégalités scolaires et sociales

3.1. *Orientation scolaire*

3.2. *Familles et écoles*

4. Parcours des jeunes en alternance

4.1. *Passage de l'enseignement à temps plein à l'enseignement ou la formation en alternance*

4.2. *Formation générale et professionnelle*

4.3. *Facteur de réussite : la formation en entreprise*

4.4. *Parcours de préparation et de remplacement à la formation en entreprise*

5. En aval : la transition vers un emploi convenable

5.1. *Valeur du certificat d'études sur le marché de l'emploi*

5.2. *Insertion professionnelle des jeunes issus de l'alternance*

Recommandations

Liste des participants

V. JEUNES PRECARISES ET ENSEIGNEMENT OU FORMATION EN ALTERNANCE

Le parcours scolaire et l'insertion professionnelle des jeunes issus d'un milieu défavorisé est difficile. De nombreux dispositifs cherchent à faciliter cette transition entre le monde de l'enseignement/formation et celui du travail. Parmi ceux-ci, l'enseignement et la formation en alternance visent à faire acquérir aux jeunes les compétences techniques et les attitudes nécessaires à la vie professionnelle et citoyenne. Le Service a cherché à savoir pourquoi les jeunes précarisés y sont surreprésentés et comment ces dispositifs peuvent répondre à leurs attentes, à savoir, un accompagnement sur mesure, une formation reconnue par les employeurs, le droit à l'essai, la valorisation de leurs compétences...

Introduction

L'enseignement et l'emploi sont deux leviers essentiels à la lutte contre la pauvreté. Le Rapport bisannuel 2008-2009 contenait deux chapitres consacrés à ce sujet : l'un sur le rôle des critères d'emploi convenable comme protection contre l'emploi précaire, l'autre sur l'orientation scolaire et son influence sur le renforcement des inégalités sociales et scolaires. Nous nous penchons cette fois sur la transition des jeunes défavorisés entre l'enseignement et l'emploi de qualité. En effet, la qualification obtenue en fin de parcours scolaire détermine en grande partie les chances de trouver un emploi convenable, tout particulièrement en début de carrière.

Le groupe de concertation a choisi d'étudier plus précisément un dispositif spécifique de transition où les jeunes précarisés sont surreprésentés : l'enseignement et la formation en alternance. L'alternance se compose d'une formation générale et professionnelle dans un centre et d'une formation en entreprise. Ce chapitre analyse dans quelle mesure, après leur parcours en enseignement ou en formation en alternance, ces jeunes trouvent un emploi de qualité.

Le Service a lancé ses travaux sur la question en organisant un séminaire²⁷⁷ en vue de faire apparaître les problématiques et enjeux de la thématique. Fin 2010, nous avons rassemblé des associations qui luttent contre la pauvreté afin de cibler un dispositif qui réponde au mieux à leurs préoccupations. Ensuite, plusieurs acteurs (représentants de l'alternance, de l'enseignement, de l'insertion socioprofessionnelle, de sections jeunes des syndicats et d'associations où des personnes pauvres se reconnaissent, etc.) se sont réunis mensuellement.

Des contacts bilatéraux nous ont permis d'élargir notre réflexion. En juin 2011, le Service a également consacré une réunion au témoignage de jeunes en alternance et organisé une rencontre avec des représentants de fonds sectoriels de formation et d'organisations patronales. Tous les échanges se sont focalisés sur l'intérêt et les difficultés de l'alternance pour les jeunes issus de familles pauvres.

En vue d'examiner si ces dispositifs peuvent aider ces jeunes à s'épanouir et acquérir les compétences nécessaires pour trouver un emploi de qualité, nous avons choisi de traiter la thématique sur base d'une analyse longitudinale du parcours du jeune.

Nous commençons par une mise en contexte de la problématique : la transition difficile des jeunes défavorisés de l'enseignement au marché de l'emploi. Après avoir brièvement décrit le contexte et les différents dispositifs, le troisième point rappelle les difficultés qui naissent en amont, durant le parcours scolaire. Deux éléments y sont évoqués : les inégalités scolaires et l'orientation. Le quatrième point analyse le parcours de ces jeunes, de leurs débuts au choix de leur formation, à l'accompagnement et au stage en entreprise. Enfin, le dernier point concerne l'aval, c'est-à-dire le passage vers le monde du travail, la reconnaissance des qualifications obtenues et les possibilités d'emploi convenable.

Des citations, extraites de la concertation ou de contacts bilatéraux, attirent çà et là l'attention sur des paroles pertinentes, sans pour autant exprimer forcément une opinion générale.

277 Service de lutte contre la pauvreté, la précarité et l'exclusion sociale (2010). *Actes du séminaire du 7 septembre 2010. La transition de l'enseignement au marché de l'emploi des jeunes précarisés*, Bruxelles.

I. Contexte

Beaucoup de jeunes s'insèrent difficilement sur le marché de l'emploi, tout particulièrement ceux en situation de pauvreté et ceux qui ont quitté l'école avant la fin de leur sixième année et qui ont accumulé un retard scolaire important²⁷⁸. Les fluctuations du marché de l'emploi les touchent davantage. Certains retournent en formation, d'autres connaissent des périodes de chômage ou d'inactivité plus ou moins longues, enfin certains 'décrochent' et s'éloignent du marché de l'emploi²⁷⁹.

Les chiffres sont éloquentes : on compte, en 2010, en Belgique, 63.992 chômeurs complets indemnisés de moins de 25 ans, dont 8.147 à Bruxelles, 22.149 en Région flamande et 33.695 en Région wallonne²⁸⁰. Les jeunes quittent l'école à l'âge moyen de 20 ans mais de 17,8 ans pour les jeunes plus faiblement instruits²⁸¹. En Wallonie, en suivant une cohorte de jeunes dès leur sortie de l'école, on constate que 55 % ont un emploi dans la première année suivant leur sortie de l'enseignement, tandis qu'un sur cinq reste inactif durant deux ans et demi²⁸². En Wallonie et à Bruxelles, parmi les jeunes de 15-24 ans présents sur le marché de l'emploi, un tiers n'a pas d'emploi²⁸³.

De nombreuses mesures sont mises en place pour faciliter ce passage enseignement-vie active. Certaines ne l'envisagent que sous l'angle d'une trajectoire individuelle, réduisant les difficultés d'insertion professionnelle à un 'déficit d'employabilité'. Dans ce cadre, l'enseignement et la formation ont prioritairement un objectif d' 'efficacité économique', visant une main-d'œuvre toujours plus qualifiée. Cette critique est souvent adressée à l'Union européenne, qui s'est fixé pour objectif de devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive du monde en 2010 et, qui, dans sa Stratégie 2020, insiste encore davantage sur l'articu-

lation entre éducation et emploi. Citons par exemple la 'target' de réduction du taux d'abandon scolaire à 10 % d'ici 2020, l'initiative phare 'Jeunesse en mouvement' qui vise à renforcer la performance des systèmes éducatifs et à faciliter l'entrée des jeunes sur le marché du travail ou encore le renforcement du cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation ('Education et formation 2020')²⁸⁴. Selon les participants au groupe de concertation, ces mesures ne peuvent faire l'économie d'une approche multifactorielle, envisageant la transition comme le fait d'interdépendances. Plusieurs facteurs la compliquent, comme la ségrégation et la compétition qui dominent aux niveaux scolaire et professionnel²⁸⁵. L'enseignement et la formation doivent également poursuivre un objectif égalitaire, étant donné le nombre élevé de personnes peu qualifiées au chômage²⁸⁶.

278 Desmarez, Pierre et al. (septembre 2010). « L'entrée dans la vie active d'une cohorte de jeunes issus de l'enseignement secondaire », IWEPS, *Discussion papers*, n° 1004, p. 31.

279 Darquenne, Raphaël (2010). « Les espaces transitionnels en Belgique », dans Service de lutte contre la pauvreté, la précarité et l'exclusion sociale. *Op. cit.*, p. 26.

280 ONEM (2010). *Rapport annuel 2010*, Bruxelles, p. 301-307.

281 SPF Economie, PME, Classes moyennes et Energie (édition : 19 août 2010). « Accès des jeunes (15-34 ans) au marché du travail (2ème trimestre de 2009) », Enquêtes sur les Forces du travail.

282 Desmarez, Pierre et al. *Op. cit.*, p. 24.

283 IWEPS (été 2011). « Les jeunes : des études aux premiers emplois », *Faits et gestes*, n° 37, p. 7.

284 Van Trier, Walter (2010). « La transition entre l'école et l'emploi sous l'angle de la politique européenne » dans Service de lutte contre la pauvreté, la précarité et l'exclusion sociale. *Op. cit.*, p. 3.

285 Bahier, Tristan (juin 2011). « La transition de l'enseignement au marché de l'emploi en Europe », *Working paper*, Pour la solidarité, p. 9-10.

286 Van Trier, Walter. *Op. cit.*, p. 6.

2. Définition : l'alternance

Ce point présente brièvement les dispositifs d'alternance et leur fonctionnement. Ce chapitre se concentre uniquement sur deux types de dispositifs : l'enseignement en alternance, créé en 1985²⁸⁷, et l'apprentissage, vieux de presque un siècle²⁸⁸. Ces deux systèmes se caractérisent par la relation triangulaire entre un apprenant (apprenti ou stagiaire), un centre de formation et une entreprise.

En 1983, la loi concernant l'obligation scolaire²⁸⁹ a prolongé la scolarité obligatoire à temps plein jusqu'à 15 ans, et à temps partiel jusqu'à 18 ans. Le législateur a ainsi ouvert la possibilité pour les jeunes de 15 à 18 ans de suivre un enseignement à horaire réduit ou des formations reconnues - dans le cas qui nous intéresse, l'apprentissage - qui combinent une formation générale et professionnelle avec une formation en entreprise. L'enseignement en alternance et, en Flandre, l'apprentissage, peuvent également accueillir les jeunes de 18 à 25 ans qui ne sont plus soumis à l'obligation scolaire. Dans les dispositifs francophones d'apprentissage, il n'existe pas de limite d'âge.

En Communauté flamande, un décret de 2008²⁹⁰ relatif au '*leren en werken*' a harmonisé ces dispositifs. Ces termes désignent l'enseignement à temps partiel au sein des Centra voor Deeltijds Onderwijs (CDO), l'apprentissage au sein des SYNTRA et, enfin, la formation à temps partiel dispensée dans les Centra voor Deeltijdse Vorming (CDV). Pour les francophones, en Communauté française, Région bruxelloise et Région wallonne, 'l'enseignement et la formation en alternance' renvoie vers deux grandes structures : l'enseignement en alternance au sein des Centres d'Éducation et de Formation en Alternance (CEFA) et l'apprentissage, à Bruxelles au sein de l'Espace Formation Petites et Moyennes Entreprises (EFPME), qui constitue l'unique centre du Service Formation PME (SFPME), et les centres de l'Institut wallon de Formation en Alternance et des Indépen-

dants et Petites et Moyennes Entreprises (IFAPME). Il n'existe pas, du côté francophone, de système équivalent au '*deeltijdse vorming*'. Nous référons à 'l'enseignement et la formation en alternance' pour désigner l'ensemble de ces dispositifs.

	FR	NL	AL
Enseignement en alternance	CEFA	CDO	TZU
Apprentissage	IFAPME et SFPME	SYNTRA	IAWM
Formation à temps partiel	/	CDV	/

Nous choisissons par convention d'utiliser le terme 'stage' pour désigner les journées de travail en entreprise du jeune car elles visent à former le jeune à des techniques que seul l'employeur et le travail en entreprise peuvent faire acquérir. Ce terme est à distinguer des stages effectués dans le cadre de l'enseignement professionnel.

2.1. Enseignement en alternance

L'enseignement à temps partiel fut créé pour répondre à une double préoccupation : maintenir les jeunes plus longtemps à l'école, tout en leur permettant de développer des compétences sur le terrain. Les jeunes auxquels l'enseignement à temps plein ne convient pas ont ainsi la possibilité de se former en suivant un parcours en alternance²⁹¹.

Dans la plupart des cas, les jeunes suivent deux jours par semaine une formation générale et professionnelle, qu'ils combinent avec trois jours par semaine en entreprise.

Au regard du nombre de jeunes inscrits, l'enseignement en alternance est un dispositif qui reste marginal comparé à l'enseignement à temps plein. L'apprentis-

287 Arrêté Royal du 16 juillet 1984 portant organisation d'un enseignement secondaire expérimental à horaire réduit, *Moniteur belge*, 13 septembre 1984.

288 Il existe également la 'formation chef d'entreprise', proposée par les SYNTRA/SFPME/IFAPME/IAWM, qui concerne les jeunes majeurs.

289 Loi du 29 juin 1983 concernant l'obligation scolaire, *Moniteur belge*, 06 juillet 1983.

290 Décret de la Communauté flamande du 10 juillet 2008 relatif au système d'apprentissage et de travail en Communauté flamande, art. 4 et art. 3, 8°, *Moniteur belge*, 3 octobre 2008.

291 De Rick, Katleen (2009). « Apprendre et travailler en alternance dans le cadre de l'enseignement obligatoire » dans Nicaise, Ides, Desmedt Ella et Demeuse, Marc (éds), *Une école réellement juste pour tous, Seize pistes de réforme et d'action*, Ecole +, Plate-forme pour une école sans exclusion, Waterloo, Plantyn, p. 449-450.

sage draine un plus grand nombre d'élèves du côté francophone et germanophone. Dans les trois Régions, la même tendance est observée : une augmentation du nombre d'inscrits dans l'enseignement en alternance.

En Communauté française, l'enseignement en alternance a vu ses effectifs augmenter de plus de 50 % en huit ans, passant de 5.865 élèves à 9.076 élèves²⁹², soit 2,4 % de l'ensemble des élèves de l'enseignement secondaire²⁹³. En Communauté flamande, il y avait, en 2009, 7.174 jeunes inscrits dans l'enseignement en alternance.

2.1.1. CEFA

Les CEFA²⁹⁴ sont toujours rattachés à un établissement secondaire de plein exercice. Ils dispensent un enseignement comprenant à la fois une formation générale (à raison de 600 périodes de 50 minutes par an, soit deux jours par semaine) et une préparation à l'exercice d'une profession, et ce lors d'un stage en entreprise de 600 heures par an également.

A son arrivée en CEFA, un jeune peut s'inscrire soit en :

- article 49²⁹⁵ : il suit un enseignement proche de celui de plein exercice. Les programmes et examens portent sur la même matière. Les conditions d'inscription, les diplômes et les qualifications en article 49 sont similaires à celles de l'enseignement de plein exercice ;
- article 45 : le jeune suit une formation composée de cours généraux et humanistes qui garde un objectif essentiellement pratique et professionnel. Aucune condition de diplôme préalable n'est requise pour s'y inscrire ; il peut obtenir des attestations ou certificats en cas de réussite, qui témoignent des compétences acquises mais ne sont pas équivalents aux certificats obtenus dans l'enseignement de plein exercice ;
- article 47 : il est ouvert aux jeunes issus de l'enseignement secondaire spécialisé de type 3.

De nombreuses passerelles existent entre ces différentes formations. Un jeune peut se réorienter en cours d'année. Et, sous certaines conditions, un élève de CEFA, s'il est jugé apte par un Conseil de classe, peut poursuivre ses études dans l'enseignement secondaire professionnel ou technique de plein exercice.

Enfin, pour les jeunes qui n'ont pas de projet professionnel ou qui ne sont pas suffisamment mûrs pour travailler en entreprise, le CEFA propose un Module de Formation Individualisé (MFI). Celui-ci poursuit cinq objectifs : l'élaboration de son projet de vie, l'orientation vers un métier, l'éducation aux règles de vie en commun dans la société, la mise à niveau des connaissances élémentaires, l'acquisition de compétences minimales pour accéder à la formation par le travail en entreprise.

2.1.2. CDO

Les CDO peuvent être liés à un établissement d'enseignement à temps plein, mais peuvent également être autonomes.

Le décret *leren en werken* vise la réalisation d'un 'engagement à temps plein'. Cela signifie que chaque jeune suit une formation pendant minimum 28 heures (de 50 minutes) par semaine. Cette formation contient une composante 'apprentissage' (*leren*) et une composante 'apprentissage sur le lieu de travail' (*werkplekleren*).

La composante *leren* organisée par un CDO consiste en 15 heures hebdomadaires de 50 minutes, de cours généraux et professionnels et peut être organisée en collaboration avec un CDV (voir 2.3.). La composante *werkplekleren* peut se décliner de trois façons, chacune correspondant à une phase du parcours de l'élève. Une sélection préalable détermine dans quelle phase l'élève entame l'apprentissage sur le lieu de travail. Le but ultime est toujours de guider le jeune vers l'insertion professionnelle, même si ce doit être à un rythme adapté :

- une participation au marché de l'emploi : pour les jeunes de plus de 18 ans, c'est le seul module possible. C'est la participation à part entière du jeune dans le circuit économique régulier ou dans des activités équivalentes ;
- un 'projet-tremplin' ou '*brugproject*' : exclusivement pour les élèves de moins de 18 ans. C'est une forme de participation au marché de l'emploi,

292 Ministère de la Communauté française (2009). «Les indicateurs de l'enseignement», *ETNIC*, n°4, année 2008-2009, p. 30.

293 Commission Consultative Formation Emploi Enseignement (2009). *L'enseignement francophone en Région de Bruxelles-Capitale*, Bruxelles, p. 7.

294 Décret de la Communauté française du 3 juillet 1991 organisant l'enseignement secondaire en alternance, *Moniteur belge*, 24 septembre 1991.

295 Ces articles font référence aux numéros des articles du décret qui régit ces formations : Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, *Moniteur belge*, 23 septembre 1997.

orientée vers les jeunes qui sont disposés à travailler mais qui doivent continuer à développer leurs attitudes et aptitudes axées sur l'emploi ;

- un 'parcours préalable' ou '*voortraject*' : un module spécifique de formation et d'accompagnement, orienté vers les jeunes présentant des attitudes et aptitudes inadéquates, n'ayant pas encore de perspectives de carrière claires, et qui s'inscrit dans un contexte axé sur l'emploi.

2.1.3. TZU

Le Zentrum für Teilzeitunterricht (TZU) est l'opérateur de l'enseignement en alternance en Communauté germanophone. On y dispense en moyenne 15 heures de cours hebdomadaires alternés avec 13 à 21 heures de pratique professionnelle. Le TZU concerne très peu de jeunes (une quarantaine en 2009-2010) et cible les jeunes en décrochage scolaire et social, qui rencontrent davantage de difficultés pour s'insérer dans le monde du travail.

2.2. Apprentissage

Les jeunes, en âge d'obligation scolaire ou non, peuvent combiner une formation en centre et en entreprise en suivant un 'apprentissage' (appelé auparavant 'formation des classes moyennes'). Ils suivent un jour de formation générale et à vocation professionnelle en centre de formation et quatre jours de formation en entreprise. Le but est de leur faire acquérir les compétences nécessaires pour exercer une profession et de les préparer aux réalités économiques des petites et moyennes entreprises. A la différence des jeunes inscrits en enseignement en alternance, ils ont tous l'obligation de combiner leur formation avec un stage en entreprise.

En Communauté flamande, les SYNTRA organisent l'apprentissage. Tous les centres forment, avec l'Agence flamande pour la formation d'entrepreneurs –SYNTRA Vlaanderen, le réseau SYNTRA. Le décret *leren en werken* est également d'application pour l'apprentissage. La formation se compose donc également du volet *leren* en centre et du volet *werkplekieren* en entreprise. L'élève est obligé d'avoir une place en entreprise ; ce n'est qu'en cas d'absence ou de rupture du contrat d'apprentissage qu'il peut être orienté vers un parcours préalable. En Communauté flamande, il y avait en 2009

3.157 jeunes inscrits en apprentissage.

En Région wallonne, l'apprentissage est mis en œuvre par l'IFAPME et son réseau de centres de formation des Classes moyennes. En Région bruxelloise, pour les francophones, par le centre de l'EFPME qui dépend du SFPME²⁹⁶. Les formations et contrats proposés sont similaires en IFAPME et SFPME. Le jeune, dès 15 ans sous certaines conditions, doit travailler dans une entreprise agréée par l'IFAPME/SFPME. Il suit en moyenne 1 à 1,5 jour(s) de cours de connaissances générales et de connaissances professionnelles dans un centre de formation et reçoit une formation pratique en entreprise pendant 3,5 à 4 jours par semaine. En cas de rupture de contrat, il devra trouver un nouvel employeur dans les trois mois. En 2006, le SFPME comptait 1.548 apprentis²⁹⁷. En Région wallonne, en 2009-2010, il y avait 5.139 jeunes formés sous contrat d'apprentissage ; une diminution de 26,2 % est constatée sur les 10 dernières années.

En Communauté germanophone, où la culture de la formation en entreprise est importante, l'Institut für Aus- und Weiterbildung im Mittelstand (IAWM) est l'opérateur de la formation en alternance. On y dispense 1 à 1,5 jour(s) de formation théorique alternée avec 3,5 à 4 jours de pratique professionnelle. Il y a environ 800 apprentis.

2.3. Formation à temps partiel

Les CDV ou Centres pour la formation à temps partiel sont des asbl qui n'existent qu'en Flandre et sont exclusivement actives dans le domaine de la jeunesse ou du *welzijnswerk*. Au sein du système *leren en werken*, ils n'organisent pas d'enseignement, mais offrent la possibilité de réaliser des 'parcours de développement personnel' ou '*persoonlijke ontwikkelings-trajecten*' (POT) à des jeunes inscrits dans un CDO, et ce en remplacement total des composantes *leren* et *werkplekieren*. Exceptionnellement, ils remplacent uniquement l'une des deux composantes. Dans tous les cas, l'engagement à temps plein demeure obligatoire.

296 De Rick, Katleen. *Op. cit.*, p. 450.

297 Ce chiffre concerne le nombre d'apprentis en Région wallonne, et ne tient pas compte du nombre d'inscrits en formation 'chefs d'entreprise'. Michel, Isabelle (4 décembre 2008). « Alternance : état des lieux, Communauté française et Région wallonne », CEPAG, p. 7.

Les POT s'adressent à des jeunes vulnérables dans des situations très problématiques qui ne sont pas encore en mesure de participer à l'un ou l'autre ou aux deux volets de l'apprentissage. Ce parcours permet, à l'aide d'un accompagnement individuel intensif et d'activités adaptées, de renforcer l'autonomie et le fonc-

tionnement social des jeunes et de les préparer ainsi à un parcours axé sur l'emploi. Ces parcours sont, normalement, de nature temporaire : le but est que les élèves retournent ensuite suivre une formation dans un centre (CDO ou SYNTRA) et une formation sur le lieu de travail.

3. En amont : inégalités scolaires et sociales

Avant d'aborder les difficultés et les atouts de l'enseignement et la formation en alternance pour les jeunes précarisés, le groupe de concertation a voulu rappeler que c'est dès l'école maternelle que les inégalités scolaires se manifestent et qu'elles se renforcent durant le primaire et le secondaire. L'enseignement vise un objectif d'émancipation, en fournissant à chacun les moyens de penser et d'agir. Mais la réussite scolaire est influencée par une multitude de facteurs et, en Belgique tout particulièrement, par le milieu social. En secondaire, 21 % des élèves dont les parents vivent sous le seuil de pauvreté ont un retard scolaire, contre 11 % pour les autres²⁹⁸.

Selon l'enquête PISA 2009²⁹⁹, les écoles belges sont inégalitaires. Ce constat confirme une tendance récurrente en Belgique : la difficulté de l'école de jouer son rôle compensatoire des inégalités sociales. En Communauté française, l'écart entre les 25 % d'élèves les plus favorisés et les 25 % d'élèves les moins favorisés est de 136 points, ce qui équivaut à quatre années de scolarité³⁰⁰.

3.1. Orientation scolaire

Dans son Rapport 2008-2009, le Service soulignait que la subdivision de l'enseignement secondaire en plusieurs filières avait peu à peu entraîné une hiérarchisation de ces filières, au bas de laquelle se trouve l'enseignement

professionnel. Ce mécanisme en cascade d'orientation des élèves vers une école, un type d'enseignement et/ou une filière d'étude moins valorisés lors des moments charnières (lors du passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire et d'un degré à l'autre de l'enseignement secondaire) touche particulièrement les jeunes issus de familles pauvres. Cela tient essentiellement au fait que les résultats scolaires déterminent en grande partie l'orientation de l'élève, plus que ses intérêts ou aptitudes. Les missions d'orientation sont confondues avec les missions d'évaluation³⁰¹. Or les résultats scolaires sont influencés par le statut socio-économique de l'enfant et de sa famille. Dès lors, ce tri reflète et renforce les inégalités socioéconomiques.

Même si les intentions politiques évoluent dans le bon sens, on constate en pratique qu'elles n'ont pas encore permis d'inverser ce mécanisme en cascade.

Il est donc nécessaire de poursuivre la lutte contre la relégation scolaire, en offrant aux élèves des possibilités d'orientation respectant leur projet personnel. La revalorisation de l'enseignement professionnel, la suppression des cloisonnements entre l'enseignement général, technique et professionnel ou la création d'un tronc commun relativement long afin de reporter le choix des études jusqu'à l'âge de 16 ans sont des mesures susceptibles de contrer cette ségrégation sociale. Plusieurs études montrent que plus tôt a lieu l'orientation, plus les inégalités scolaires sont prégnantes. En retardant le moment du choix des études, on pourrait mieux tenir compte du fait qu'il faut un certain temps avant qu'un jeune sache vraiment ce qu'il veut. Ceci est d'autant plus important pour celui qui vit dans la pauvreté et qui est souvent

298 Steenssens, Katrien et al. (2008), *Enfants en pauvreté, situation de la recherche scientifique en Belgique*, à la demande du Ministre Christian Dupont, SPP Intégration sociale, GIREP et IGOA, p. 36.

299 OCDE (2011). *Résultats du PISA 2009, Surmonter le milieu social*, vol. II, PISA, Éditions OCDE.

300 De Baye, Ariane et al. (2010). «La lecture à 15 ans, premiers résultats de l'enquête PISA», *Cahiers des Sciences et de l'Éducation*, Université de Liège, Unité d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement (aSPe), n°31, p. 13.

301 Van Kempen, Jean-Luc (mars-avril 2009). «Comment éviter l'orientation-relégation» dans UFAPEC, *Les parents et l'école*, n°62, p. 12.

confronté à de multiples problèmes. Un tel système augmenterait donc la probabilité que le choix soit motivé par les compétences et les intérêts des élèves. Cet enseignement compréhensif ne peut fonctionner qu'à la condition que toutes les formes d'enseignement soient offertes au sein d'une même école, sous peine de voir la ségrégation entre écoles persister.

3.2. Familles et écoles

«Emilie vit avec sa maman et sa grande sœur. (...) La maman [a] des moyens limités (...). Rapidement, Emilie est considérée comme une enfant très intelligente (...). Malgré des périodes d'absentéisme provoquées par des difficultés familiales, elle rattrape son retard (...). Avec une amie, elle s'inscrit dans une école secondaire qui a bonne réputation. La maman, soucieuse de comprendre et de suivre sa fille, ayant pris de l'assurance dans ses relations avec l'école primaire, se rend plusieurs fois à l'école. Mais elle n'est pas bien reçue, aucune communication constructive ne semble possible. Un grand malaise s'installe, les punitions pleuvent, souvent sans que la mère et la fille ne comprennent pourquoi (le règlement d'ordre intérieur est illisible pour la maman et difficilement compréhensible pour Emilie). Emilie ne s'y fait pas d'amie et est souvent l'objet de moqueries, notamment à cause de son 'look' et celui de sa maman... Elle échoue et quitte l'école l'année suivante. A la fin de la deuxième, elle est orientée en troisième professionnelle, mais est irrégulière et peu intéressée par les cours... Elle décroche à 15 ans... Après un an, elle est prise en charge dans un SAS³⁰² ; expérience positive. Mais finalement, elle aboutit dans un CEFA de formation à la cuisine, qu'elle quitte à 18 ans, sans certificat... »³⁰³

Ce témoignage démontre qu'outre l'orientation vers des filières moins valorisées, l'exclusion des enfants issus de familles pauvres prend de multiples formes : échec scolaire, décrochage, redoublement, exclusion physique (renvoi) de l'élève, sentiment d'isolement du jeune. Leur parcours scolaire s'achève trop souvent sans qu'ils n'aient une maîtrise de base de l'écriture, de la lecture et des mathématiques³⁰⁴.

Les participants au groupe de concertation confirment que beaucoup de parents en situation de pauvreté sont fiers que leurs enfants aillent à l'école et veulent le meilleur enseignement pour eux. Pourtant, leurs attentes à l'égard de l'école sont compromises par divers facteurs.

Premièrement, les conditions de vie difficiles sont peu favorables à la réussite scolaire des enfants. Le groupe de concertation rappelle que, chaque jour, ces familles doivent résister à la misère. Leurs enfants construisent leur rapport à l'école dans un contexte de difficultés socioéconomiques³⁰⁵. Cet environnement dur absorbe l'énergie du jeune et le rend parfois peu disponible aux savoirs dispensés par l'école. La pauvreté constitue un obstacle au développement de l'enfant et de ses capacités de concentration. Citons, par exemple, le stress généré par la pauvreté, les logements insalubres, trop petits, bruyants et leurs conséquences sur le travail à domicile, les déménagements fréquents, le sommeil, l'hygiène, etc. A ces difficultés s'ajoute le fait que ces enfants ont également peu de possibilités de loisirs, de découvertes. «R. vit dans un tout petit appartement au premier étage, il a un petit frère. Dans la salle à manger, il faut faire un choix : ou la table ou le parc ou la chaise haute. Il n'y a pas de place pour jouer ; les voisins se plaignent de tout bruit (...) Après quelques mois de scolarité en première maternelle (...), lors de la rencontre avec les parents, l'institutrice dit de R. : 'il parle mal ; il est fort en retard ; il parle encore comme un bébé ! Maintenant ce n'est pas trop grave. Mais si ça continue, dans un an ou deux, il aura des problèmes pour suivre à l'école.' Mais rien n'est proposé pour l'aider.»³⁰⁶

Deuxièmement, l'un des facteurs les plus communément soulignés est la distance qui sépare l'univers de vie des personnes pauvres de celui de l'école. Plusieurs éléments causent et perpétuent cet éloignement :

- les exigences culturelles et normatives imposées par l'école sont conçues en fonction de l'élève moyen. L'école développe une culture scolaire qui lui est propre, fondée sur les 'savoirs abstraits', sur un langage déconnecté de l'univers des classes populaires. La familiarité avec la culture scolaire, qui

302 Service d'accrochage scolaire

303 Visée - Leporcq, Dominique (2011). «Décrochage scolaire et pauvreté», *Connaissance et Engagement, Analyses et études*, Documentation ATD Quart Monde, ATD Quart Monde / ATD Vierde Wereld.

304 Steenssens, Katrien et al. *Op. cit.*, p. 33-38.

305 Verniers, Christiane (2010). *Formation Insertion, Confirmation scientifiques d'intuitions largement partagées*, Formation pour l'Université Ouverte de Charleroi (FUNOC), p. 208-209.

306 Visée - Leporcq, Dominique. *Op. cit.*

repose beaucoup sur l'usage de l'écrit, dépend donc en partie, dès le primaire, du capital culturel dont disposent les parents. Face au langage formalisé, les enfants issus de familles pauvres ont plus de difficultés et tendent alors à se replier sur eux-mêmes ou à avoir honte³⁰⁷ ;

- le parcours scolaire et professionnel des parents influence leur regard sur l'école. De nombreux parents en situation de pauvreté ont eu un parcours scolaire difficile et ont été marqués par ces échecs. L'école fait peur, ils ont perdu confiance dans leur capacité d'apprendre et de participer³⁰⁸. Ces difficultés laissent des cicatrices, c'est ce que l'on nomme le '*scarring effect*' ;
- les personnes pauvres n'ont pas une vue d'ensemble des possibilités existantes dans l'enseignement secondaire pour leurs enfants. Elles ne sont pas suffisamment tenues informées des programmes scolaires et de la portée des attestations d'orientation. De plus, elles rencontrent des difficultés pour nouer des relations avec les enseignants et l'école. Elles maîtrisent parfois mal la langue d'instruction et craignent de ne pas bien s'exprimer ou d'être infériorisées. Elles ont souvent honte de la situation dans laquelle elles vivent, de leur chômage, de leurs problèmes de santé, etc. Les parents réagissent alors à ces difficultés soit en cherchant à collaborer davantage, soit, et c'est le cas le plus fréquent, par la fuite et l'évitement³⁰⁹. Ces différents facteurs expliquent l'absence fréquente des parents lors des moments de rencontre avec les enseignants ou le fait qu'ils

remettent moins en question les avis de redoublement ou d'orientation vers des filières aujourd'hui dévalorisées³¹⁰. Les professeurs assimilent parfois cela à une démission de la part des parents³¹¹.

Il faut donc développer des mécanismes permettant aux parents d'être véritablement acteurs du parcours scolaire de leurs enfants et encadrer les enseignants pour mieux faire face aux difficiles conditions de vie de ces enfants.

Certains sont particulièrement vulnérables comme les enfants Roms par exemple. Ils sont soumis à l'obligation scolaire mais leurs parents sont constamment menacés d'expulsion ou d'enfermement. Ce n'est évidemment pas un univers de vie favorable à la réussite scolaire.

Les facteurs cités ci-dessus ne peuvent en aucun cas être considérés sans les replacer dans le contexte de société et du fonctionnement propre de l'école. Cela reviendrait à stigmatiser les parents, en les rendant seuls responsables des échecs ou réussites de leurs enfants. Cette distance entre leur univers de vie et la culture scolaire ainsi que les mauvaises prestations scolaires des enfants issus de familles défavorisées sont avant tout le résultat d'une société inégalitaire et du mode de fonctionnement de l'école. L'école et les processus d'orientation fonctionnent encore trop comme une '*trieuse*' et ne tiennent pas compte de cette '*distance inégale des enfants à la culture scolaire*'³¹². C'est donc avant tout aux politiques d'enseignement de fournir aux écoles les outils nécessaires pour réduire cet écart.

307 Verniers, Christiane. *Op. cit.*, p. 208-210.

308 Visée - Leporcq, Dominique. *Op. cit.*

309 Délégué général de la Communauté française aux droits de l'enfant (2009). *Dans le vif du sujet, Rapport relatif aux incidences et aux conséquences de la pauvreté sur les enfants, les jeunes et leurs familles*, p. 80-85.

310 Verniers, Christiane. *Op. cit.*, p. 211.

311 Joseph, Magali (2008). *L'école pour nous, c'est... Familles défavorisées et écoles : représentations et pistes d'action*, Partenariat D+ de Schaerbeek et Saint-Josse, en collaboration avec Lire et Écrire Bruxelles, Lire et écrire, Bruxelles, p. 12.

312 Verniers, Christiane. *Op. cit.*, p. 210.

4. Parcours des jeunes en alternance

Ce point aborde le parcours du jeune en alternance. Le sous-point 4.1. analyse le début du parcours et les différents éléments qui conditionnent l'accès à ces dispositifs (conditions d'admission et choix de l'alternance). Au 4.2., nous examinons le volet 'formation

générale et professionnelle en centre de formation' tandis que le 4.3. est consacré au volet 'stage en entreprise'. Celui-ci, considéré par les participants comme un facteur de réussite essentiel, est analysé du point de vue du jeune, de l'accompagnateur et des entreprises.

4.1. Passage de l'enseignement à temps plein à l'enseignement ou la formation en alternance

Un jeune, scolarisé ou non, peut se tourner vers les dispositifs d'alternance pour de multiples raisons. Des conditions fixées par décret régissent les possibilités d'accès et, combinées à d'autres facteurs, peuvent représenter un obstacle pour le jeune.

4.1.1. Modalités et conditions d'accès

Conditions générales

Les SYNTRA, CEFA, CDO et CDV sont ouverts :

- aux jeunes soumis à l'obligation scolaire à partir de 15 ans, à condition qu'ils aient suivi complètement, sans obligation de les avoir réussies, les deux premières années de l'enseignement secondaire ;
- aux jeunes soumis à l'obligation scolaire à temps partiel, à partir de 16 ans, sans autres conditions ;
- aux jeunes non soumis à l'obligation scolaire, de 18 ans et plus, jusque 25 ans.

Précisons qu'en CDO, l'orientation vers un module de formation peut être associée à des exigences en matière de formation antérieure. Les SYNTRA peuvent, pour certaines formations, définir des conditions d'entrée spécifiques relatives à la formation antérieure et à l'âge.

Les centres de l'IFAPME et de l'EFPMME sont ouverts :

- aux jeunes de 15 ans minimum qui ont achevé, sans forcément les avoir réussies, les deux premières années de l'enseignement secondaire³¹³ ;
- aux jeunes dès 16 ans qui ne respectent pas les conditions ci-dessus mais ont réussi un examen d'entrée ;
- il existe en outre une série de conditions spécifiques propres à certains métiers³¹⁴.

Il n'y a pas de limite d'âge pour l'entrée en apprentissage.

En Communauté germanophone, l'IAWM a durci ses critères en 2009 : les jeunes doivent avoir réussi le premier degré du secondaire. Les jeunes n'ayant pas ce niveau étaient nombreux à décrocher et beau-

coup d'entreprises ne souhaitaient pas les engager. Une réflexion est en cours concernant la mise en place d'une année de préparation à l'alternance pour les jeunes qui n'auraient pas atteint ce niveau.

Conditions pour les jeunes issus de l'enseignement spécialisé

Les jeunes issus de l'enseignement spécialisé peuvent passer, sous certaines conditions, dans l'enseignement ou la formation en alternance. Cette possibilité nous paraît d'autant plus importante qu'il a été prouvé que les enfants en situation de pauvreté sont davantage orientés vers l'enseignement spécialisé³¹⁵. Plusieurs participants ont rappelé que cet enseignement sert encore trop souvent à 'décharger' l'enseignement ordinaire, en mettant de côté des élèves qui y ont leur place mais font face à des difficultés sociales et familiales liées à la pauvreté. En effet, la distance qui sépare leur univers de l'école et le regard négatif qu'ils ressentent donnent rapidement à ces enfants le sentiment que l'école n'est pas faite pour eux. Ils développent des comportements de défense, comme le repli sur soi, l'agressivité, l'hyperactivité etc. qui restent des motifs d'orientation vers l'enseignement spécialisé. Les enfants issus de familles ouvrières constituent 77 % des élèves de l'enseignement spécialisé³¹⁶.

Si cet enseignement est une planche de salut pour de nombreux jeunes, il est inutile et peut causer des dommages irréversibles s'il est utilisé à mauvais escient. Cette relégation est contraire à l'article 2 de la Convention internationale des droits de l'enfant qui interdit la discrimination sur base de l'origine nationale, ethnique ou sociale de l'enfant ou de ses parents, de leur situation de fortune et d'une série d'autres critères³¹⁷.

En Communauté française, la possibilité de passer vers l'enseignement en alternance dépend grandement du type d'enseignement spécialisé dont le jeune est issu. Selon le décret Missions³¹⁸, les jeunes issus de l'en-

313 Ces deux années doivent être successives, une première année redoublée ne suffit donc pas. Quant aux jeunes qui ont réussi une deuxième année différenciée, ils sont admis à condition d'avoir reçu une attestation les orientant vers une deuxième année commune ou une deuxième année complémentaire. IFAPME (2011). *Former un apprenti ou un stagiaire*, Charleroi, IFAPME, p. 8.

314 SYSFAL asbl, IFAPME et SIEP (2006). *Le guide de la formation et de l'enseignement en alternance*, s.l., Siep, p. 58.

315 Pour les statistiques concernant la Communauté flamande, nous nous référons entre autres à : Groenez, Steven et al. (2003). *Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaams onderwijs. Een verkennend onderzoek op de Panelstudie van Belgische Huishoudens*, p. 20-22, 35.

316 Visée, Dominique (2000). « Les échecs et orientations négatives touchent davantage les milieux populaires défavorisés », *Dossier Décrochage scolaire - Observatoire*, n°28, Unité d'Enseignement, ATD Quart-Monde Wallonie-Bruxelles.

317 Délégué général de la Communauté française aux droits de l'enfant. *Op. cit.*, p. 85.

318 Décret de la Communauté française du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, *Moniteur belge*, 23 septembre 1997.

seignement spécialisé de type 3 peuvent s'inscrire en article 47 en CEFA. Ils restent inscrits dans l'établissement d'enseignement spécialisé mais peuvent suivre un stage en entreprise.

En Communauté flamande, en principe, rien n'empêche ces élèves d'accéder aux systèmes de formation en alternance. Dans certaines circonstances, les CDO peuvent invoquer le fait qu'ils ne disposent pas de moyens suffisants pour les accueillir. Mais ceci exige la constitution d'un dossier solide si bien qu'en pratique, il est quasiment impossible de refuser des jeunes issus de l'enseignement spécialisé. D'après le groupe de concertation, le nombre de jeunes de l'enseignement spécialisé qui passent en CDO a augmenté, ce qui est positif car cela peut mieux les préparer à la vie professionnelle. Mais seule une minorité réussit à aller au bout de la formation.

Les jeunes issus de l'enseignement spécialisé de type 3 et 4 peuvent également conclure, sous certaines conditions, un contrat d'apprentissage à l'IFAPME/SFPME/SYNTRA.

4.1.2. Choix de l'alternance

Les raisons qui mènent un jeune à se tourner vers l'alternance sont diverses. La plupart des jeunes frappent à la porte d'un CDO/CEFA/CDV essentiellement suite à une série d'orientations négatives. Cela leur apparaît souvent comme l'étape de la dernière chance. Cela dit, selon les participants et plusieurs études, ces jeunes choisissent davantage cet enseignement plus concret pour des raisons positives plutôt que par désintéressement pour l'école³¹⁹. Ceux qui ne décrochent pas, adhèrent à ce système qui valorise leur travail et les rémunère. Ils estiment que l'alternance leur offre une main tendue que l'enseignement à temps plein ne leur offrait plus.

D'après des études en Flandre et à Bruxelles³²⁰,

319 Bureau d'étude Significant (mai 2009). *Resultaten onderzoek naar de uitval in leertijd, samenvatting van de resultaten*, sur demande de SYNTRA Vlaanderen ; Secrétariat permanent de la Formation en alternance SYSFAL asbl et IFAPME (2007). *Synthèse de l'Étude d'insertion et de suivi longitudinal des apprenants issus des dispositifs de formation et d'enseignement en alternance en Région wallonne*, p. 9.

320 Creten, Hilde et al. (2002). *De transitie van het initieel beroepsonderwijs naar de arbeidsmarkt met speciale aandacht voor de ongekwalificeerde onderwijsverlaters*, une étude à la demande du ministre flamand de l'Emploi et du Tourisme, dans le cadre du programme de recherche VIONA, Louvain, KU Leuven -HIVA, p. 59-60 ; SONECOM et Commission Consultative Formation Emploi Enseignement (2009). *Qui sont les jeunes en alternance en Région de Bruxelles-Capitale, La parole d'une quarantaine de jeunes, Rapport final*, p. 35.

plusieurs motifs, positifs ou négatifs, expliquent le passage vers l'alternance. Parmi les raisons positives, citons l'attraction du marché de l'emploi ou encore l'amour du métier, la rémunération et l'entourage. Cependant, à Bruxelles, l'étude souligne que peu d'élèves se tournent vers l'alternance suite à un conseil de personnes extérieures à la sphère familiale comme un titulaire, le Centre PMS, etc. Parmi les motivations négatives, citons la lourdeur de l'enseignement de plein exercice (essentiellement pour les jeunes en apprentissage), voire le dégoût de l'école (surtout pour les jeunes en enseignement en alternance), le contenu des formations à temps plein qui ne les intéresse pas ou encore le rythme trop soutenu, une évaluation négative ou des circonstances personnelles et familiales. Un jeune témoigne : « *Je viens d'avoir 18 ans et je suis en cinquième art.49 monteur en sanitaire et chauffage. Mon parcours scolaire a été difficile, je n'aimais pas l'école et j'attendais la fin de l'obligation scolaire. J'ai réussi en deux ans un art.45 monteur en sanitaire, et j'ai aimé la relation établie en entreprise : le fait de gagner de l'argent et de ne plus être à l'école* »³²¹.

Il ressort de la concertation et de ces études que la condition sociale des jeunes peut également constituer un facteur décisif. C'est un des effets pervers du système. Certains jeunes défavorisés se tournent vers l'alternance non en raison de la valorisation que procure le stage ou en vue de réaliser des projets d'avenir, mais en raison de leur précarité : l'alternance leur permet de ramener un revenu pour eux et leur famille.

Deux grandes caractéristiques se dessinent : les jeunes inscrits en enseignement en alternance sont plus défavorisés que les élèves inscrits dans l'enseignement de plein exercice. En Communauté française, l'indice socioéconomique de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice (basé sur le revenu par habitant dans un secteur géographique donné) est de +0,08, tandis que celui des jeunes inscrits en CEFA est de -0,38³²². En outre, beaucoup souffrent d'un retard scolaire important et ont eu un parcours scolaire chaotique. Ces jeunes disposent d'un bagage scolaire relativement faible et la tendance est à la baisse ou à la

321 Tefnin, François (janvier 2009). « CEFA : L'alternance comme école », *Entrées libres*, n° 35, p. 5.

322 Ministère de la Communauté française. *Op. cit.*, p. 30. Précisons toutefois que l'indice socioéconomique de l'enseignement de plein exercice est calculé sur un ensemble d'éléments plus important (élèves de tous les degrés, formes et sections de l'enseignement secondaire) que celui de l'enseignement en alternance.

stagnation de leur niveau d'instruction à leur arrivée dans l'enseignement et la formation en alternance. C'est un public où se concentrent les difficultés, bien qu'on ne puisse limiter la réalité des CEFA/CDO à ce constat³²³. En Communauté flamande, le pourcentage de retard scolaire s'élève à 63 %. A Bruxelles, au SFPME, la majorité des apprentis remplit à peine les conditions minimales d'admission. A leur arrivée en CEFA, près de 80 % des jeunes ne disposent que du Certificat d'études de base (CEB). La grande majorité des jeunes sont issus de l'enseignement technique ou professionnel, ont redoublé une ou plusieurs fois et ont également changé d'école une ou plusieurs fois³²⁴. A l'IFAPME, 31 % arrivent après avoir réussi le deuxième degré professionnel, 12 % le premier degré différencié, et 26,5 % ont réussi le premier degré général.

En 2005, le coordinateur du CEFA d'Ixelles-Schaerbeek disait : «*certains jeunes arrivant en CEFA ont de plus en plus de compétences, tandis que d'autres vivent des problèmes de plus en plus lourds*» et se disait effaré devant «*les situations délirantes familialement, psychologiquement, socialement... que vivent certains jeunes*»³²⁵.

Le public qui fréquente l'enseignement en alternance n'est pas le même que celui qui fréquente la formation en alternance. Bien que, pour le moment, aucune étude ne porte là-dessus, selon les participants, les jeunes qui se trouvent dans les CDO/CEFA sont issus d'un milieu social plus défavorisé que ceux qui sont en apprentissage. Ces structures se présentent, contrairement aux SYNTRA/IFAPME/SFPME, comme également ouvertes aux élèves qui ne sont pas prêts à s'insérer sur le marché du travail, des jeunes qui souvent font face à de multiples problèmes. A Bruxelles par exemple, la majorité des jeunes inscrits en CEFA vivent dans les quartiers populaires tandis que les jeunes au SFPME viennent aussi de quartiers extérieurs de Bruxelles³²⁶.

4.2. Formation générale et professionnelle

L'alternance suppose un équilibre délicat entre la formation professionnelle et la formation générale. La formation professionnelle et le stage en entreprise visant l'insertion sur le marché de l'emploi ne peuvent en aucun cas être valorisés au détriment de la formation générale, qui joue, elle, un rôle essentiel en matière d'intégration sociale du jeune³²⁷.

L'alternance a une vocation d'insertion professionnelle mais également sociale du jeune, sachant que le volet social est davantage développé dans l'enseignement en alternance que dans l'apprentissage. En apprentissage, c'est essentiellement sur le terrain, lors de sa formation en entreprise, que le jeune acquiert les attitudes nécessaires au travail. Les CEFA/CDO transmettent aux jeunes un savoir-faire, mais également un savoir-être, c'est-à-dire des attitudes nécessaires au travail, comme savoir écouter, travailler en équipe ou encore arriver à l'heure. En outre, le POT et le MFI ont pour objectif d'éviter l'exclusion des jeunes qui ne sont pas suffisamment matures pour travailler en entreprise. Ils leur offrent ainsi une formation individualisée, qui a pour but d'aider le jeune à reprendre confiance en lui, apprendre à se connaître et de répondre à ses besoins en matière de compétences de base et compétences sociales.

De nombreux jeunes entrent en alternance avec des lacunes importantes. Beaucoup ne disposent pas du diplôme de l'enseignement primaire ou secondaire inférieur. Plusieurs participants témoignent du fait que de nombreux jeunes ont une connaissance déficiente de la langue d'instruction, ce qui mène rapidement à des difficultés et retards d'apprentissage. Ils rappellent donc le rôle clé des cours de langue au sein de la formation théorique et s'inquiètent du faible nombre d'heures qui y est consacré. En particulier à Bruxelles, l'apprentissage de la deuxième langue semble également un facteur d'insertion professionnelle qui ne peut être négligé.

En outre, derrière ces lacunes linguistiques se cachent parfois des difficultés plus graves, de lecture et d'écriture. En Communauté française, des mouvements d'éducation permanente donnent des cours d'alphabétisation, souvent à la demande même des CEFA. Ces

323 Desmarez, Pierre. *Op. cit.*, p. 12.

324 SONECOM et CCFEE. *Op. cit.*

325 Alter Educ (2005). *Dossier 20 ans de CEFA, entre socialisation et qualification*, Bruxelles.

326 SONECOM et CCFEE. *Op. cit.*

327 De Rick, Katleen. *Op. cit.*, p. 454.

cours sont essentiels ; les participants regrettent qu'ils ne puissent être donnés qu'aux jeunes de plus de 18 ans. Cela intervient trop tard. Certains participants expliquent que peu de jeunes viennent à ces formations, car ils sont tout à fait démotivés par l'école ou parce qu'ils n'ont pas conscience de leurs difficultés de lecture et écriture. Il serait donc intéressant de disposer de chiffres concernant le nombre de jeunes en alternance qui ont des difficultés de ce type, afin de proposer une solution adaptée. A Bruxelles, ces modules d'alphabétisation ne peuvent plus être organisés par les CEFA mais le sont par les classes passerelles destinées aux primo-arrivants³²⁸.

4.3. Facteur de réussite : la formation en entreprise

Le stage en entreprise est un facteur de réussite essentiel de l'enseignement et la formation en alternance. Trouver (rapidement) un employeur qui lui convient est motivant. Cela peut améliorer l'image que le jeune a de l'école, souvent négative au vu de ses expériences antérieures, et favoriser sa réussite³²⁹. Les sous-points ci-dessous étudient les différents facteurs qui compliquent cette recherche de stage (la majorité, la maturité, le manque de places, l'image de l'alternance...)

4.3.1. Cap de la majorité

Les mineurs de 15 à 18 ans sont soumis à une obligation scolaire à temps partiel. Ils représentent le public principal de l'apprentissage et de l'enseignement en alternance : en 2006, on comptait 67 % de mineurs en CEFA, 89 % en IFAPME et 50 % au SFPME³³⁰.

En enseignement en alternance, bien que le stage reste la priorité absolue, les centres ne peuvent refuser un élève sans contrat. En CDO, l'élève doit obligatoirement recevoir une formation à temps plein ('engagement à temps plein'). Ainsi, un élève qui ne trouve pas d'employeur peut se voir proposer de suivre un autre module. En CEFA, selon le décret, l'élève doit suivre une

formation en entreprise d'au moins 600 heures par an. Si le jeune ne trouve pas de stage, des périodes complémentaires de formation professionnelle doivent être organisées par le CEFA. Cela dit, selon plusieurs participants, il est fréquent que des jeunes sans stage restent chez eux trois jours par semaine, sans se voir systématiquement proposer une activité. Ils se démotivent et décrochent plus facilement. Ces jeunes sont livrés à eux-mêmes, en particulier à Bruxelles où le problème est criant. En 2010, à Bruxelles, le nombre d'élèves qui n'avaient pas de contrat avec un employeur et qui ne suivaient pas non plus un MFI s'élevait à 32 %³³¹.

« Je suis resté bloqué en troisième année du secondaire. J'ai suivi ensuite un enseignement en alternance. J'étais motivé pour travailler mais personne ne m'a aidé dans la recherche d'un travail, bien que je l'avais demandé. Je pouvais toujours m'adresser à mon accompagnateur mais puisque j'étais mineur, je trouvais normal que le CDO prenne lui-même l'initiative de m'accompagner. Comme je n'avais rien à faire au centre, j'ai au fil du temps séché de plus en plus de cours. De manière générale, j'affirme avoir bénéficié d'une trop grande liberté. Ensuite, j'ai suivi pendant deux à trois mois un POT à Groep Intro. J'ai suivi deux après-midis de cours. On organisait de nombreuses activités de toutes sortes. Cela m'a convaincu de l'importance de l'école et je suis entré ensuite en cinquième année du secondaire de l'enseignement à temps plein. Après six mois, l'école a toutefois remarqué que je n'avais pas terminé la troisième année ; ils ne voulaient pas me garder plus longtemps pour des raisons administratives. Je n'avais toutefois pas envie de redescendre ensuite de la cinquième à la troisième. Sur le conseil de ma tante, j'ai été orienté vers un CEFA. L'expérience n'a pas été fructueuse : une personne sur les six seulement avait du travail. » (jeune mineur)

En apprentissage par contre, la distinction entre majeurs et mineurs n'existe pas : les mineurs aussi doivent avoir un employeur. Dans quelques cas limités, une certaine souplesse existe. En IFAPME, les jeunes qui n'ont pas trouvé d'employeur ou ne sont pas sûrs de leur orientation professionnelle peuvent, depuis quelques années, aller en 'classe d'accueil' et suivre les cours jusqu'au 15 octobre au plus tard³³².

328 CCFEE (2007). État des lieux de la formation professionnelle à Bruxelles 2005-2006, Bruxelles, p. 130.

329 Voir à ce sujet l'avis du SERV qui souligne l'intérêt de la formation en entreprise. Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen (SERV) (23 novembre 2011). *Advies, Werkplekieren : creativiteit en passie in het leerproces*, Bruxelles.

330 Michel, Isabelle. *Op. cit.*, p. 7.

331 Allinckx, Isabelle (2011). *La formation en Alternance à Bruxelles. Rapport de synthèse*, Bruxelles, CCFEE, p. 38, 41-42.

332 SYSFAL asbl, IFAPME et SIEP. *Op. cit.*, p. 72.

En SYNTRA, les mineurs peuvent être orientés vers un parcours préalable mais uniquement en cas de rupture ou de suspension du contrat d'apprentissage.

Les majeurs, qu'ils soient inscrits en enseignement en alternance ou en apprentissage, ont tous l'obligation d'avoir un employeur. En Communauté flamande, en CDO, ces jeunes ne peuvent plus suivre de *brugprojecten* ni de *voortrajecten*. Les élèves évalués comme 'insérables sur le marché de l'emploi' ('*arbeidsrijp*') ont un délai de 30 jours pour trouver un employeur. Passé ce délai, les CDO et SYNTRA doivent les désinscrire et ils ne sont plus subsidiés. Cela dit, d'après les participants à la concertation, ce délai est, dans certains cas, prolongé par les CDO/SYNTRA. La même condition s'applique en CEFA, bien qu'ils soient plus souples au niveau du délai, et en IFAPME, où les majeurs ont également la possibilité de la classe d'accueil jusqu'en octobre. Dans les deux cas, les jeunes peuvent s'inscrire en cours d'année.

Le cap des 18 ans implique donc, pour les jeunes dans l'enseignement en alternance, une exigence supplémentaire, celle d'avoir un employeur. Un jeune, inséré dans une école avec un projet réalisable, peut, dès sa majorité, voir son projet basculer. Des participants au groupe de concertation témoignent du fait que, pour de nombreux jeunes de plus de 18 ans, l'alternance pourrait être une solution intéressante pour se réinsérer, mais l'obligation de trouver rapidement un employeur constitue souvent pour eux un obstacle infranchissable.

Cette exigence supplémentaire imposée aux majeurs repose sur l'idée qu'ils disposent d'une autonomie suffisante pour mener eux-mêmes cette recherche à bien. En pratique, leur autonomie n'est souvent pas plus importante que celle des mineurs, en particulier pour les jeunes précarisés. Ceux-ci connaissent peu leurs droits et rencontrent des difficultés pour les faire respecter. Le chapitre consacré aux jeunes qui quittent une institution de l'Aide à la jeunesse illustre cela de façon plus détaillée. Il n'est déjà pas facile de trouver un employeur à cause du manque de places de stage, il n'est donc pas justifié qu'un jeune adulte ne puisse bénéficier d'un soutien actif.

« Avant, notre centre ne voulait pas accepter beaucoup d'adultes et ceux-ci n'étaient donc pas aidés dans leur recherche d'un employeur. Il y a quelques années, nous avons décidé de changer de cap. Les adultes bénéficient aujourd'hui du même accompagnement que les

mineurs et cela nous semble tout à fait logique. Mais il n'y a sans doute pas encore beaucoup de CDO qui le font. » (directeur d'un CDO)

4.3.2. Maturité

Les jeunes sont trop souvent orientés vers l'enseignement ou la formation en alternance à la suite d'évaluations négatives dans l'enseignement secondaire de plein exercice. Le groupe de concertation dénonce ce système en cascade qui envoie ces jeunes vers l'alternance, sous prétexte que cet enseignement serait plus facile à suivre, que l'aspect pratique leur correspondrait mieux, etc. En réalité, l'alternance suppose une grande maturité.

Tout d'abord, les participants rappellent que ces élèves sont supposés avoir un projet professionnel clair ou pouvoir le définir, avec l'aide d'un accompagnateur, dès leurs 15 ou 16 ans. On attend ainsi davantage de ces élèves que de ceux inscrits en secondaire de plein exercice, auxquels on reconnaît généralement le droit de ne pas avoir de projet clair et le temps de le développer. Les participants soulignent l'importance de laisser une place au 'droit à l'essai'. Un projet ne s'élabore pas de façon linéaire, au terme d'un test ou d'un entretien. Un jeune doit pouvoir essayer une profession, se tromper, se réorienter.

Plusieurs dispositifs essaient en pratique d'offrir cette marge de manœuvre, en proposant des journées d'essai de métier, des périodes d'essai, etc. Ces dispositifs méritent d'être généralisés. Ensuite, les élèves doivent être capables, parfois dès 15 ans, de répondre à la fois aux exigences scolaires un ou deux jour(s) par semaine et aux exigences du monde du travail trois ou quatre jours par semaine. Ces deux univers fonctionnent selon des logiques très différentes, auxquelles le jeune doit s'adapter. *« Le choix de la formation en alternance ne doit pas se faire à la légère. On peut se tromper en pensant qu'avec deux jours à l'école, la tâche est simplifiée. Il ne faut pas oublier que les trois jours de travail sont difficiles à assumer. La formation en alternance m'apporte respect, estime de soi, prise de responsabilité, autonomie, persévérance »*³³³.

On attend des jeunes en apprentissage et des jeunes majeurs en enseignement en alternance qu'ils soient

.....

333 Tefnin, François. Op. cit., p. 5.

suffisamment matures pour chercher un employeur eux-mêmes, ce qui n'est pas forcément le cas. Quant aux mineurs, leurs difficultés pour trouver une place en entreprise sont aussi liées au fait que beaucoup d'employeurs les considèrent trop jeunes ou immatures pour travailler.

Les CEFA et CDO, en comparaison avec le SYNTRA/IFAPME/SFPME, fournissent un accompagnement plus soutenu. Cela amène certains participants à considérer que l'enseignement en alternance peut accueillir des jeunes qui n'ont pas cette maturité et est donc plus adapté à une logique de lutte contre l'exclusion. Cela dit, il faut noter que l'IFAPME a créé des classes d'accueil destinées aux jeunes rencontrant des difficultés d'insertion en entreprise. L'enseignement en alternance a été créé en vue d'accueillir les jeunes en rupture avec la norme scolaire³³⁴. Des dispositifs (le MFI et le POT) ont été créés pour accueillir les jeunes qui sont encore plus en rupture avec cette norme et qui ont besoin de disposer de temps et de conseils pour développer leur projet avant de se lancer en entreprise.

D'après une enquête de SYNTRA Vlaanderen³³⁵, en apprentissage, le taux d'abandon est de 30 % au cours des trois premiers mois. Ce taux d'abandon serait dû à un manque de maturité par rapport au travail, combiné à la spécificité de l'apprentissage : certains jeunes ne tardent pas à s'apercevoir que quatre jours de travail par semaine, c'est trop difficile pour eux et retournent dès lors à l'enseignement de plein exercice.

4.3.3. *Accompagnement du jeune : accompagnateur, délégué à la tutelle, agent PMS*

Définition du projet professionnel

La première mission de l'accompagnateur consiste à aider le jeune à définir son projet professionnel. En enseignement en alternance, le jeune est suivi par un 'accompagnateur' et par l'agent PMS, en IFAPME/SFPME, par un 'délégué à la tutelle'. En Flandre, on parle de *'trajectbegeleider'*.

De nombreux jeunes hésitent ou choisissent leur orientation par défaut ; leur motivation s'en ressent vite et ils

décrochent rapidement. Les opérateurs d'alternance ont conscience de l'importance de cette étape dans la lutte contre le décrochage ; des tests psychologiques, entretiens, parcours alternatifs tels que le MFI/POT, journées d'essai en entreprise, conseiller en orientation aidant le jeune à définir son projet... ont été mis en place pour accompagner le jeune dans ce choix. Mais cette tâche reste compliquée, en particulier avec les jeunes issus de familles pauvres. Ils ont souvent une image négative d'eux-mêmes et il n'est pas rare que de précédentes expériences aient ébranlé leur confiance dans les services d'accompagnement. Il est dès lors difficile, pour eux comme pour les accompagnateurs, d'avoir une vision claire de leurs attentes. De plus, l'absentéisme les trois premiers mois, les comportements passifs ou agressifs, l'attitude négative vis-à-vis des cours théoriques, tout cela fait en sorte qu'il n'est pas toujours facile de 'décoder' le projet professionnel du jeune. Les participants souhaitent que l'accompagnateur s'efforce d'évaluer le projet du jeune, l'image qu'il a de lui et du travail ainsi que la manière dont il pense pouvoir exploiter ultérieurement l'expérience acquise lors du parcours en alternance³³⁶. Il doit aider le jeune à replacer son choix de filière dans une vision à long terme.

Une piste serait de donner une formation adaptée aux accompagnateurs, en mettant l'accent sur les situations de pauvreté. Mais pour cela, il faut réexaminer leur charge de travail qui est excessive, vu le temps nécessaire pour un accompagnement de qualité. Durant la concertation, on a évoqué le chiffre d'une soixantaine de jeunes par accompagnateur dans les CDO, de 30 à 40 en CEFA, et de 100 (jusque parfois 180) en IFAPME/SFPME. Difficile de garantir un accompagnement individualisé dans ces conditions.

En outre, plus le jeune a de choix (de filières, options, etc.), plus il doit être encadré pour choisir. Les accompagnateurs, mais aussi les parents, ont un rôle important pour orienter le jeune. Les parents doivent être bien informés car ils ne connaissent pas bien l'étendue des possibilités ni leurs conséquences éventuelles.

Recherche du stage

Cette charge de travail complique la deuxième mission de l'accompagnateur dans l'enseignement en alternance : assurer un accompagnement adéquat pour les élèves mineurs qui recherchent un employeur. Certains

334 Alter Educ. *Op. cit.*

335 Bureau d'étude Significant. *Op. cit.*

336 Allinckx, Isabelle. *Op. cit.*, p. 38, 41-42.

se contentent de fournir une aide uniquement si le jeune la demande et ne prennent pas eux-mêmes contact avec des employeurs, bien que le décret les oblige à apporter une aide active. En l'absence d'une telle aide, le réseau familial et social du jeune joue un rôle déterminant mais difficile à remplir pour les familles en situation de pauvreté. En effet, celles-ci sont souvent socialement ou géographiquement isolées. Il y a également plus de probabilités que leurs parents soient des chômeurs de longue durée. Ces derniers disposent d'un réseau de contacts plus restreint pour les orienter vers un employeur.

Interactions avec l'entreprise

Le fait qu'un jeune soit effectivement engagé dépend aussi des employeurs potentiels qu'un accompagnateur contacte ou présente aux élèves. Les accompagnateurs se servent pour cela d'un réseau de contacts avec des chefs d'entreprise. La mesure dans laquelle ils parviennent à convaincre un employeur des bénéfices que procure cet engagement joue également un rôle important. Il est souvent utile de pouvoir s'appuyer sur un lien de confiance durable avec des employeurs. Cela augmente la probabilité que ces derniers continuent à investir dans la création de lieux de stage. Inversement, l'ouverture de l'employeur, sa volonté d'offrir des chances de formation à des élèves en apprentissage et son adhésion à l'objectif des dispositifs d'alternance (permettre à des élèves de vivre une expérience sérieuse en entreprise) ne peuvent qu'influencer positivement l'interaction avec l'accompagnateur.

«L'accompagnateur dispose dès le départ d'un réseau de contacts de chefs d'entreprise. Certains essaient d'étendre ce réseau. En fonction aussi de la personnalité du jeune, on recommande celui-ci à l'une ou l'autre entreprise.» (accompagnateur dans l'enseignement en alternance)

4.3.4. Rôle des entreprises

Création de places de stage

L'un des points critiques du système est l'offre insuffisante de places de stage. Cependant, ce n'est pas un constat général car il varie d'un secteur à l'autre et évolue avec le temps.

Une première cause tient au manque de notoriété des dispositifs. Beaucoup d'entreprises ne les connaissent pas encore (suffisamment), de même que les avan-

tages qui y sont liés. Les centres ont donc encore un rôle important à jouer pour mieux les faire connaître, en particulier vis-à-vis du secteur non-marchand³³⁷. Plusieurs participants estiment que les fonds sectoriels devraient également assumer davantage de responsabilités à cet égard. Du côté francophone, les partenariats avec les fonds sectoriels ne sont systématiques qu'en IFAPME et au SFPME. Bien que certains fonds sectoriels soient des partenaires réguliers, en CEFA, de tels partenariats reposent sur l'initiative de l'équipe pédagogique³³⁸.

Les fonds sectoriels ajoutent que la promotion des dispositifs d'alternance ne peut porter ses fruits que si les primes versées aux entreprises en compensation de la formation de l'élève sont suffisantes. L'absence ou l'insuffisance de ces primes et l'épuisement des subsides peuvent dès lors être considérés comme une deuxième cause du manque de places de stage. D'après la plupart des fonds, les aides directes ou indirectes couvrant les frais salariaux posent peu de problèmes. Les différentes formules de contrat donnent droit à une réduction des cotisations sociales patronales et à un subside fédéral (bonus de stage). Souvent, les Régions, les fonds sectoriels et les comités paritaires d'apprentissage octroient des primes complémentaires.

Ces subventions visent à couvrir partiellement les frais engendrés par l'encadrement du jeune. Certains fonds se plaignent du fait que ces primes ne suffisent pas à couvrir le coût pour l'employeur de la formation d'un jeune. Un grand nombre d'employeurs (ou de tuteurs) sont confrontés à des élèves démotivés, n'ayant pas les bonnes attitudes face au travail, connaissant des problèmes familiaux, vivant dans un contexte social difficile... Accompagner ces jeunes demande du temps.

Une enquête menée auprès d'employeurs flamands a montré que non seulement ils font peu usage des mesures existantes, mais qu'en plus, ils savent rarement combien leur coûte réellement une formation³³⁹. Toujours d'après cette enquête, on peut interpréter

337 De Rick, Katleen (2006). *Werkervaring voor leerlingen uit de deeltijdse leersystemen : motieven en ervaringen van de werkgevers*, Louvain, HIVA-KU Leuven, p. 36-43, 71 et 73-76.

338 Uyttersprot, Bruno. *Op. cit.*, p. 4.

339 De Rick, Katleen (2006). *Op. cit.*, p. 36-43, 71 et 73-76. La recherche est antérieure à l'entrée en vigueur du décret *leren en werken* et n'a donc pas pu prendre en compte l'influence positive éventuelle de ce décret.

cette donnée de manière positive : les employeurs ne se focalisent pas sur les bénéfices immédiats de l'engagement de l'élève. Ceci souligne aussi l'importance que certains employeurs attachent à leur responsabilité vis-à-vis de la société, une motivation qui apparaît plus fréquemment dans le secteur de l'économie sociale et dans le secteur public. D'un autre côté, une mauvaise évaluation des coûts et des bénéfices peut réserver de mauvaises surprises à l'employeur, qui ne sera par la suite plus disposé à investir dans l'enseignement et la formation en alternance.

«Il convient d'informer les entreprises du fait que la formation coûtera de l'argent, mais il en va de même si elles proposent un stage à des élèves qui suivent un parcours scolaire à temps plein. Les résultats des contrats d'apprentissage ne deviennent clairs qu'à long terme ; les entreprises doivent donc faire ce choix en connaissance de cause. Nombre de fonds sectoriels allouent déjà des primes spécifiques aux entreprises qui engagent des apprentis. Pour les entreprises qui recrutent souvent, on pourrait envisager de leur attribuer de temps à autre une prime.» (représentant d'un fonds sectoriel)

Une troisième explication réside dans le manque de transparence et d'uniformité du système. Différents contrats sont possibles, qui contiennent des dispositions spécifiques en matière de sécurité sociale, de primes et de montants de l'indemnité d'apprentissage selon le secteur ou le régime concerné (enseignement en alternance ou apprentissage). Certains employeurs préfèrent ne pas ouvrir de places de stage (ou en ouvrir moins qu'ils ne le pourraient) ou donner la préférence à un stagiaire de l'enseignement de plein exercice. Les responsables politiques se sont, depuis quelques années, attaqués à cela ; des réformes visant à la simplification et l'harmonisation des différents contrats ont vu le jour.

«L'une des pierres d'achoppement est le manque de moyens d'encadrement. Les administrations ne reçoivent actuellement aucun subside en la matière. Un autre problème plus important est l'insécurité juridique de la Convention d'immersion professionnelle (CIP) : le statut en matière de sécurité sociale n'est pas réglementé et l'encadrement en matière de droit du travail reste minimal. Nous espérons que cette situation sera résolue dans le futur étant donné que le secteur offre un grand nombre de possibilités d'apprentissage en alternance. L'avis du CNT

et du CCE offre une possibilité pour les employeurs publics. Aussi longtemps que la sécurité juridique fera défaut, le secteur se voit contraint de ne plus promouvoir l'utilisation de CIP.» (représentant d'une fédération patronale)

Quatrièmement, certains participants à la concertation estiment que plusieurs secteurs consentent trop peu d'efforts en matière de formation et de création d'emplois. Ils se réfèrent pour cela au pourcentage de la masse salariale qui doit être investi par secteur dans la formation (1,9 %) et aux sanctions prévues en cas de non-respect (cf. le Pacte de solidarité entre générations). Ces efforts en formation peuvent concerner des initiatives de formation professionnelle initiale ou continue³⁴⁰. La part des efforts consentis serait même en diminution. Pourtant, la question de l'adéquation entre l'enseignement et le marché de l'emploi est un des fers de lance des conventions sectorielles ou des conventions-cadres dans les différentes Régions : un grand nombre de secteurs ont pris des engagements avec les gouvernements pour créer davantage et de meilleurs lieux de stage dans l'enseignement en alternance et/ou les contrats d'apprentissage. Le groupe de concertation estime que les pouvoirs publics, en tant qu'employeurs créateurs de stage, devraient intensifier leurs efforts dans ce domaine et même y jouer un rôle moteur.

Un cinquième élément, selon les fonds sectoriels et plusieurs participants, explique le fait que les formations de l'enseignement et de la formation en alternance ne correspondent pas assez aux fonctions qui sont demandées par les entreprises. C'est par exemple le cas dans le secteur tertiaire. Ceci suscite des réactions de la part d'autres participants : il ne faut pas compromettre la formation générale des élèves en alternance. La demande de travailleurs pour certaines fonctions évolue parfois si rapidement que, par définition, l'enseignement sera toujours à la traine ou que certains métiers seront à nouveau demandés au bout d'un certain temps.

Suivi et formation du jeune

«Eduplus propose le package de formation 'Train de trainer' (former le formateur) en soutien aux travailleurs qui accompagnent et/ou forment leurs collègues

340 Conseil national du travail et Conseil central de l'économie (26 janvier 2011). *Evaluation des efforts sectoriels supplémentaires en matière de formation*, Séance commune des Conseils ; Monville, Marie et Kris Degroote (s.d.). *La formation continue*. Stratégie et évaluation, Conseil Central de l'économie.

et élèves. En ce qui concerne l'égalité des chances, les secteurs verts ont notamment établi un code de non-discrimination.» (représentant d'un fond sectoriel de formation)

Comme c'est le cas lors de la formation en centre, un bon suivi de l'élève pendant toute la durée de son stage en entreprise est sans aucun doute un élément essentiel. Il est important que l'élève ait, au sein de l'entreprise, un interlocuteur unique. S'il ne s'agit pas du patron en personne, ce dernier doit accorder à un travailleur (appelé 'tuteur') le temps nécessaire pour pouvoir suivre l'élève. De plus, ce suivi requiert des compétences spécifiques, en particulier vis-à-vis d'élèves en alternance. Beaucoup d'entre eux ne sont pas encore familiarisés avec le monde du travail. En raison d'expériences problématiques antérieures, ils peuvent avoir du mal à accepter les normes explicites et implicites en vigueur dans une entreprise. Et faute d'un projet professionnel clair, certains n'ont pas toujours la motivation nécessaire.

Donner une formation aux accompagnateurs au sein de l'entreprise n'est donc pas un luxe. Certains fonds sectoriels proposent déjà des modules de formation. L'IFAPME a développé des formations au tutorat (certaines de ces formations sont organisées en collaboration avec des fonds sectoriels) mais constate avec regret le peu d'engouement des entreprises pour ce type de formation, pourtant entièrement gratuite. Les participants estiment que ce serait une bonne chose si les fonds sectoriels les rendaient obligatoires et en faisaient une condition à la reconnaissance des employeurs dans le système. La Communauté germanophone, dans sa volonté de revaloriser l'apprentissage, oblige les entreprises qui souhaitent recevoir l'agrément à suivre 40 heures de formation. Ils considèrent que leurs critères stricts d'agrément et cette formation obligatoire participent à la réussite de ce système.

«En termes d'accompagnement du jeune en entreprise, Formelec offre gratuitement à ses ouvriers une formation de tutorat. Cette formation n'est pas obligatoire (sauf pour l'IAWM) mais elle est vivement conseillée. Au niveau du partenariat école - entreprise, Formelec a établi une Charte de qualité, permettant à chaque partie de s'engager moralement dans le but de garantir la qualité de la formation tant pour l'apprenti que pour l'employeur. Cette Charte reprend des recommandations telles que :

- *le tuteur a des qualités pédagogiques permettant un transfert optimal des connaissances, savoir-faire et savoir-être. Formelec conseille vivement que le tuteur suive la formation tutorat (instructeur d'entreprise) organisée par Formelec ;*
 - *le jeune : s'engage par exemple à être ponctuel, respectueux ;*
 - *l'école : s'engage à suivre le jeune et à l'évaluer sur le terrain. Les enseignants n'ont pas toujours le temps de suivre le jeune en entreprise, il faut donc qu'un suivi régulier sur le terrain soit prévu».*
- (représentant de fond sectoriel de formation)

Un tuteur attentif à la problématique de la pauvreté

«L'attitude difficile du jeune a également été soulignée. Ce ne sont souvent pas les jeunes les plus faciles qui arrivent en alternance. C'est parfois un parcours du combattant pour l'employeur d'amener ce jeune à une attitude positive. C'est d'autant plus important dans les secteurs où le jeune a des contacts avec des clients.»

(représentant d'un fond sectoriel de formation)

Un suivi intensif de leur formation en entreprise ne suffit généralement pas pour pousser les jeunes défavorisés à mener à bien leur parcours de formation. L'instabilité de leurs conditions de logement, la précarité de leurs revenus, leurs mauvais résultats scolaires passés... ne sont pas des éléments propres à instaurer un climat d'apprentissage serein. Au contraire, ils augmentent les risques de démotivation, d'absentéisme et d'attitude négative face au travail. De nombreux fonds sectoriels indiquent que cette situation est fréquente et est souvent la raison qui pousse un employeur à mettre un terme au parcours de formation et à renoncer au dispositif.

D'après les participants à la concertation, les fonds sectoriels et les employeurs ont une vision trop unilatérale de cette attitude négative face au travail, ce qui s'explique par le fait qu'ils sont insuffisamment familiarisés avec la pauvreté. Un employeur qui fait preuve de compréhension pour la situation difficile que connaît le jeune a des chances de gagner sa confiance et d'arriver avec lui à ce que le parcours de formation soit achevé avec succès. En revanche, s'il fait peu d'efforts pour comprendre les causes profondes de cette attitude, il risque de susciter l'incompréhension du jeune avec pour conséquence l'arrêt de la formation, à l'initiative de l'un ou de l'autre.

Il n'y a pas beaucoup d'élèves qui abordent spontanément la question de leurs conditions de vie. Il n'est

donc pas facile pour l'employeur de savoir dans quelle mesure le travail de l'élève est influencé par sa situation sociale. Les employeurs sont souvent demandeurs d'une information préalable fournie par l'accompagnateur de l'élève. Cependant, cela doit toujours se faire avec l'accord de l'élève. Si on met trop l'accent sur sa situation sociale difficile, cela risque de le stigmatiser et de dissuader l'employeur de l'engager ou cela peut inciter ce dernier à trop vouloir se mêler de sa vie privée. En pratique, il n'est pas rare - en particulier dans les petites entreprises - que le patron ou le tuteur soit la personne à qui l'élève confie une grande partie de ses problèmes, plutôt qu'à son accompagnateur. Mais l'employeur ne doit pas avoir l'ambition de jouer le rôle d'un travailleur social étant donné qu'il n'est pas formé pour cela.

« Les employeurs ont beaucoup parlé des problèmes de jeunes mais ce n'était jamais vraiment précis. Nous connaissons le cas de jeunes qui devaient dormir dans la rue pour être proches de leur employeur. Ce serait bien de former les employeurs pour qu'ils tiennent compte de cet aspect. » (participatif à la concertation)

4.3.5. Image de l'alternance

Le statut et l'image de l'alternance auprès des entreprises compliquent la recherche du stage et l'obtention d'un emploi de qualité par après. L'enseignement en alternance est souvent considéré comme la dernière étape avant le décrochage. Cette image s'est un peu améliorée au fil du temps. Indirectement, le législateur y a contribué ces dernières années. Le décret *leren en werken* visait à harmoniser davantage les trois systèmes et à proposer aux jeunes un trajet sur mesure. On a aussi investi davantage de moyens pour la réalisation de la phase de la participation au marché de l'emploi, ce qui a rendu le système plus attrayant pour le jeune³⁴¹. Du côté francophone, l'apprentissage reste mieux considéré dans les entreprises, bénéficiant de son image de successeur des 'compagnons'. Les CEFA tendent à garder l'image de réceptacle des jeunes en décrochage scolaire. Plusieurs mesures et décrets ont été pris pour les revaloriser (développement du volet

'insertion', rapprochement de l'école et de l'entreprise, création des articles 49 et 45, etc.) mais n'ont pas encore réussi à inverser cette tendance³⁴².

Cela nécessiterait des mesures politiques plus tranchées, qui feraient de l'enseignement et la formation en alternance des filières de qualification d'excellence. La Communauté germanophone a réalisé ce virage avec succès dans les années 90. Inspirée par le '*Dual-system*' allemand, où elle est également répandue dans le secteur tertiaire et dans l'enseignement supérieur, l'alternance y fait davantage figure de filière d'émancipation sociale. On y propose également des formations dans le secteur tertiaire, comme par exemple en comptabilité, banque, assurance, etc. La Communauté germanophone est également en bonne voie pour proposer dans le futur des bacheliers en alternance, dans le domaine de la finance par exemple. En Région wallonne également, plusieurs projets de formation en alternance en Haute Ecole ont vu le jour.

La complexité du paysage institutionnel en matière d'alternance est également un frein à la promotion de ces dispositifs auprès des entreprises, des jeunes et de leurs parents. L'alternance se situe au carrefour entre plusieurs champs de compétences : l'éducation, la formation, l'enseignement et l'insertion professionnelle³⁴³. Cela relève de compétences communautaires, régionales et fédérales. Si la Flandre, depuis le décret *leren en werken*, est parvenue à une première harmonisation, l'alternance du côté francophone reste plus morcelée. Les volontés politiques visant davantage d'harmonisation ne manquent pourtant pas. Depuis 2008, les négociations se poursuivent pour mettre sur pied l'Office francophone de la Formation en alternance (OFFA)³⁴⁴ en vue d'assurer la coordination entre les différents opérateurs de l'alternance et d'uniformiser les contrats dans l'espace francophone. Il est effectivement nécessaire qu'une telle réforme aboutisse, tant il est difficile aujourd'hui de s'orienter dans ce paysage complexe.

341 Gaudissabois, Johan (2010). « Le Décret *Leren en werken* contribue-t-il à une transition durable entre l'enseignement et le marché de l'emploi pour des jeunes en situation de vulnérabilité? » dans Service de lutte contre la pauvreté, la précarité et l'exclusion sociale. *Op. cit.*, p. 28-33.

342 Uyttersprot, Bruno. *Op. cit.*, p. 2.

343 *Ibid.*, p. 1.

344 Art. 4 du Décret du 15 janvier 2009 portant assentiment à l'accord de coopération-cadre relatif à la formation en alternance, conclu à Bruxelles, le 24 novembre 2008, entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française, *Moniteur belge*, 5 mars 2009.

4.3.6. Statut du jeune en alternance

Relation triangulaire jeune-centre-entreprise

Lorsque le jeune parvient à trouver un lieu de stage, il se trouve dans une relation triangulaire avec le centre et l'entreprise. Ceux-ci possèdent chacun un ensemble de normes spécifiques et d'idées concernant la meilleure façon dont le jeune peut acquérir des compétences. Cela peut avoir pour conséquence des attentes du centre et de l'employeur parfois contradictoires. Au centre, il est possible que l'élève soit confronté à des approches différentes quant au contenu de sa formation entre des professeurs de cours généraux et d'autres qui donnent des cours à orientation professionnelle. Pour un jeune, il n'est pas toujours évident d'arriver à gérer tout cela. Cette relation triangulaire peut entraîner une situation de vulnérabilité.

L'accompagnateur a pour mission de faire en sorte que les différents acteurs élaborent une approche commune concernant le mode d'acquisition des connaissances et de veiller à ce qu'elle soit mise en œuvre durant tout le parcours. La participation de l'élève est un élément crucial, non seulement parce qu'elle a un effet motivant mais aussi parce qu'elle stimule sa réflexion sur ses progrès, l'organisation du travail... Le parcours en alternance a ainsi une dimension émancipatrice, ce qui s'inscrit dans sa mission de faire de ces jeunes des citoyens critiques³⁴⁵. L'implication des parents dans ce processus ne doit pas être oubliée : ils doivent avoir accès à des informations compréhensibles et complètes afin de pouvoir accompagner au mieux leur enfant.

Relation du jeune avec les autres travailleurs

Cette relation constitue une deuxième source d'incertitude. En général, le jeune a assez vite tendance à se considérer sur le lieu de travail comme un travailleur plutôt que comme un élève/apprenti. Mais cela ne garantit pas pour autant son intégration dans l'équipe de travail. Il faut sensibiliser ses futurs collègues à la réalité de l'alternance et, moyennant l'accord du jeune, aux problèmes auxquels il est confronté. Selon certains participants, ce statut peut même avoir un impact négatif. Ainsi, un jeune qui est formé dans le cadre d'un contrat de travail à temps partiel peut susciter de la rancœur auprès des autres travailleurs : à leurs yeux, le fait qu'il soit encore en formation ne justifie pas qu'il touche déjà un salaire. Faciliter une bonne intégration

de l'élève dans l'entreprise est une responsabilité collective. Il faut tout d'abord que l'employeur crée un cadre favorable. L'intégration doit aussi prendre une place importante dans les tâches du tuteur et il est conseillé d'aborder cet aspect dans les formations au tutorat. On peut aussi, comme c'est le cas pour d'autres catégories de personnes, décider de mettre en place un système d'accueil afin de faciliter leur insertion, en concertation avec les représentants syndicaux.

Statut relatif au droit du travail et à la sécurité sociale

Le système se caractérise par une multitude de contrats d'apprentissage. Le contrat de travail 'ordinaire' (qui est toujours, par définition, à temps partiel), le contrat intérimaire et le contrat d'apprentissage industriel (CAI), également appelé 'contrat d'apprentissage d'une profession salariée', se retrouvent aussi bien dans l'enseignement en alternance francophone que néerlandophone, même si le CEFA en fait peu usage. D'autres contrats sont aussi possibles en CDO : un contrat IBO de formation professionnelle individuelle en entreprise (l'équivalent du contrat FPI), une convention d'immersion professionnelle (BIO - uniquement pour des employeurs publics comme des communes ou des CPAS) et des contrats de formation dans le cadre d'un 'projet tremplin'. Au CEFA, on utilise beaucoup les conventions d'insertion socioprofessionnelle (CISP). Les opérateurs de l'apprentissage peuvent uniquement conclure un contrat d'apprentissage spécifique³⁴⁶.

Ces contrats contiennent des dispositions spécifiques en matière de droit du travail et d'assujettissement à la sécurité sociale. Le contrat de travail à temps partiel est entièrement soumis aux obligations en matière de sécurité sociale (sauf le volet pension) alors que, pour les autres contrats, une distinction est faite selon l'âge : l'assujettissement est partiel avant l'année où le jeune atteint 19 ans et est ensuite complet, mais avec des dérogations selon le type de contrat. Ces dispositions différentes sont une source de confusion autant pour les employeurs que pour les centres et les jeunes, avec pour conséquence que des jeunes socialement vulnérables risquent de voir leur précarité s'aggraver. Plus encore que pour d'autres jeunes, l'amélioration de leurs conditions de vie dépend de leur possibilité de se constituer des droits en matière d'assurance maladie et invalidité, et d'avoir ou non immédiatement droit

345 Uyttersprot, Bruno. *Op. cit.*

346 On trouvera davantage de précisions sur les diverses conventions existantes sur le site du SPF Emploi : <http://www.emploi.belgique.be/home.aspx>

à une allocation d'attente après l'achèvement de leur formation en alternance.

Le récent avis du Conseil national du Travail (CNT) et du Conseil central de l'Économie (CCE)³⁴⁷ définit un socle minimal commun en matière de droit du travail et de droit à la sécurité sociale pour les différentes formules de l'enseignement et la formation en alternance. Cette harmonisation offre davantage de sécurité juridique pour les différentes parties concernées, y compris les jeunes. Tout comme le CAI, les contrats d'apprentissage devraient également ouvrir des droits à l'assurance maladie et invalidité et le parcours réalisé par l'élève dans ce dispositif devrait être comptabilisé comme période d'attente. Il serait dès lors nécessaire que l'Etat fédéral, les Communautés et les Régions procèdent le plus rapidement possible aux modifications légales nécessaires dans les contrats d'apprentissage pour lesquels ils sont compétents.

L'avis demande d'être particulièrement attentif aux frais de déplacement des élèves, qui doivent se rendre alternativement au centre de formation et à leur lieu de stage. Il plaide pour que les jeunes puissent avoir droit aux tarifs préférentiels de transport en commun dont bénéficient déjà les autres élèves et les étudiants. Un participant à la concertation a cité, comme exemple de bonne pratique, une CCT sectorielle qui prévoit le remboursement des frais de déplacement des élèves de l'enseignement en alternance.

Enfin, le CNT et le CCE attirent l'attention sur le plafond de revenus des élèves majeurs dans le calcul du seuil au-delà duquel les allocations familiales ne sont plus versées : une rétribution d'apprentissage de plus de 499,86 euros par mois fait perdre le droit à ces allocations, ce qui constitue une perte financière grave pour des familles précarisées. Ce plafond n'a plus été revalorisé depuis 1997, mais n'évolue que selon l'index. Tout comme le groupe de concertation, le CNT et le CCE proposent dès lors de relever ce seuil.

4.4. Parcours de préparation et de remplacement à la formation en entreprise

Alors que, dans l'apprentissage, la formation en entreprise est en principe la seule possibilité, il n'en va pas de même pour l'enseignement en alternance. En Communauté flamande, 77,3 % des élèves satisfont à un engagement à temps plein. Une petite moitié d'entre eux (36,4 % de la population durant cette année scolaire) suit une formation sur le lieu de travail, les autres sont inscrits dans l'un ou l'autre des parcours de formation prévus.

Un certain nombre de participants s'interrogent sur la qualité de l'outil de screening en Communauté flamande, notamment parce que selon eux - et dans l'esprit du décret - il met trop l'accent sur la maturité de l'élève face au travail et sur sa volonté de travailler alors que le décret poursuit en même temps un objectif social³⁴⁸. Des jeunes qui nécessitent une prise en charge dans un 'projet tremplin' ou un 'parcours préalable' sont alors parfois orientés vers la phase de participation au marché de l'emploi sans que l'on n'aborde leurs problèmes. Certains sont jugés aptes à une phase pour laquelle ils ne sont pas encore prêts. En cas de pénurie d'emplois, les élèves socialement vulnérables risquent d'être plutôt orientés vers une phase plus 'basse' que nécessaire, dans un processus d' 'écrémage'. Non seulement cela les prive d'opportunités de stage, mais cela peut aussi nuire à leur confiance en eux. *« C'est dans la perspective d'accroître la confiance des élèves en eux et de leur permettre d'accumuler les expériences positives que notre centre ne fait commencer personne dans un POT. Si les élèves sont absents durant la période de screening, nous prolongeons tout simplement celle-ci de deux semaines. Nous sommes également opposés à la pratique qui consiste à envoyer des élèves dans un POT lorsque l'on n'a pas trouvé de travail pour eux. Il y a suffisamment d'autres options disponibles : certains centres de formation en alternance peuvent, par exemple, leur proposer une formation relative à l'attitude au travail ou à la recherche d'emploi. »* (représentant d'un CDO)

Du côté francophone, c'est le Conseil de Direction du CEFA qui décide de l'organisation d'un Module de formation individualisé (MFI). Les agents PMS interviennent dans ces modules en s'inscrivant davantage dans

347 Conseil national du Travail et Conseil central de l'Économie (25 mai 2011). *Mesures favorisant l'insertion sur le marché du travail des jeunes récemment sortis de l'école - Suivi de l'avis n° 1.702 - Formation en alternance*, séance commune.

348 Gaudissaboïs, Johan. *Op. cit.*, p. 34.

la gestion des difficultés personnelles et de la motivation du jeune. Ce module a pour but de préparer l'élève à une formation en entreprise et possède surtout une dimension de 'resocialisation'. Certains le confondent avec une formation complémentaire de pratique professionnelle. Il n'est malheureusement pas appliqué partout. Dans les CEFA bruxellois, il n'a été proposé qu'à 26 élèves en 2010 (2 % de la population durant cette année scolaire)³⁴⁹.

En Flandre, les POT sont explicitement destinés à des jeunes qui se trouvent dans une situation problématique et surtout à des jeunes socialement vulnérables. L'objectif est, au moyen d'un trajet sur mesure, de les accompagner vers un parcours qualifiant³⁵⁰. Sous cet angle, il est logique que les CDV, qui proposent ces parcours, optent pour un accompagnement qui vise à améliorer le bien-être des jeunes dans différents domaines, en adoptant une approche de type proactif³⁵¹. Mais les accompagnateurs des CDV manquent aussi de temps pour pouvoir mettre systématiquement en place cette approche.

Un POT, qui peut être de courte ou de longue durée, est un trajet flexible. Ainsi, il est possible qu'il ne comprenne pas les deux composantes 'apprentissage' et 'apprentissage sur le lieu de travail', mais une des deux seulement. S'il comprend la première composante, il peut uniquement être combiné avec un 'projet tremplin' ou un 'parcours préalable' mais pas avec la phase de participation au marché de l'emploi. Les représentants des CDV à la concertation plaident pour rendre également possible cette dernière combinaison afin que des jeunes vulnérables puissent acquérir une expérience de travail et que leur lien avec le marché de l'emploi ne soit pas entièrement rompu.

La souplesse est aussi la caractéristique du MFI, tant en termes de durée que de contenu. Selon le décret, il doit précéder un article 45 ou un article 49. A en croire les échos de quelques CEFA, il est également proposé à des élèves qui suivent en même temps la formation générale au CEFA. Le constat du peu de moyens finan-

ciers alloués au MFI semble toujours valable. En outre, le soutien financier pour l'accompagnement d'un élève dans un MFI est limité aux six premiers mois³⁵².

Aussi bien les 'projets-tremplin' que les POT et - dans la plupart des cas³⁵³ - les MFI ne sont plus possibles une fois que l'élève devient majeur. Pourtant, un accompagnement reste souvent nécessaire. C'est la raison pour laquelle certains centres mettent eux-mêmes sur pied un partenariat avec d'autres services. Un cadre législatif clair, précisant quels services assurent la continuité de l'accompagnement, s'avère dès lors indispensable.

Enfin, nous constatons ici aussi que la mobilité peut constituer un obstacle :

«La mobilité est un grand problème, mis en évidence par l'histoire de ce jeune qui quitte Diest à 6 heures du matin pour arriver à 8 heures et demie seulement à Leuven. Puisque le VDAB n'octroie plus de Buzzypass (transport gratuit en bus de l'entreprise au travail) aux jeunes en POT depuis le début de cette année, il y a désormais un obstacle financier supplémentaire.» (représentant d'un CDV)

349 Allinckx, Isabelle. *Op. cit.*, p. 28.

350 Circulaire ministérielle SO/2008/08 du 8 août 2008 relative aux modalités d'exécution du décret du 10 juillet 2008 concernant le dispositif *leren en werken* en Communauté flamande.

351 Parce qu'il y a dans la société des groupes qu'elles ne parviennent pas à atteindre, des organisations décident de sortir de leurs murs et de travailler davantage dans l'univers de vie des demandeurs eux-mêmes.

352 Alter Educ. *Op. cit.* ; Allinckx, Isabelle. *Op. cit.*, p. 28.

353 Art. 2bis §4 du décret de la Communauté française du 3 juillet 1991 organisant l'enseignement secondaire en alternance, *Moniteur belge*, 24 septembre 1991.

5. En aval : la transition vers un emploi convenable

Un certain nombre de données quantitatives fournissent un aperçu général de la situation en matière d'emploi des jeunes issus de l'enseignement et la formation en alternance une fois que ceux-ci ont quitté ce système. Dans de très nombreux cas, on ne dispose d'aucune donnée concernant le nombre de ces élèves embauchés par la suite dans le secteur correspondant à leur formation. Les informations relatives à l'évolution à long terme et aux conditions de travail manquent, elles aussi, parfois. Il est donc souhaitable de faire plus de recherches sur l'alignement de l'enseignement avec le marché de l'emploi³⁵⁴. En dépit de ce déficit en données chiffrées, nous pouvons quand même envisager quelques facteurs déterminants par rapport à une transition durable.

5.1. Valeur du certificat d'études sur le marché de l'emploi

5.1.1. Diplôme de l'enseignement secondaire

Le niveau d'instruction reste un facteur particulièrement déterminant de l'insertion sur le marché de l'emploi. La transition vers l'emploi est loin d'être directe pour la majorité des jeunes au sortir des études, mais on note que plus le diplôme est élevé, plus elle est rapide³⁵⁵. Les difficultés d'insertion chez les jeunes qui n'ont pas obtenu au minimum un certificat de l'enseignement secondaire supérieur sont de nature structurelle : durant les années qui suivent la période scolaire, ces personnes continuent d'être aux prises avec un chômage élevé³⁵⁶.

Leurs conditions salariales sont faibles également et ces travailleurs sont plus souvent embauchés dans le cadre de contrats à durée déterminée (une proportion d'un cinquième de ces contrats étant des contrats d'intérim) et d'emplois à temps partiel par rapport aux personnes scolarisées plus longtemps³⁵⁷. Une concertation antérieure du Service avait déjà mis en avant le fait que les contrats temporaires à court terme et les

emplois à temps partiel sont problématiques au regard de la sécurité d'existence des personnes en situation de précarité³⁵⁸.

Au vu de ces données, il serait logique que tant l'enseignement en alternance que l'apprentissage permettent à l'élève d'obtenir son diplôme de l'enseignement secondaire. Cette possibilité existe actuellement pour les deux formules en Communauté flamande (depuis l'année scolaire 2009-2010, en application du décret flamand), sur la base de l'article 49 pour l'enseignement en alternance en Communauté française et dans le cadre de l'apprentissage en Communauté germanophone. Les participants préconisent donc d'ouvrir cette possibilité à l'article 45³⁵⁹ dans les CEFA ainsi que pour le SFPME et IFAPME.

5.1.2. Certificats intermédiaires et modularisation

Obtenir le certificat d'enseignement secondaire supérieur, au terme d'une septième année professionnelle réussie, n'est pas simple pour bon nombre d'élèves issus de ces dispositifs. Cela implique pour eux de devoir assimiler plus de théorie en un an que durant leurs précédentes années dans le centre. Et cela nécessite un soutien réel, sur le plan psychologique mais également en termes de suivi des devoirs à domicile. Des parents en situation de pauvreté ne peuvent que difficilement assumer cette charge psychologique supplémentaire : des conditions de vie défavorables sont un frein pour un climat d'études adéquat pour les enfants. Si l'on veut éviter que le diplôme de l'enseignement secondaire ne soit réservé exclusivement aux élèves 'les plus forts', il convient de fournir aux centres l'accompagnement nécessaire.

La plupart des élèves vont probablement continuer à privilégier le passage sur le marché de l'emploi après l'obtention du certificat de seconde année du troisième degré. La première chose à faire est donc de les amener jusque là. La certification étape par étape des aptitudes acquises est dès lors une bonne pratique. Les jeunes

354 Conseil flamand de l'enseignement (Vlor) et le Conseil économique et social de Flandre (SERV) (2010). *Advies over de evaluatie van het decreet betreffende het stelsel van Leren en Werken*, s.l., p. 10.

355 Conseil supérieur de l'Emploi (2009). *L'insertion des jeunes sur le marché du travail. Rapport 2009*, s.l., p. 14-18, 133-146.

356 VDAB Service d'étude (2011). *Kansengroepen in Kaart Jongeren op de Vlaamse arbeidsmarkt. Laaggeschoolde jongeren in nood*, s.l., p. 18.

357 Conseil supérieur de l'Emploi. *Op. cit.*, p. 14-18, 133-146.

358 Service de lutte contre la pauvreté, la précarité et l'exclusion sociale (2009). *Lutte contre la pauvreté (Rapport 2008-2009 Partie 1)*. Bruxelles, Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme, p. 112-113.

359 La formation générale et professionnelle dispensée dans le cadre de l'article 45 est pratiquement identique à celle qui est prévue dans le cadre de l'article 49.

voient ainsi qu'ils engrangent des résultats intermédiaires, ce qui constitue une reconnaissance que beaucoup d'entre eux n'ont jamais eue. Il leur est ainsi possible de consolider leur confiance en eux et d'éviter le découragement. Des certificats intermédiaires sont décernés tant dans la filière de l'apprentissage que dans l'enseignement en alternance, et ce dans les différentes Communautés.

Dans l'enseignement en alternance flamand, on est allé encore plus loin en proposant, progressivement, de suivre la totalité des formations par modules. Cette opération devrait être clôturée pour le 1^{er} septembre 2015. Concrètement, un module ne coïncide plus avec une année scolaire mais peut être commencé et validé à tout moment (au moyen de '*deelcertificaten*'). Cette flexibilité a pour objectif de mettre sur pied un parcours sur mesure pour chaque élève, ce qui peut encore contribuer à renforcer la valorisation de ses compétences. De cette façon, on cherche à lutter contre l'abandon scolaire.

Un projet de modularisation est en cours d'examen en Communauté française (réforme CPU - certification par unités), dans l'ensemble de l'enseignement qualifiant³⁶⁰. Le but premier est d'aboutir à une culture de la valorisation des compétences acquises, en lieu et place d'une culture de sanction des échecs. Plusieurs organisations de terrain sont toutefois d'avis que cette réforme diminuerait la valeur de la formation générale en se basant trop sur une logique de marché et sur l'idée de l'employabilité³⁶¹.

Parmi les effets indésirables possibles des valorisations intermédiaires, il est possible que des élèves estiment ne plus devoir aller jusqu'au bout de la formation avant d'envisager de passer sur le marché de l'emploi. Certains employeurs favorisent d'ailleurs cette démarche en proposant à l'apprenti un emploi fixe avant qu'il n'ait bouclé sa formation. Indirectement, les pouvoirs publics stimulent cette tendance (ce qui a été signalé durant la concertation) en octroyant de généreuses primes à l'emploi des jeunes, comme dans le cadre du plan Win-Win³⁶². Il n'est pas rare alors

qu'un ancien élève, une fois présent sur le marché du travail, s'aperçoive que le fait de ne pas disposer d'un certificat de fin de formation freine ses possibilités d'emploi ou d'avancement et qu'il réintègre le système pour boucler son parcours.

La valorisation étape par étape des compétences, aboutissant à la délivrance d'un certificat d'études établissant que l'élève a suivi avec fruit l'ensemble de la formation, risque de n'apporter que peu de choses aux jeunes sur le marché de l'emploi si le certificat final ne bénéficie pas d'une pleine reconnaissance de la part des employeurs. Aussi, le groupe de concertation propose que les fonds sectoriels incluent automatiquement les certificats délivrés par les centres dans une CCT. Il conviendra que cette avancée s'accompagne d'une valorisation positive sur le plan des barèmes salariaux. Les différents pouvoirs publics devraient jouer un rôle de pionniers à cet égard, en valorisant ces certificats dans leur politique de recrutement, en permettant à leurs détenteurs d'accéder à des niveaux correspondant à leur qualification réelle et de bénéficier des barèmes salariaux correspondants.

Stimuler des transitions durables implique également que les jeunes puissent faire valoir, dans un système en alternance, les compétences qu'ils ont acquises dans un autre. A cet égard, il est souhaitable que les CEFA et le SFPME/IFAPME reconnaissent mutuellement leurs certificats d'études respectifs.

5.2. Insertion professionnelle des jeunes issus de l'alternance

Si le niveau de qualification était le seul et unique facteur déterminant pour l'insertion des élèves issus de la formation en alternance, on devrait pouvoir tabler sur des chances d'insertion égales entre ceux qui proviennent de l'enseignement en alternance et ceux qui sont issus de l'apprentissage. Or, la situation des anciens apprentis est nettement meilleure : en Flandre³⁶³, en 2008, seuls 15,7 % d'entre eux étaient encore à la recherche d'un emploi après un an, contre 26,5 % des anciens élèves de l'enseignement en alternance. Une étude longitudinale réalisée en Région

360 Décret de la Communauté française du 19 juillet 2011 modifiant diverses dispositions relatives à l'enseignement secondaire, *Moniteur belge*, 22 août 2011.

361 Aped (2011). «La Plate-forme de Lutte contre L'Echec Scolaire et la CPU», *L'école démocratique*.

362 http://www.rva.be/Frames/frameset.aspx?Language=FR&Path=D_opdracht_activa/&Items=1

363 VDAB Service d'étude (2011). *25ste studie 2008-2009. Werkzoekende schoolverlaters in Vlaanderen. Een diploma zet je op weg. Schoolverlaters op zoek naar werk*, s.l., p. 16-19.

wallonne³⁶⁴ montre que pas loin de 44,9 % des anciens élèves des CEFA étaient toujours en dehors du circuit du travail deux ans après avoir bouclé leur parcours dans l'enseignement en alternance, contre 24,6 % de ceux qui étaient issus des centres IFAPME³⁶⁵. Le meilleur score enregistré par l'apprentissage est toutefois influencé par l'importante déperdition observée durant les deux premières années³⁶⁶.

L'étude wallonne pointe en effet la proportion importante de jeunes qui, à l'issue de leur parcours en alternance, n'obtiennent qu'un emploi assorti d'un contrat à durée déterminée ou un contrat d'intérimaire³⁶⁷. Plusieurs participants confirment que, pour de très nombreux jeunes issus de l'enseignement en alternance, la transition vers l'emploi consiste en une suite d'emplois précaires jalonnant une période de chômage parfois longue. Ils estiment que, pour ces jeunes, l'effet de tremplin de l'emploi de courte durée vers l'emploi stable est nul. En général, le chômage en début de

carrière est vécu comme un stigmate qui aura des effets dommageables à long terme sur le parcours professionnel. Le cercle vicieux d'inactivité et d'emplois de courte durée décourage en plus le jeune et mine sa crédibilité aux yeux des employeurs.

Un premier emploi de qualité représente donc une étape importante pour l'insertion professionnelle. Cela dit, il n'est bénéfique qu'à condition que le jeune y ait appris des choses et que les compétences acquises soient transférables dans ses futurs emplois, permettant ainsi au jeune d'évoluer³⁶⁸.

Ces constats sont indicatifs d'un déficit général en termes d'emplois stables et de qualité pour les jeunes peu diplômés. Il ne sera possible d'améliorer structurellement leur position sur le marché de l'emploi que si cette offre est augmentée. Les plus vulnérables ont besoin, au préalable ou simultanément, d'un accompagnement plus long et sur mesure qui prenne en compte leur bien-être général. Dans cette optique, il est paradoxal que la politique d'activation se soit essentiellement focalisée sur la responsabilisation du chômeur au cours de la décennie écoulée.

364 SYSFAL asbl et IFAPME (2007). *Op. cit.*, p. 22.

365 Les chiffres flamands et wallons ne peuvent être comparés comme tels : les informations recueillies par les enquêtes datent d'années différentes et les chiffres relatifs au décrochage en Wallonie incluent également les élèves qui ont abandonné durant leur parcours.

366 VDAB Service d'étude (2011). *Op. cit.*, p. 16 ; Michel, Isabelle. *Op. cit.*, p. 19.

367 SYSFAL asbl et IFAPME (2007). *Op. cit.*, p. 19.

368 Bahier, Tristan. *Op. cit.*

Recommandations

L'enseignement et la formation en alternance représentent une alternative intéressante à l'enseignement de plein exercice, bien qu'encore trop peu exploitée. Un tel système est potentiellement en mesure de servir de tremplin durable vers l'emploi de qualité à condition que l'alternance entre la formation générale et la formation professionnelle (en centres et en entreprises) soit équilibrée et vise à faire acquérir aux jeunes non seulement des compétences techniques, mais aussi des compétences sociales et citoyennes. Mais aujourd'hui, ces dispositifs ne concernent qu'un nombre restreint d'élèves et leurs objectifs ne sont pas toujours atteints, en particulier pour les jeunes défavorisés. Ceux-ci y sont surreprésentés et risquent davantage d'interrompre leur stage ou leur formation parce qu'ils sont confrontés dans leur vie quotidienne à de graves problèmes financiers et à des conditions de vie

précaires. Afin que l'alternance puisse offrir à tous des perspectives d'avenir, il est indispensable de procéder, dans le contexte de la lutte globale contre la pauvreté, à des réformes structurelles de l'enseignement avant l'entrée des élèves dans ce dispositif et de prendre des mesures permettant une transition durable vers le marché de l'emploi pour les élèves en alternance.

1. En amont : lutter contre le système de relégation

1.1. Investir dans l'enseignement fondamental

Beaucoup de jeunes se retrouvent dans l'enseignement en alternance en accusant un retard scolaire et après un processus d'orientations négatives en cascade, ce

qui les dégoûte souvent de l'école. Ils souffrent également de graves lacunes au niveau des connaissances de base en lecture, écriture et calcul. Il n'est pas simple de remédier à ces lacunes à cette étape du parcours scolaire. Notre Rapport 2008-2009 soulignait déjà que les racines de ce retard se situent généralement dans l'enseignement maternel et primaire. C'est là que se jouent le rapport positif ou non à l'apprentissage et l'acquisition de ce socle solide de connaissances de base.

Une intervention efficace à ce stade implique notamment de développer :

- des pratiques pédagogiques différenciées permettant de déployer les talents de tous les élèves ;
- une communication claire et ouverte de l'école vis-à-vis des parents en situation de pauvreté, dans le respect de leur univers de vie.

1.2. Lutter contre la hiérarchisation entre l'enseignement de plein exercice et l'enseignement en alternance

Les résultats scolaires des élèves, davantage que leurs intérêts réels ou leurs compétences, déterminent s'ils sont orientés vers une filière d'enseignement fortement ou faiblement valorisée. Or, ceux-ci sont influencés par l'environnement socioéconomique et culturel du jeune. Dès lors, les jeunes en situation de pauvreté sont surreprésentés dans les filières moins valorisées, comme l'enseignement en alternance.

Il faut donc développer des stratégies permettant aux jeunes de faire un choix positif, pour l'alternance ou toute autre filière. Cela demande notamment :

- de poursuivre le débat sur la création d'un tronc commun jusqu'à l'âge de 16 ans, qui donnerait aux jeunes le temps nécessaire à une orientation positive ;
- de revaloriser l'enseignement technique et professionnel ;
- d'impliquer activement les parents durant tout le parcours scolaire de l'enfant.

2. Trois clés essentielles pour le jeune en alternance : l'accompagnement, les connaissances de base, le stage

2.1. Développer un accompagnement de qualité et sur mesure

2.1.1. Viser un véritable partenariat avec les parents

On ne saurait trop insister sur l'importance d'impliquer les parents : ils peuvent aider à orienter leur enfant vers la formation qui lui convient le mieux et constituent un soutien important pendant le parcours de formation proprement dit. Il faut pour cela que :

- les parents aient accès à des informations complètes et compréhensibles sur les différentes possibilités d'études et sur le rôle qu'ils peuvent jouer dans la suite du parcours de formation. C'est un aspect d'autant plus crucial pour les familles en situation de pauvreté, étant donné que leur accès à l'information est rendu plus difficile par la distance entre leur univers de vie et la culture de l'école. Les réglementations en vigueur dans les différents dispositifs d'alternance sont complexes et opaques ;
- l'accompagnateur dispose du temps et des outils (comme des brochures) nécessaires pour rendre ces textes accessibles ;
- les centres stimulent les parents à suivre et à soutenir durablement le jeune, par exemple en les invitant à des moments de concertation pour discuter des apprentissages et des progrès accomplis, une pratique qui est déjà systématisée dans les POT.

2.1.2. Offrir aux jeunes le temps nécessaire pour élaborer leur projet professionnel

Le processus qui conduit à déterminer le projet professionnel constitue la première occasion donnée au jeune de devenir acteur de son propre parcours. Mais ce processus exige beaucoup de maturité, ce qui n'est pas évident à cet âge. Les jeunes doivent définir assez tôt et rapidement leur projet professionnel ; c'est une étape difficile, d'autant plus pour ceux qui vivent en situation de pauvreté, absorbés par leurs difficultés quotidiennes. Une orientation trop rapide vers une filière pour la seule raison qu'elle offre des places disponibles risque, dans de nombreux cas, de conduire à un arrêt de la formation. Il est préférable de prendre le temps d'évaluer sa vision du travail et ses perspectives d'avenir.

Il est donc souhaitable de renforcer et généraliser les initiatives telles que les groupes d'accueil et les classes d'accueil, qui ont été développés par plusieurs dispo-

sitifs. Ces systèmes sont précisément centrés sur des jeunes qui ont besoin de plus de temps pour définir leur projet professionnel.

2.1.3. Soutenir la recherche d'une place de stage

Beaucoup de mineurs d'âge n'ont pas les outils suffisants pour trouver un employeur dans le délai légal. A l'inverse, bon nombre d'employeurs ne les trouvent pas assez mûrs pour travailler. Les élèves majeurs ne possèdent pas forcément plus de maturité pour mener à bien cette recherche. Les jeunes issus de familles pauvres peuvent rarement s'appuyer sur un réseau de contacts sociaux qui, pourtant, constitue souvent un facteur de succès dans ce processus. L'offre insuffisante de lieux de stage pour certaines formations ainsi que des problèmes de mobilité peuvent également compliquer la recherche d'un employeur.

Afin d'éviter que des élèves soient désinscrits des centres pour des raisons indépendantes de leur volonté, il faut que :

- chacun puisse bénéficier d'un accompagnement, indépendamment de son âge ;
- les centres fassent preuve de la souplesse nécessaire par rapport aux délais donnés pour trouver un employeur, ce qui n'est pas toujours le cas aujourd'hui, surtout pour l'apprentissage.

2.1.4. Tenir compte de la relation centre-entreprise-élève

Le jeune se trouve dans une relation triangulaire où les attentes et les objectifs, définis par le centre, l'employeur (ou le tuteur) et lui-même peuvent être différents. Ceci peut occasionner beaucoup de problèmes pendant le parcours de formation.

Ainsi l'accompagnateur doit veiller à :

- aider le jeune à gérer les difficultés qui pourraient en résulter (horaires inconciliables, mobilité...) ;
- favoriser la concertation et l'harmonisation entre ces trois pôles.

2.1.5. Tenir compte des facteurs liés à la pauvreté

Si des facteurs liés à la pauvreté rendent plus difficile la formation dans le centre ou sur le lieu de stage, l'accompagnateur doit en être conscient et envisager, en concertation avec l'élève, les meilleures mesures à prendre, telles que :

- l'information des parents ;
- l'information du tuteur ;
- l'orientation du jeune vers les personnes compétentes

(assistant social, psychologue, le PMS, ou tout autre service social externe...) ;

- le développement d'un réseau local structurel avec des services sociaux.

Pour concrétiser cela, il faudrait intégrer un module sur la pauvreté (organisé en collaboration avec des associations où des personnes pauvres se reconnaissent, des experts du vécu...) dans la formation continuée des accompagnateurs.

2.1.6. Prévoir des ponts vers d'autres systèmes en cas de décrochage

Dans le cadre de la lutte contre la pauvreté, il est extrêmement important que les élèves qui décrochent durant le parcours en alternance reçoivent :

- des informations sur la possibilité de suivre d'autres filières de formation, en alternance ou non ;
- une orientation ciblée vers des services sociaux et des acteurs du marché de l'emploi.

En ce qui concerne spécifiquement les élèves majeurs dans l'enseignement en alternance, tant les 'projets-tremplin' que les 'parcours préalables' et les POT s'interrompent lorsque le jeune atteint l'âge de 18 ans. Quant au MFI, il ne peut être proposé à des majeurs que dans des cas très spécifiques. Or, beaucoup de jeunes socialement vulnérables se trouvent dans ces systèmes et ont tout intérêt à ce que ceux-ci se poursuivent. Il est donc indispensable de :

- garantir la continuité de l'accompagnement avec les autres trajets qui préparent au marché de l'emploi ;
- organiser une concertation entre différents secteurs de compétences et acteurs politiques pour résoudre cette situation.

2.1.7. Réduire la charge de travail de l'accompagnateur pour améliorer la qualité de l'accompagnement

En soi, la mise en place d'un accompagnement de qualité exige déjà beaucoup d'efforts de la part des centres. Le grand nombre d'élèves démotivés ou issus de familles pauvres entraîne un besoin supplémentaire d'accompagnement. Aujourd'hui, la plupart des accompagnateurs, tant dans l'enseignement en alternance que dans l'apprentissage, doivent gérer un trop grand nombre de dossiers pour pouvoir toujours procurer ce soutien.

Il faut donc réduire leur charge de travail, ce qui passe par un réexamen de leur financement.

2.2. Veiller à l'acquisition des connaissances de base durant la formation générale

La formation générale dans les centres est compliquée par les lacunes de nombreux élèves dans les connaissances de base. C'est un élément qui, à son tour, rend plus difficiles la formation en entreprise et une transition durable vers le marché de l'emploi. Il faut donc que les élèves aient l'occasion d'acquérir le plus rapidement possible ces connaissances de base. Aujourd'hui déjà, le parcours de formation comprend souvent un volet de remédiation des lacunes linguistiques. Mais à cause de l'offre insuffisante de cours d'alphabétisation ou de cours de français ou néerlandais, certains élèves se retrouvent sur des listes d'attente, ce qui ralentit leur formation.

Il faut donc :

- offrir à tous des possibilités de remédiation ;
- être attentif à la maîtrise de la langue d'instruction dans la formation générale et, éventuellement à la connaissance de la deuxième langue. À cet égard, il est particulièrement problématique que l'enseignement professionnel francophone à Bruxelles (aussi bien en alternance que de plein exercice) ne permette pas, pour l'instant, d'acquérir cette connaissance ;
- renforcer le développement de méthodes pédagogiques adaptées à ces jeunes souvent dégoûtés de l'école.

2.3. Créer plus de stages de qualité

2.3.1. Augmenter la visibilité du système et en faire davantage la promotion

Beaucoup d'entreprises ignorent l'existence de l'enseignement et de la formation en alternance. Et lorsqu'elles en sont informées, elles ne sont pas toujours au fait des formalités administratives à accomplir ou encore des avantages que le système leur offre à long terme. Certains centres, fonds de formation sectoriels et pouvoirs publics (en tant qu'entités qui créent des stages) ont déjà pris des initiatives en ce sens.

Il est donc souhaitable que les centres prennent de telles initiatives ou les développent davantage, sachant que les structures locales et supra-locales existantes réunissant les différents acteurs concernés offrent la possibilité de soutenir ou de coordonner ces actions.

2.3.2. Garantir un accompagnement de qualité par l'employeur

La réussite de la formation sur le lieu de travail est notamment tributaire du suivi de l'apprenti par l'entreprise. Il est donc souhaitable que le tuteur dispose d'aptitudes pédagogiques qui permettent la transmission de la connaissance et de valeurs sociales contribuant à ce que la formation en entreprise constitue un prolongement de la formation dans le centre.

Dans cette optique, le tuteur peut acquérir ces aptitudes lors d'une formation préalable. Ces formations sont déjà obligatoires pour l'apprentissage en Communauté germanophone et il est possible, pour son équivalent flamand, d'obliger le tuteur à suivre un recyclage. Ainsi, selon le groupe de concertation, il faudrait ouvrir le débat sur la pertinence d'intégrer, parmi les critères légaux d'agrément des entreprises, l'obligation de suivre au préalable une formation au tutorat.

2.3.3. Inciter les employeurs à créer suffisamment de stages

Les conventions-cadres, conventions sectorielles et accords actuels avec des autorités locales dans les différentes Communautés et Régions comprennent des engagements qui visent à augmenter la création de formations en entreprise. Toutefois, dans la pratique, on continue d'observer, surtout dans l'enseignement en alternance, un déficit réel concernant certaines formations. Plusieurs mesures s'imposent :

- mener un débat sur des engagements plus contraignants. Le cadre légal sur les efforts globaux des entreprises en matière de formation prévoit déjà des sanctions pour celles qui ne fournissent pas ces efforts. La question est de savoir si ce cadre peut être utilisé au bénéfice des élèves en alternance, et de quelle manière ;
- amener les pouvoirs publics, en tant qu'employeurs susceptibles d'offrir des lieux de stage, à intensifier leurs efforts dans ce domaine ;
- poursuivre les efforts d'uniformisation sur le plan des statuts et des contrats. Cela contribuera indirectement à inciter les employeurs à créer plus de stages.

2.3.4. Garantir les droits à la sécurité sociale

Les divers contrats ouvrent des droits différents en matière de législation sur le travail et de sécurité sociale. Cela génère non seulement de l'incertitude pour le jeune mais peut également avoir des conséquences néfastes pour sa protection sociale. L'avis du

CNT et du CCE recommande l'établissement d'un socle minimal en matière de droit du travail et de droit à la sécurité sociale pour les différentes formules d'enseignement et de formation en alternance. Cette étape constitue un grand pas en avant :

- il appartient désormais aux divers gouvernements de transposer l'avis en textes législatifs ;
- le secteur public pourra s'inspirer de cet avis pour parvenir, lui aussi, à une plus grande uniformité.

Le plafond actuel de revenu en matière d'allocations familiales constitue un problème particulier. Comme les indemnités d'apprentissage - compte tenu des primes complémentaires - dépassent parfois ce plafond, il arrive que des familles perdent le bénéfice des allocations familiales. Or, pour les familles en situation de pauvreté, ces allocations sont indispensables à leur survie : un relèvement de ce plafond est dès lors une mesure qui s'impose.

2.4. *S'attaquer à la problématique de la mobilité*

Le lieu de stage, et parfois le centre lui-même, ne sont pas toujours aisément accessibles avec les transports publics. Le temps et le coût de ces déplacements peuvent dissuader certains élèves de choisir tel lieu de stage et d'y poursuivre leur formation. Plusieurs pistes permettraient d'y remédier :

- faire preuve de créativité, avec l'employeur, pour éliminer ces obstacles (par exemple, en mettant des vélos à la disposition des élèves) ;
- rembourser les frais de déplacement vers le lieu de stage. C'est une bonne pratique qui, dans certains secteurs, a déjà été coulée dans une CCT ;
- permettre aux jeunes qui fréquentent ces différents systèmes de formation de bénéficier des mêmes tarifs préférentiels de transport en commun que les autres élèves et les étudiants, une proposition qui figure dans l'avis du CNT et du CCE.

3. **En aval : assurer une transition durable vers le marché de l'emploi**

3.1. *Offrir un soutien en vue de l'obtention du diplôme de l'enseignement secondaire*

Il est important que les élèves des différents systèmes d'alternance aient l'occasion d'obtenir leur certificat de l'enseignement secondaire supérieur. En Communauté

flamande, c'est le cas pour les jeunes en apprentissage depuis l'entrée en vigueur du décret *leren en werken*. Il serait souhaitable que cette possibilité soit également offerte par les dispositifs francophones d'apprentissage et l'article 45 dans l'enseignement en alternance ; les plus précarisés ont besoin d'un soutien réel (pour effectuer les devoirs à domicile, par exemple) pour obtenir ce diplôme.

3.2. *Valoriser les certificats sur le marché du travail*

Bon nombre d'élèves choisiront malgré tout de ne pas suivre de septième année d'enseignement professionnel. Beaucoup d'entre eux ont derrière eux un passé scolaire difficile, avec une accumulation de résultats négatifs. Il n'est déjà pas simple de les stimuler pour qu'ils achèvent leur formation. C'est pourquoi nous recommandons :

- de reconnaître pas à pas les compétences qu'ils ont obtenues ;
- d'amener les fonds sectoriels à en attester au moyen de CCT, afin que les certificats décernés par l'école influencent positivement les chances d'insertion et les conditions salariales des jeunes ;
- de pousser les pouvoirs publics à prendre leurs responsabilités, en valorisant les certificats autant dans l'accès à leurs formations et aux fonctions qu'ils proposent, qu'aux barèmes salariaux.

3.3. *Offrir de réelles perspectives d'accès à des emplois de qualité*

Un grand nombre de jeunes vulnérables se retrouvent dans un circuit d'emplois précaires, mal rémunérés et de courte durée, à temps partiel ou non, offrant peu de possibilités d'apprentissage, en alternance avec des périodes de chômage. Ceci accroît le risque de pauvreté. Pour contrer cette tendance, il faut :

- intensifier les contrôles pour garantir une application plus stricte de la loi sur le travail intérimaire ;
- intégrer cette mesure dans un ensemble de mesures structurelles visant à donner à ces jeunes la perspective d'emplois stables et correctement rémunérés.

Liste des participants

Groupe de concertation

- ACV Enter
- ACW Service d'études
- Arktos Leuven
- ATD Quart Monde Wallonie-Bruxelles
- ATD Vierde Wereld Vlaanderen
- CEFA Ville de Bruxelles
- Centre PMS de la Communauté française de Woluwé
- Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme
- Comité Subrégional de l'Emploi et de la Formation (CSEF) de la Région du Centre
- Comité Subrégional de l'Emploi et de la Formation (CSEF) de Liège
- Commission consultative Formation-Emploi-Enseignement (CCFEE)
- D'Broej - Bruxelles's Organise pour l'Emancipation des jeunes
- FeBISP
- De Schakel- vzw Wijkpartenariaat
- Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel (FAPEO)
- Forum bruxellois de lutte contre la pauvreté
- Foyer vzw - Vormingscentrum
- Groep Intro Leuven
- Interfédération des EFT/OISP
- Jeunes CSC National
- Koepel van Ouderverenigingen van Officieel Gesubsidieerd Onderwijs (KOOGO)
- Le Forem
- Lire et Écrire Bruxelles
- Luttes Solidarités Travail (LST)
- Observatoire de la Santé et du Social de Bruxelles-Capitale
- Regionaal Overlegplatform (ROP) Gent Rondon Gent - Platform Alternierend Leren (PAL)
- SYNTRA Vlaanderen
- VDAB
- Vlaamse Gemeenschap - Agentschap voor onderwijsdiensten - leren en werken
- Vlaamse Gemeenschap - Departement Onderwijs en Vorming - Dienst Beroepsopleiding -Projecten Alternierend leren en werken
- VVSKO

Contacts bilatéraux

- Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique (Direction générale de l'Enseignement obligatoire)- Fédération Wallonie Bruxelles
- Bureau Permanent de l'Alternance - CCFEE
- CEFA Dinant
- CDO Ostende
- COCOF - Direction de l'enseignement et de la formation professionnelle (Formation professionnelle et Transport scolaire)
- Direction générale opérationnelle de l'Economie, de l'Emploi et de la Recherche (Direction des politiques transversales Région/Communauté) - Région wallonne
- IAWM - Communauté germanophone
- IFAPME
- SEGEC - FESeC - Cellule CEFA
- SPF Emploi, Travail et Concertation sociale
- Unizo

Réunion avec les représentants de fonds sectoriels de formation et d'organisations patronales

- APEF
- Fédération Belge des Entrepreneurs Paysagistes (FBEP)
- COMEOS
- Eduplus
- FEBELCAR
- FFC Constructiv
- Initiatives de Formation Professionnelle de l'industrie alimentaire (IFP)
- Confection & Entretien du Textile en Formation (IREC)
- Association Nationale des Patrons Electriciens de Belgique (ANPEB)
- LOGOS
- Mediarte
- Centre Formation Bois (CFB)
- Fonds Social 323
- Sociaal Fonds Podiumkunsten
- Fonds Social Transport et Logistique
- Fonds Social des Homes pour personnes âgées, des maisons de repos et de soins Privés
- Talenteo
- Union Wallonne des Entreprises (UWE)
- VIVO
- Voka - Vlaams Economisch Verbond
- Formelec
- Vereniging van Vlaamse Steden en Gemeenten (VVSG)