

Fonds Social



[www.fondsmae.org](http://www.fondsmae.org)



[www.apefasbl.org](http://www.apefasbl.org)

Square Saintelette 13-15 à 1000 Bruxelles



[www.fondsasss.org](http://www.fondsasss.org)

# Évaluation des Projets-Jeunes 2014-2016 des Fonds MAE et ASSS



## Rapport final

Avril 2017

Thomas LEMAIGRE

Cerso - Centre de Ressources pour le Social

Haute École Louvain en Hainaut  
10 rue de l'Hocaille - 1348 Louvain-la-Neuve



# Table des matières

Avant-propos .....	3
<b>Partie I - OBJET, APPROCHE ET MÉTHODE .....</b>	<b>3</b>
<b>Partie II - QUATRE PROBLÉMATIQUES TRANSVERSALES .....</b>	<b>6</b>
2.1 - Les projets-Jeunes améliorent-ils la qualité des stages ? .....	6
2.2 - Les projets-jeunes suscitent-ils de nouvelles filières de transition formation-emploi ?.....	7
2.3 - Problèmes posés par la hiérarchie des diplômes.....	9
2.4 - Problèmes liés au profil social des publics.....	9
<b>Partie III - ÉLÉMENTS D'ÉVALUATION PROPRES A CHACUN DES 4 PROGRAMMES .....</b>	<b>11</b>
3.1 - Tutorat de formation .....	11
3.2 - Tutorat d'insertion .....	13
3.3 - Tutorat emplois-jeunes .....	15
3.4 - Tutorat d'alternance.....	17
<b>Partie IV - BONNES PRATIQUES .....</b>	<b>18</b>
<b>Partie V - RECOMMANDATIONS .....</b>	<b>18</b>
Quelques abréviations .....	20

## Avant-propos des partenaires sociaux

De 2014 à 2016, les Fonds MAE et ASSS ont bénéficié de moyens dans le cadre d'un programme « one shot » de l'Etat fédéral visant à soutenir l'accès à la formation et à l'emploi de jeunes de moins de 26 ans peu qualifiés.

Même si le dossier a dû être monté dans des délais extrêmement courts, les Comités de gestion, conscients de leur responsabilité sociale, ont saisi cette occasion unique pour développer, consolider et capitaliser leurs expériences antérieures en matière de tutorat et d'accompagnement des jeunes et pour expérimenter de nouvelles initiatives rendues nécessaires par l'Arrêté royal de février 2013, concernant les groupes à risque.

Le plan d'action des Fonds prévoyait un volet d'évaluation afin de pouvoir tirer les enseignements de ces projets pilotes et de diffuser les bonnes pratiques. Les Fonds ont confié cette mission au Cerso<sup>1</sup> de la Haute École Louvain en Hainaut (HelHa). L'objectif étant, à partir d'un financement ponctuel, de mobiliser durablement les institutions du secteur sur base d'outils basés sur la pratique, de formations et de témoignages.

Le rapport final qui en est ici livré lève le voile sur cette véritable aventure. Il donne peu de chiffres, un monitoring statistique des projets ayant été assuré et traité par l'APEF. En revanche, il montre comment une cinquantaine d'institutions, toutes volontaires, se sont lancées dans ces « projets-jeunes » en découvrant avec les Fonds une partie du chemin à parcourir. Il détaille surtout les dynamiques qui se sont mises en œuvre, les problématiques et enjeux que cela a mis au jour, ce qui a pu être tenté pour les maîtriser et aussi, au final, les acquis pour tout qui voudrait renouveler ce genre de dispositif, même à plus petite échelle.

Au vu de l'intérêt du tutorat pour l'insertion des jeunes et leur mise à l'emploi et dans un contexte de transformation des métiers et des formations liés à l'enfance, les Fonds ont décidé de pérenniser plusieurs actions en faveur du tutorat et de l'insertion des jeunes en les finançant sur fonds propres, le cas échéant avec le soutien de la Fédération Wallonie Bruxelles<sup>2</sup>. Ils ont également décidé de recueillir et de diffuser largement les bonnes pratiques en matière d'insertion des jeunes<sup>3</sup>. Enfin ils ont décidé de promouvoir l'alternance en participant au co-financement des coachs sectoriels mis en place par les Régions en collaboration avec l'OFFA.

Nous vous souhaitons de ces traces une lecture nourrissante et inspirante.

Pour les Fonds sociaux MAE et ASSS :

**Yves Hellendorff**  
Président du  
Fonds social MAE

**Isabelle Gaspard**  
Vice-présidente du  
Fond social MAE

**Dominique Wautier**  
Présidente du  
Fonds social ASSS

**Christian Masai**  
Vice-président du  
Fonds social ASSS

<sup>1</sup> Suite à un appel d'offres, le CERSO a reçu cette mission d'évaluation globale des projets. L'équipe PERF de l'ULg a assuré une mission d'évaluation-accompagnement pour le volet concernant le tutorat et l'encadrement des stagiaires.

<sup>2</sup> Par exemple dans le cadre de la convention spécifique entre le secteur des Milieux d'accueil d'enfants et l'Enseignement obligatoire signée en octobre 2016.

<sup>3</sup> Voir le site [www.tutorats.org](http://www.tutorats.org) avec des recherches et des réalisations (outils, modalités de soutien, témoignages...)

## Partie I - OBJET, APPROCHE ET MÉTHODE

La démarche évaluative ici présentée a poursuivi deux **objectifs** :

- Éclairer les résultats du programme par rapport à sa finalité principale de soutien à la transition des jeunes vers l'emploi dans les services de la CP 332 ;
- Faciliter et outiller la transférabilité du dispositif et son positionnement comme bonne pratique dans le contexte de la nouvelle réglementation sur les groupes à risques.

Les Projets-Jeunes des Fonds MAE et ASSS consistent en un **programme qui propose des aides aux opérateurs d'enseignement/formation et aux employeurs parties prenantes à des parcours emploi-enseignement/formation de jeunes issus des groupes à risques**. Ces aides sont de trois types : aides à l'offre de formation, aides à la rémunération de stagiaires pour la partie de leur formation organisée sur le lieu de travail, et aides à l'accompagnement de stagiaires par les employeurs hôtes.

Les aides à l'accompagnement sont elles-mêmes de différents types, y compris des aides non-financières (organisation d'intervisions, boîtes à outils, etc.) et les employeurs ont la faculté de mobiliser pour les mêmes actions des aides dans des programmes parallèles aux Projets-Jeunes à proprement parler, comme les formations au tutorat et l'embauche compensatoire pour les travailleurs qui y participent.

Les Projets-Jeunes se répartissent en **quatre volets** ou quatre programmes distincts : tutorat d'insertion, tutorat emplois-jeunes (ou tutorat de transition), tutorat de formation, tutorat d'alternance. Certains de ces volets sont eux-mêmes constitués de sous-volets, comme le tutorat de formation dans l'enseignement de plein exercice ou dans l'EPS.

Chaque type de Projets-Jeunes offre aux opérateurs d'enseignement/formation et aux employeurs une combinaison particulière d'aides, un « paquet ». Ce paquet peut être activé, pour un ou plusieurs jeunes donnés, soit par l'opérateur d'enseignement/formation et par l'employeur, soit par le seul opérateur d'enseignement/formation. Chaque paquet a un ou plusieurs publics, que ce soit en termes de jeunes ou d'employeurs (y compris dans le secteur ASSS pour le tutorat d'alternance).

Les projets-jeunes présentent **trois physionomies principales**, selon la séquence de l'articulation emploi-enseignement/formation qu'ils organisent :

Formation puis emploi	Stage court, voire très court	Non rémunéré	Articulation péda. existante	Tutorat de formation et tutorat d'insertion
Formation simult. à l'emploi	Stage long (jsq 2 ans)	Rémunéré	Articulation péda. forte (alternance)	Tutorat d'alternance et tutorat d'insertion
Emploi puis formation	Stage long (2 ans ou +)	Rémunéré	Pas ou peu d'articulation péda.	Tutorat emplois-jeunes

Le lecteur est prié de tenir compte de la **portée du présent rapport** : la mission d'évaluation des Projets-Jeunes confiée au Cerso s'étend sur une période allant du printemps 2014 à juin 2016. Une partie des projets sur lesquels il porte sont toujours en cours au moment de sa finalisation. Des éléments de ce rapport (la partie 2 essentiellement) a déjà fait l'objet de présentations publiques lors des conférences Focus-Action organisées par le Fonds MAE le 3 décembre 2015 à Namur et le 26 février 2016 à Bruxelles.

L'évaluation a porté sur les 4 programmes de Projets-Jeunes. Le lecteur doit être conscient de la difficulté que représente le haut degré de segmentation de l'objet de l'évaluation, notamment en ce qu'il sous-tend, pour chaque volet ou sous-volet des temporalités très différentes.

**La méthode d'évaluation** a essentiellement consisté en un travail de recueil d'informations par la participation à des moments d'élaboration collectifs organisés par le Fonds MAE, à son initiative ou à celle de l'évaluateur, et à des interviews individuelles et collectives, sur site ou par téléphone. Si le cadre imparti ne nous permettait pas d'utiliser des méthodes fines d'échantillonnage, toutes les parties prenantes de chaque type de Projets-Jeunes (hormis les jeunes eux-mêmes) ont été ainsi rencontrées, plusieurs fois et selon des modalités différentes.

Pour structurer le recueil d'information comme son traitement, nous avons travaillé sur la base d'une grille d'hypothèses élaborée *a priori*. Ces hypothèses portaient sur la cohérence du programme, sur ses publics, sur les logiques d'action des parties prenantes, sur les conditions de faisabilité à réunir pour atteindre les impacts visées, etc. Exemple d'hypothèse : « Les acteurs manquent de temps à consacrer à l'accompagnement (écoles et centres de formation) et au tutorat (MAE) et sont conscients de ces manques. Ces manques de temps sont plus aigus pour les publics plus jeunes ou en début de formation. »

**La structure du présent rapport** se déploie en deux parties principales. Dans un premier temps, nous reprendrons une série de constats transversaux - ceux qui avaient fait l'objet d'un premier exposé dans le rapport intermédiaire. Ces constats se répartiront autour de quatre problématiques principales :

- Les projets-Jeunes améliorent-ils la qualité des stages ?
- Les projets-Jeunes suscitent-ils de nouvelles filières formation-emploi ?
- Problèmes posés par la hiérarchie des diplômes
- Problèmes liés au profil social des publics

Une seconde partie envisagera chacun des 4 volets du programme en nuancant ou en complétant les constats transversaux. Il sera à l'occasion tenu compte des données quantitatives fournies par le(s) Fonds, produites pour le pilotage des actions.

Enfin, dans deux parties plus courtes, nous proposerons quelques commentaires plus prospectifs sous forme de relevé de bonnes pratiques et de recommandations.

## **Partie II - QUATRE PROBLÉMATIQUES TRANSVERSALES**

### **2.1 - Les projets-Jeunes améliorent-ils la qualité des stages ?**

Comme pour toutes les problématiques abordées ici, les constats et analyses sont à géométrie variable selon les volets du programme. À ce niveau de généralité, les impacts perçus par les opérateurs de formation/enseignement et par les employeurs sont convergents : les Projets-Jeunes tendent à installer **un cercle vertueux en termes de qualité des stages**.

En ce qui concerne l'**impact décrit par les opérateurs de formation/enseignement**, l'aide financière des Fonds est utile, parfois indispensable (tutorat d'insertion), mais dans certains cas sous-dimensionnée par rapport aux besoins. La principale plus-value des Projets-Jeunes est donc à leurs yeux la mobilisation même des employeurs : aide du Fonds dans le démarchage, ouverture de places de stage, disponibilité pour un public à profil « groupes à risques », organisation de l'accueil et de l'accompagnement, échange d'informations, proactivité des démarches et contacts. Au-delà de la signature de conventions et de leur mise en œuvre formelle, ce sont la supervision du Fonds et les différentes mesures complémentaires proposées (outils, intervision, etc.) qui permettent d'améliorer de façon sensible pour les opérateurs l'acquisition de compétences des jeunes de façon articulée et intégrée aux parcours pédagogiques. Les opérateurs perçoivent en général un différentiel significatif de qualité des stages pour les jeunes pour lesquels les employeurs participent aux Projets-Jeunes, c'est-à-dire mettent en place un tutorat structuré.

Ils ont cependant relevé **trois problématiques** qui renvoient à certaines des modalités des Projets-Jeunes.

- L'obligation de constituer des groupes de 18-25 ans, alors que plus d'hétérogénéité des groupes en formation peut constituer un atout du point de vue pédagogique.
- La difficulté de faire correspondre les temporalités respectives de la formation et de l'employeur. P.ex. dans l'enseignement obligatoire (tutorat de formation), les stages-blocs d'une semaine ou deux à temps plein sont de plus en plus privilégiés, alors qu'une partie des employeurs préfère accueillir un stagiaire 1 ou 2 jours fixes sur une plus longue période.
- La difficulté à placer en stage une partie des publics : problèmes comportementaux, manque de compétences de base, absentéisme, interférence de problématiques psycho-sociales et de santé sont autant de problématiques qui rendent inaccessibles les exigences professionnelles minimales, importantes pour les employeurs, et à atteindre même dans des stages de courte durée.

En écho, ces **impacts sont perçus par les employeurs** : leur mobilisation est facteur de motivation/accrochage/réussite des jeunes et contribue donc à augmenter le niveau de qualité de la formation. Pour eux, les aides financières des Fonds pour le soutien du tutorat sont indispensables à leur mobilisation qualitative pour les stages, mais la réelle plus-value vient, unanimement, des groupes d'intervision et des outils, donc des aides non-financières. Ils confirment cependant que le programme Projets-Jeunes n'est pas comme tel suffisant à la transition vers l'emploi après les stages (voir plus loin 3.2). Par contre,

conscients de leurs pratiques et critères de recrutement, ils confirment qu'une formation de qualité, un stage bien encadré et un succès à l'évaluation du stage sont des atouts décisifs pour l'accès à un emploi.

Comme l'ont montré nombre de travaux à ce sujet (notamment des travaux qu'ont fait réaliser l'Apef ou ses fonds), stages et tutorat ont aussi des retombées en termes de réflexivité pour les métiers concernés et donc de professionnalisation pour les équipes. Mais nos interviews ont aussi mis en évidence que ces collaborations les poussent parfois à réenvisager, dans le sens de plus de professionnalisation, certains aspects de leur organisation et certaines pratiques en matière de RH.

En conclusion, nous retenons que **l'acteur décisif pour le démarrage et la réussite de Projets-Jeunes est l'employeur**. Il n'est pas exclu qu'il y ait même des volets du programme (tutorat de formation dans l'enseignement obligatoire) où les aides (financières) à la formation pourraient ne pas être une condition nécessaire à l'implication des écoles (pour autant que soient mises en place des aides à l'emploi pour les entrants « groupes à risques » dans les métiers).

## **2.2 - Les projets-jeunes suscitent-ils de nouvelles filières de transition formation-emploi ?**

Les parcours de transition école/formation-emploi sont structurés par des « arrangements » très variés entre des organismes d'enseignement/formation en amont, et des employeurs en aval. Le(s) stage(s) est(sont) une étape parmi d'autres, certes décisive. Les Projets-Jeunes entendaient peser sur cette dimension structurante, en faisant évoluer ces arrangements de façon plus rationnelle, c'est-à-dire en suscitant la (re)négociation de filières formation/emploi plus continues, plus coordonnées, plus orientées vers les MAE privés. Autrement dit, ils entendaient aller plus loin qu'un soutien des transitions dans un paysage inchangé des arrangements formation/emploi.

**L'impact du programme à ce niveau structurel et structurant est constatable.** Nous avons évidemment relevé l'ouverture de nouvelles offres de stage dans le secteur pour tous les volets, mais cet aspect a généralement pris des formes assez différentes selon les volets et selon les contextes : ouverture de nouvelles offres de formation ou d'orientation (tutorat d'insertion), ouverture d'offres existantes à de nouveaux publics (EPS dans le tutorat emplois-jeunes), spécialisation d'offres existantes (tutorat d'insertion), ouverture d'offres de formation existantes à de nouveaux segments du marché de l'emploi (tutorat d'alternance, tutorat de formation).

La question qui peut se poser mais qui nécessiterait une évaluation *ex post* est de **savoir si ces filières se maintiendront après la fin du programme**. Dans certains cas la réponse est clairement négative : là où la prise en charge de la rémunération pendant des stages de longue durée ne peut être assurée sans l'apport financier substantiel des Fonds (tutorat emplois-jeunes, tutorat d'alternance). Mais dans d'autres, le Projet-Jeune ayant servi de déclencheur aux collaborations, les aides que le Fonds propose pour le financement du tutorat (combinées aux mesures fédérales en la matière), permettront de maintenir l'implication des employeurs - tout ici est question de qualité des collaborations. Enfin,

nous retenons ici aussi un retour réflexif sur les pratiques des opérateurs de formation : ouvertures à de nouveaux réseaux, réappropriation des outils/approches testés (y compris dans les autres offres de formation de l'organisation), etc.

Nos observations nous amènent à **nuancer ces constats par trois remarques importantes.**

- Là où le **montage des filières est compliqué** (p.ex. quand les temporalités des acteurs, y compris les Fonds, s'emboîtent mal ; ou quand l'interférence d'événements externes a été mal anticipée), les acteurs notent une « complication » des transitions des jeunes, qui se traduit à brève échéance par des décrochages (tutorat d'insertion et tutorat emplois-jeunes) et par la démobilitation des services. La modification de la réglementation sur les allocations d'insertion entrée en application au printemps 2015 a ainsi été très contre-productive au vu des objectifs du tutorat d'insertion (voir *infra* § 3.2).
- Le montage des filières apparaît le plus facile, et donc les effets en termes de transition apparaissent plus significatifs, pour les acteurs d'enseignement/formation chez lesquels les Projets-Jeunes provoquent le moins d'**additionnalité** (« ceux qui le faisaient déjà avant », au moins en partie). Dans ces cas, tous les acteurs avaient déjà été mobilisés sur l'enjeu au préalable, p.ex. en étant partenaires du Fonds ou en collaborant déjà en filière.
- Avec le tutorat emplois-jeunes, nous avons même constaté une **configuration relativement inédite** dans l'univers de la formation en alternance en Belgique francophone, à savoir des employeurs qui investissent dans l'insertion de jeunes à risque sans trouver de répondant, ou de répondant suffisant, chez les opérateurs de formation. Soit parce que les contraintes d'horaires sont incompatibles, soit parce que l'insertion effective est considérée par l'opérateur de formation (EPS) comme dispensatoire, ce qui a pour effet de priver l'employeur d'interlocuteur pédagogique effectif pour mettre en place une alternance structurée. Nous avons aussi noté que dans le tutorat d'insertion, ce problème peut être résolu par l'entremise de l'asbl d'ISP, qui joue les *go-between* et assure une continuité du suivi social et pédagogique du jeune sur un segment long de son parcours.

Tout ceci ne vide pas la question de savoir si le fait de centrer l'intervention du programme sur les stages et leur amont permet de favoriser les **transitions des jeunes jusque dans l'emploi, a fortiori jusque dans l'emploi fixe dans le secteur (CP 332)**. Si le stage (non rémunéré) fait ici partie des habitudes, stage ne veut pas dire emploi dans le secteur. Il faut d'abord noter que le marché de l'emploi est déséquilibré (sauf exceptions locales) en matière d'animateurs, de garde d'enfants et d'employés administratifs (c'est moins le cas pour les éducateurs de niveau bachelier et les aides en cuisine de collectivité). Le recrutement direct en fin de formation ou en fin de stage est rare. Les transitions post-formation prennent des détours par des métiers alimentaires ou plus accessibles aux jeunes peu diplômés (horeca et vente en magasin pour les jeunes filles) et nombre d'ouvertures de poste, liées à des subsides à l'emploi, exigent d'avoir cumulé une durée minimale comme demandeur d'emploi inscrit ou indemnisé. Qui plus est, nombre d'employeurs, alors qu'ils investissent de façon intensive dans l'accueil de stagiaires et constituent ainsi une réserve de recrutement plus ou moins formelle, continuent à



recruter par d'autres canaux. Enfin, l'entrée des jeunes dans les métiers de l'enfance se fait en majorité par les contrats de remplacement et/ou par les contrats à temps partiel ; elle se fait aussi couramment dans d'autres secteurs (et CP) que celui où ils ont fait leurs stages (MAE communaux, écoles, services résidentiels, etc.) En conclusion, nous retenons qu'à l'exception de quelques cas en tutorat insertion et tutorat emplois-jeunes, la transition stage-emploi n'a pas été directement touchée par les Projets-Jeunes, et ce surtout pour des raisons structurelles.

### **2.3 - Problèmes posés par la hiérarchie des diplômes**

**Un autre élément structurel particulier à ce segment du marché de l'emploi est la coexistence de plusieurs certifications, et donc de filières de formation distinctes, qui permettent la transition vers un même métier, avec des conséquences sur le déroulement et l'impact des Projets-Jeunes.**

Le cas le plus caractéristique et le plus problématique est celui de la garde d'enfants, pour lesquelles coexistent la filière de puériculture organisée par l'enseignement obligatoire, et la filière d'auxiliaire de l'enfance organisée par l'EPS (mais des situations similaires existent pour les animateurs et les éducateurs). Sur le quasi-marché scolaire et donc sur le marché de l'emploi, cette pluralité se traduit par une hiérarchie des diplômes (alors qu'ils sont de même niveau, CQ6) et des formations, au point d'être consacrée par les normes fixées par l'ONE. Pour les individus, il s'agit d'une forme de plafond de verre de la qualification : l'impossibilité d'améliorer ses compétences professionnelles en cours de carrière du fait que la valeur d'usage des diplômes de formation continue est moindre que celle des diplômes de formation initiale.

Il s'agit à la fois d'un état de fait et d'une situation de droit où se renforcent concurrence et hiérarchie. De nos entretiens, il est apparu que cette situation fait l'objet de désaccords dans le secteur : les raisons n'en sont pas claires, aucune des personnes interrogées n'a été à même d'en retracer l'historique, mais surtout, cela révèle un dissensus fort en termes de vision des formations et des métiers et des rapports entre eux. Pour certains, puéricultrices et auxiliaires font *in fine* la même chose au quotidien dans les services, quand bien même les statuts sont différents ; pour d'autres, le métier de puéricultrice est significativement plus qualifié.

La répercussion dans les Projets-Jeunes est la suivante : ce n'est que dans les stages d'auxiliaires de l'enfance que des opérateurs de formation rencontrent des problèmes pour trouver des stages, et ces problèmes étaient tant quantitatifs (la majorité des services préfèrent accueillir des stagiaires puéricultrices) que qualitatifs (publics à profils plus défavorisés/stigmatisés dans l'EPS que dans une partie de l'enseignement obligatoire).

### **2.4 - Problèmes liés au profil social des publics**

**Au-delà de la notion générale et théorique de groupes à risques, le public des formations visées par les Projets-Jeunes a le plus souvent un profil particulièrement défavorisé sur le plan social.** Les acteurs de l'enseignement/formation sont même unanimes à décrire

une tendance à l'aggravation. Or cet aspect social est un élément perturbateur fort du déroulement des projets, et donc des transitions formation-emploi en général.

Concrètement, nous faisons ici référence à toute une série de situations, qui sont souvent cumulatives et se renforcent l'une l'autre : parcours scolaires marqués par des spirales d'échec, de l'absentéisme et des décrochages ; difficultés avec la « forme scolaire » (classe, cours ex cathedra, modalités d'évaluation, rapport théorie-pratique, etc.) ; stigmatisation par les « cultures » scolaires (blessures dans l'estime de soi) ; fragilité des choix d'orientation et difficultés de motivation ; perturbations des activités pédagogiques par les problèmes psycho-sociaux et de santé personnels et de la famille ; instabilité des statuts sociaux et biais que les ruptures existentielles induisent dans les projets de formation ; etc.

Nous l'avons déjà mentionné, ceci complexifie la recherche de stages et leur accompagnement. Mais les répercussions vont plus loin, y compris sur le déroulement des Projets-Jeunes et l'impact sur les transitions. En particulier, les acteurs se sentent placés face à des responsabilités en termes d'accompagnement social, de rattrapage pédagogique et d'aide à la réussite scolaire qui les emmènent au-delà du cadre de leurs missions. Ces injonctions suscitent des différences de positionnement, allant du renvoi à d'autres instances à la recherche de réponses structurelles, en passant par des gestes de solidarité remarquables mais très exigeants.

La question s'est donc posée de savoir si cette interférence des problématiques sociales induisait un **risque de sursélection des publics à l'entrée du programme**. Une réponse fine et exhaustive n'est pas à la portée de la présente évaluation, mais de façon générale, un tel effet pervers ne semble pas se présenter pour les entrées en formation, et peu pour les entrées en stage court/non rémunéré. Par contre, il joue pour l'accrochage et les résultats aux évaluations ; et les acteurs en font état pour l'accès aux places de stage rémunérées (tutorat d'alternance) et aux premiers emplois (tutorat emplois-jeunes).

Tout ceci étant dit, **il est malaisé de situer le public des différents volets du programme par rapport aux publics que le secteur recrute en général à l'entrée dans ses métiers**, même de façon strictement qualitative. Les problématiques que les groupes à risque posent à l'entrée dans les métiers de la petite enfance n'apparaissent cependant pas très différentes de celles qui se posent en règle générale pour tous les emplois à niveau de qualification inférieur ou moyen quel que soit le public ou le secteur concerné. Autrement dit, ces différences sont plus de degré que de nature, tant il est vrai que ce qui pose problème ici est essentiellement de l'ordre de ce que les sociologues appellent la socialisation professionnelle, c'est-à-dire toutes les compétences transversales et autres *soft skills* qui étaient traditionnellement transmises aux jeunes en situation de travail, par les pairs et la hiérarchie, mais dont on a donné la responsabilité à l'école et à la formation d'adultes à mesure que s'est banalisée la massification du chômage des jeunes. C'est en bonne partie sur ces aspects que bute l'accompagnement par les tuteurs et par les accompagnateurs (ISP, Cefa, moniteurs dans les écoles de plein exercice, responsables d'UE de stage en EPS, etc.), tandis que les questions d'acquisition du métier même sont pratiquement absentes des préoccupations que nous avons recueillies - ce qui va d'ailleurs à l'encontre des représentations patronales dominantes sur la transition des jeunes vers l'emploi.

## **Partie III - ÉLÉMENTS D'ÉVALUATION PROPRES A CHACUN DES 4 PROGRAMMES**

Nous reprenons ici, pour chaque programme des éléments d'évaluation qui n'ont pas été abordés dans la partie II, ou qui la nuancent et la complètent.

### **3.1 - Tutorat de formation**

Le tutorat de formation est un programme qui, comparativement aux 3 autres, s'est lancé directement à **grande échelle**, puisqu'il a touché 501 jeunes en deux ans.

L'aide du Fonds aux écoles est passée par le truchement de l'administration de la FWB, en étant convertie en **NTPP**<sup>4</sup>, l'unité de base de calcul des heures d'encadrement dans l'enseignement. Cet arrangement a l'avantage de s'intégrer à un système déjà complètement approprié par les acteurs scolaires au lieu de leur imposer des procédures *sui generis* en plus, et le Fonds MAE a avec pertinence adapté à cet effet certaines normes du programme (p.ex. nombre de jeunes par convention). La première année, cette approche a eu l'inconvénient de lourdeurs et de lenteurs dans la mise en place, le Fonds ayant perdu la maîtrise du calendrier du programme tant que l'administration ne publiait pas les circulaires convenues. Ce n'est qu'après la rentrée scolaire 2014 que les établissements avaient toutes les données en mains pour pouvoir se positionner dans le programme. Si cela a créé pas mal d'incertitudes pour toutes les parties prenantes entre juin et août 2015 (notamment pour les enseignants pressentis pour des modifications dans leur temps de travail ou leur affectation), cela n'a *in fine* pas eu de conséquences substantielles pour ceux qui ont embrayé dans le programme, les stages concernés ne se déroulant pas en tout début d'année scolaire.

Il est important également de se rendre compte qu'il s'agissait surtout ici de **renforcer des dynamiques déjà bien implantées**, puisque comme le rappelait la vice-présidente du Fonds MAE lors d'une des séances d'information à l'attention des écoles et des MAE en juin 2015, « 90 % des MAE privés subventionnés accueillent déjà des stagiaires, surtout en puériculture. Il existe des habitudes de collaboration. » La question se pose donc, à l'heure où la FWB tente d'engranger des conventions avec différents secteurs, de savoir s'il est pertinent de promouvoir le même type de procédure (transformation d'aides sectorielles en NTPP) y compris pour des secteurs où les habitudes de collaboration avec l'enseignement obligatoire ne sont pas aussi implantées, ou si à l'inverse des projets de moindre envergure ne seraient pas plus adaptés, à tout le moins dans un premier temps.

Le tutorat de formation ambitionnait aussi de mobiliser l'**enseignement de promotion sociale**, avec lequel le Fonds a peu d'habitudes de collaboration. Le succès ne fut pas au rendez-vous, du moins sur le plan quantitatif. Une enquête préalable avait ainsi été menée pour tenter d'identifier les besoins et la manière d'y répondre au mieux, mais son déroulement avait aussi confirmé la difficulté de nouer des collaborations voire de simples contacts avec l'EPS. Des contacts que nous avons eus avec l'une des écoles partie prenante au tutorat de formation dès le premier semestre 2015, et d'autres contacts dans l'EPS dans

---

<sup>4</sup> NTPP = Nombre total de périodes professeur.

le cadre d'une autre mission ainsi que des feedbacks des asbl qui ont développé le tutorat d'insertion, nous proposons de retenir quelques constats.

- Si l'EPS offre sur papier une souplesse remarquable, son mode de financement ne lui permet que **très peu de réactivité**, notamment parce que ses équipes de direction sont en sous-effectif grave, déjà au regard des missions de base de leur établissement, et *a fortiori* dans le cadre de conventions qui augmentent leur volume d'activité, *a fortiori* encore avec des publics exigeants en termes d'encadrement.
- Participer au tutorat de formation n'est donc possible que pour les plus gros établissements et pour ceux où le projet est porté de façon très **volontariste** par un enseignant chevronné ou un membre de la direction.
- Le **petit nombre d'élèves touchés par classe** est problématique. D'abord parce qu'il crée des inégalités de traitement de la part des enseignants, dont le temps de travail n'est pas financé de la même manière pour les stages concernés par le projet, les élèves participantes étant qui plus est choisies de manière assez arbitraire. Ensuite parce qu'il ne permet pas d'atteindre un effet de seuil à même de susciter des changements significatifs des pratiques pédagogiques ou de l'organisation de la section.
- Le caractère limité de ces plus-values pour l'établissement ne compense pas la **charge administrative** importante pour une aide qui permet de débloquer 4 heures par stage concerné. « Regardez la farde que j'ai, juste pour obtenir 2x4 périodes ! C'est un investissement énorme. » L'additionnalité du programme tutorat de formation dans l'EPS paraissait donc faible et en décembre 2015, le Fonds MAE a décidé de doubler ce nombre de périodes d'encadrement pour les stages d'au moins 120 périodes (financement de 8 périodes au lieu de 4).
- Il faut aussi rappeler que contrairement au plein exercice, l'EPS n'est absolument **pas outillé pour assurer la dimension sociale de l'accompagnement** des élèves, et rarement pour offrir un soutien pédagogique personnalisé comme de la remédiation. De même, l'EPS a peu de culture de la formation sur le lieu de travail, même si la pratique des stages y est courante : pas d'enseignants spécialisés si ce n'est sur base bénévole, peu d'habitudes de conventionnement avec les employeurs, *a fortiori* sur leur implication pédagogique, etc.

Malgré ces considérations, il reste pertinent pour le Fonds MAE de vouloir développer des collaborations avec l'EPS, mais sans doute en les concentrant dans un premier temps sur un ou deux établissements ou une ou deux classes, si possible en mobilisant des établissements de grande taille, qui ont en général plus de souplesse dans les arbitrages qu'ils peuvent faire dans la programmation de leurs offres de formation. Ne perdons pas de vue en effet ces deux éléments de contexte.

- La section auxiliaire de l'enfance est **un CQ de l'EPS qui touche des effectifs considérables**. A Bruxelles, seul Bassin où l'on dispose de chiffres précis, c'est même la section qualifiante de niveau secondaire qui certifie de loin le plus : 380 sortants sur 3 années scolaires (2011-2014), soit 19 % des CQ délivrés par l'EPS bruxellois sur

la même période<sup>5</sup>.

- L'auxiliaire de l'enfance est un métier pour lequel, dans certaines sous-régions, apparaissent des **difficultés à trouver des lieux de stage**. Les écoles disent d'ailleurs collaborer assez peu avec les employeurs de la CP 332 et mobiliser les circuits courts que constituent leurs PO et associations et écoles apparentées. Mais ils sont preneurs de soutien du Fonds en la matière.

### 3.2 - Tutorat d'insertion

Alors que dans le tutorat de formation le Fonds intervient sur un moment bien délimité de la séquence formation-emploi, l'approche du tutorat d'insertion est, elle, globale. Le Fonds soutient **une séquence complète, de l'entrée dans un module d'orientation à la sortie de formation qualifiante**. L'approche est donc ici de concentrer les moyens sur un nombre limité d'opérateurs, 4 asbl d'ISP, pour développer une nouvelle offre ou réorienter une offre préexistante.

52 jeunes ont participé à la phase d'orientation/préformation et 38 ont entamé l'année de formation qualifiante. Ici aussi, les problèmes de **mise en route** ont été conséquents et 2 des asbl sont entrées dans le programme avec 4 mois de retard, ce qui a généré pas mal d'incertitudes, que le Fonds a tenté de compenser par sa souplesse dans l'ajustement de certaines normes et par des efforts de communication.

Mais là où de l'incertitude est apparue dans le programme, avec d'importantes répercussions sur le parcours des stagiaires d'une partie des asbl, c'est à propos de leur **statut**.

D'abord début 2015 avec l'entrée en vigueur des nouvelles réglementations en matière d'**allocations d'insertion**. Occupés à temps plein dans le programme, les jeunes n'étaient pas en capacité de répondre aux exigences de l'Onem en termes de démarches actives de retour à l'emploi, les asbl ne pouvaient pas leur offrir de garantie de dispense à cet égard, et le Forem/Actiris n'est pas arrivé à faire entrer le programme et son public dans leurs cases tout en se renvoyant la balle avec l'Onem. Une partie des jeunes a donc joué la sécurité et décroché du programme.

Deuxième problème en termes de statut : une fois à l'emploi à temps partiel et en formation en EPS, le même type de problématique s'est reposé quant à la possibilité de bénéficier ou pas d'une **allocation complémentaire (AGR)** et d'être soumis ou pas aux contraintes d'activation liées. Or sans AGR et sans indemnité pour la formation, l'entrée en EPS en septembre 2015 représentait en règle générale une baisse de revenus par rapport à l'allocation de chômage à temps plein.

Dans ces deux moments successifs du programme, des réponses locales ont parfois été trouvées. Mais à aucun moment il n'a été possible ni via le SPF ni en direct avec le Comité de gestion de l'Onem d'obtenir une **dispense collective** pour sécuriser tous les participants au programme, alors que paradoxalement, il était financé par l'autorité fédérale elle-

---

<sup>5</sup> Calculs personnels sur la base de Thomas Lemaigre, « Collecte de données relatives à l'offre de formation certifiante de l'Enseignement de Promotion Sociale à Bruxelles. Rapport final », IB EFE Bruxelles, 2015.

même. Si nous soulignons ce fait, c'est qu'un autre secteur impliqué dans le même programme du SPF (le secteur bancaire, CP 308, Fonds EPOS) a lui pu négocier une telle dispense<sup>6</sup>.

Motivations désarticulées, choix biaisés, les intervenants des asbl ont tout tenté pour rattraper la sauce avec leurs stagiaires, mais parfois sans succès. Ceci est particulièrement incongru dans le présent contexte où, comme le remarquait Abraham Franssen lors de la journée Focus-Action bruxelloise, **les Fonds ont mis en place avec les Projets-Jeunes un dispositif à contre-courant des politiques d'activation dominantes** au sens où les responsabilités de la transition vers l'emploi se répartissent de façon plus équilibrée sur les partenaires sociaux, les services publics, l'associatif et les individus concernés, au lieu de faire tout reposer sur ces seuls derniers.

C'est aussi ici l'occasion de remarquer que l'essentiel des décrochages du programme, quelles qu'en soient les causes, se sont joués pendant une des étapes du parcours plutôt que dans les moments de passage entre deux étapes. Ce fait montre bien la **forte plus-value d'un accompagnement qui est à la fois global (psychosocial, pédagogique, administratif, etc.) sur mesure et continu**, tel qu'il a pu être mis en place par les asbl avec les moyens du programme.

Le tutorat d'insertion a aussi montré de façon patente **la distance - la cassure même - qui existe entre le public « groupe à risques » visé et l'univers scolaire**, même en EPS. Nous l'avons dit plus haut, pour la quasi-totalité des jeunes concernés, « école » est synonyme de souffrance, de peur, d'échec, de stigmates, d'auto-discrimination. Comme le disent les asbl d'ISP, « Il faut tout reprendre à zéro. » Avec ce public, ambitionner un retour vers la formation ou l'enseignement pour adultes ne va absolument pas de soi. Cela nécessite de pouvoir travailler intensivement et sur la longueur avec les jeunes, de faire évoluer ses propres pratiques d'accompagnement (grâce notamment à l'ouverture d'espaces internes de réflexivité et d'élaboration collective) et de stabiliser les partenariats au long cours avec des opérateurs d'enseignement/formation, de façon à, en quelque sorte, les acculturer à un public pour lequel ils sont souvent étonnamment peu outillés (faire évoluer la mentalité d'enseignants et les cultures d'établissements, proposer des outils, du soutien, des rencontres, etc.).

Dernier élément que nous relevons, sans vouloir tirer sur l'ambulance : **il n'a pas été facile d'articuler le calendrier du tutorat d'insertion à celui de l'EPS**. Si un établissement est allé jusqu'à organiser une partie de ses cours dans les murs mêmes de l'une des asbl, dans 2 autres cas, il n'a pas été possible de trouver ou d'ouvrir de formation (tutorat EJ), ou alors les stagiaires ont finalement opté pour des sections d'éducateur(tutorat d'insertion) alors que les actions qui avaient polarisé leur énergie et nourri leur motivation dans les phases antérieures du programme (orientation, découverte-métier, brevet ATL, recherche de stages, etc.) les destinaient plutôt à l'accueil 0-3 ans.

---

6 Voir la diapo 17 de Stefaan Decock et Pierre Wouters, « Plan Jeunes 2014-2015 du secteur bancaire », <https://www.flickr.com/photos/132878349@N03/sets/72157651839993389>

### 3.3 - Tutorat emplois-jeunes

Le tutorat EJ a consisté à venir ajouter un volet formation et tutorat renforcé sur un programme préexistant de création de postes de travail et de mises à l'emploi. Les MAE concernées (3-12 ans) ont ainsi pu **comparer** la manière dont les choses se passaient pour ces EJ « Projets-Jeunes » et pour leurs autres EJ. Le Fonds quant à lui, dans l'analyse de ses tableaux de bord, pointe un effet du tutorat EJ en termes d'insertion durable dans l'emploi : « On remarque en particulier qu'il y a 69% de jeunes avec tutorat qui ont une durée de contrat supérieure à deux ans », alors qu'on les retrouve de manière très minoritaire sur les embauches de moins de 6 mois.

La rencontre avec le public de ce programme n'a pas été évidente pour les MAE. Le volet emploi et le volet formation mobilisent des éléments différents en termes de compétences et de motivation. « On peut être un très bon animateur et n'être pas du tout assez motivé pour la formation. Ou avoir trop de lacunes en termes d'acquis de base (prise de notes, agenda, etc.). Faute d'avoir vu cela tout de suite, on en a perdu pas mal en route au début. » La barre étant placée plus haut qu'ils se l'imaginaient en termes de **niveau d'exigence à l'entrée du programme**, les MAE ont dans un second temps adapté leurs critères et procédures de recrutement, pour les rendre plus sélectifs.

À cela vont venir s'ajouter les problématiques que nous venons de relever (§ 3.2) à propos de la cassure entre ce public et l'univers scolaire d'une part, et à la rigidité de l'offre de l'EPS de l'autre. Le Fonds et les services ont cherché différentes réponses : inscription en section éducateur (CQ) ou éducateur spécialisé (bachelier), implication des tuteurs en termes de soutien scolaire, sensibilisation des établissements aux particularités des MAE 3-12 (horaires) et des difficultés propres au public et au fait qu'il soit à l'emploi plutôt qu'inoccupé, etc. Cela n'a pas toujours suffi. Symptomatique : pour certains MAE, il n'a pas été possible de savoir auprès de l'école si le volet emploi était considéré comme une partie de la formation (et ce que cela pouvait donc impliquer pour l'employeur p.ex. en termes d'évaluation du jeune) ou si le jeune avait été dispensé d'office des UE de stage. Difficile dans de telles situations de parler de formation en alternance...

Mais revenons au constat de cette augmentation de la **sélectivité à l'entrée** du dispositif et au risque qu'il induit de supprimer ou d'atténuer l'effet visé de discrimination positive envers les « groupes à risque », justement pour permettre des parcours qualifiants qui marchent. Ce type d'impact est toujours assez délicat à objectiver, vu notamment la taille restreinte de la population concernée (31 jeunes) et la difficulté de faire des comparaisons *a posteriori*, comme le soulevait Bruno Van der Linden lors d'une des deux journées Focus-Action.

Dans un second temps, des **questions de statut** se sont posées ici aussi : face aux impasses rencontrées avec l'EPS, une option aurait pu être d'inscrire les élèves dans l'enseignement de plein exercice (où il n'existe pas de limite d'âge) en option animation ou éducation. Le problème est que le statut de l'élève du plein exercice serait incompatible avec celui de travailleur. Mais si c'était vraiment le cas, reste l'option Cefa : certes il n'existe pas d'option animateur, éducateur ou même puériculture en Cefa, mais dans un bassin comme la RBC, il est imaginable sur le moyen terme d'en susciter la création<sup>7</sup> en y amenant le

---

<sup>7</sup> Les Cefa ont une grande souplesse pour programmer des formations menant à des CQ, pour autant qu'une école du  
Cerso – Évaluation Projets-Jeunes Fonds MAE-ASSS – Rapport final 15/20

public des EJ de toutes les MAE concernées (pour autant qu'il ne soit pas trop âgé, l'âge de la scolarité en Cefa étant plafonné à 25 ans...).

Autre question de statut, moins insécurisante pour les jeunes que pour les employeurs : quid en cas de problème ? Comment le jeune continue-t-il sa formation si le MAE décide de mettre fin à son contrat de travail ? Ou inversement, faut-il (et comment?) mettre fin au contrat de travail si le jeune décroche de la formation ?

Une autre problématique est apparue en cours de programme, également pour les employeurs : celle du **contour des missions des tuteurs** de ces EJ en formation, et par ricochet les missions des tuteurs superviseurs. Ici, ces missions dépassent ce qui est prévu dans une situation de tutorat classique. Au suivi psycho-social et administratif et au soutien dans l'acquisition du métier vient s'ajouter du soutien scolaire, y compris travailler sur le lien théorie-pratique que l'EPS intègre peu, et de l'aide à la recherche d'emploi en fin de projet. D'où l'initiative prise par le Fonds de financer le tutorat emploi-jeune à raison de 4h par semaine et par EJ (si moins de 26 ans et sans CESS). Les MAE ont confirmé que cette approche avait amélioré la qualité de l'accompagnement et eu des répercussions en terme de limitation des décrochages. Ceci dit elle semble encore insuffisante pour permettre aux superviseurs d'organiser dans le cadre des heures de travail des moments collectifs entre tuteurs, pourtant indispensables. Les MAE impliqués sur ce volet et sur le tutorat d'insertion ont d'ailleurs insisté sur le rôle facilitant d'un intervenant extérieur tel une Mission locale, ce qui renvoie à nos remarques sur l'accompagnement formulées à propos du tutorat d'insertion, dans le paragraphe *supra* qui lui est consacré.

Enfin, au vu des objectifs des Projets-Jeunes, nous nous sommes intéressé au **devenir des jeunes quand la formation se termine ou quand ils arrivent à l'âge limite de 30 ans**. Une multiplicité de cas de figure sont présents : la transition vers une autre formation (bachelier, CESS en EPS, etc.), l'embauche dans le même MAE sur le même poste ou sur un autre emploi, ou l'embauche dans un autre MAE. Puisqu'une partie de l'emploi du secteur consiste en emplois aidés tels ACS et APE, les sortants du programme ne rencontrent pas les conditions en termes de durée d'inscription comme DEI et ne sont donc pas éligibles. Et autre problème propre aux MAE qui veulent garder l'EJ en CDI sur le même poste de travail : s'ils n'ont pas les moyens d'augmenter leur contrat d'1/4 temps pour compenser la fin du 1/4 temps formation, cela représente une perte de revenu équivalente pour le travailleur concerné : la réussite de sa formation se concrétise par une sanction financière... Le Fonds a commencé à mettre en place des aides complémentaires pour pallier ces problèmes.



### 3.4 - Tutorat d'alternance

Ce volet a lui aussi connu toute une série d'**ajustements au démarrage** et les Cefa ont eu besoin d'un certain temps avant de se mobiliser, puis de trouver des lieux de stage dans les deux secteurs concernés (MAE et ASSS). 11 stages ont pu être contractualisés.

Ici l'**additionnalité du programme ne fait aucun doute** : « Les projets jeunes nous ouvrent les portes du non-marchand, explique une accompagnatrice Cefa. Sans ça, ces stages sont impossibles. Sans ça, on travaille juste avec le privé et les administrations communales tant les employeurs du non-marchand ont peu de marges financières pour engager nos jeunes. »

Les choses ne sont pas pour autant fluides et faciles. Même en arrivant dans une asbl avec un jeune en formation et des aides substantielles, il n'est pas toujours évident de convaincre tant le public des Cefa est particulier, et tant certaines asbl ont des difficultés à penser leur recrutement autrement que pour « se reproduire entre nous », pour reprendre les termes d'un employeur engagé dans un projet. Les premiers mois sont délicats : l'employeur doit comprendre au quotidien ce que cela implique de travailler avec un jeune en (début de) formation et pas avec un jeune en fin de cycle ou qui sort de l'école. Direction et équipe doivent pouvoir adapter leurs attentes et leurs pratiques. Tous n'y arrivent pas.

Une fois le contrat signé et le jeune en poste, les **accompagnateurs Cefa** déploient un travail décisif de soutien et d'accompagnement du jeune et de l'employeur. On peut vraiment parler ici d'alternance (surtout par comparaison avec l'EPS) au sens de l'organisation d'un dispositif pédagogique intégré (articulations entre les contenus de la formation et de l'emploi, feedback aux enseignants sur le stage, etc.) et instrumenté (convention, visites, évaluations triangulaires, etc.). Ceci dit, certains Cefa ne voient pas de différence systématique entre les employeurs qui ont développé le tutorat dans le cadre des Fonds et les autres (NB que le tutorat est moins développé en ASSS qu'en MAE). Pour d'autres Cefa, « Avec le Fonds, on a des garanties d'encadrement optimal. Ça devrait être généralisé, c'est la Rolls ! »

Les problèmes qui se sont ici posés ont essentiellement consisté en **problèmes de temporalité**. D'une part parce que la durée des projets-jeunes ne couvre pas l'ensemble de la durée du cursus de la 5<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> ou à la 7<sup>e</sup>. Au départ, l'intervention du Fonds n'était même prévue que pour un an. D'autre part parce que la question de l'embauche post-formation se pose de la même manière qu'avec les jeunes du tutorat EJ et du tutorat d'insertion (ACS et APE, etc.). Et enfin parce que les Cefa ne pourront plus collaborer avec ces employeurs MAE et ASSS une fois les Projets-Jeunes terminés.

## **Partie IV - BONNES PRATIQUES**

La participation aux Projets-Jeunes a pour les services MAE et les ASSS eu différentes répercussions autour des stages et du tutorat, sous forme de changements de pratique qui subsisteront à l'issue du programme. Ces « bonnes » pratiques peuvent être visibilisées et mériteraient d'être approfondies et travaillées sous l'angle de leur transférabilité pour n'importe quel service dans les secteurs concernés.

Nous proposons ici une liste non exhaustive de pistes :

- Limiter la sursélection des stagiaires
- Accueillir le stagiaire comme n'importe quel travailleur
- Une charte sur l'accueil et la place des stagiaires
- Donner sa place au tuteur dans un partenariat au long cours avec un organisme de formation
- Conventionner avec l'EPS
- Mettre en place un soutien scolaire sur mesure pendant la formation
- Collaborer avec un Cefa
- Préparer la fin et la suite d'un stage de longue durée
- Prendre l'alternance au sérieux en articulant contenus de la formation et de l'emploi
- Recruter préférentiellement parmi ses anciens stagiaires

Ces pistes sont centrées sur le stagiaire plus que sur le tuteur, elles mériteraient d'être complétées en concertation avec les auteurs des différents outils commandités par le Fonds MAE : Carnet de bord du Perf/ULg et Boîte à outils du Cerso.

## **Partie V - RECOMMANDATIONS**

Les recommandations formulées ici sont des pistes de réflexion à l'attention du Fonds MAE dans la mesure où il prolongerait ou relancerait les Projets-Jeunes ou des programmes similaires, mais aussi et surtout à l'attention d'autres fonds (du non-marchand ou plus largement) qui envisageraient de telles perspectives en rapport avec les jeunes issus des « groupes à risques ».

Nous les livrons en vrac : elles s'appuient sur les constats *supra* et sont en bonne partie interdépendantes ou complémentaires.

- Les questions de statut devraient au maximum être réglées avant l'annonce et le démarrage des projets. Elles sont du ressort de l'Onem et des services régionaux de l'emploi. Certes on a vu qu'ils sont prompts à se renvoyer la patate chaude, mais leurs Comités de gestion ont des pouvoirs pour aménager des dispenses collectives et autres aménagements à titre pilote. Les marges de négociation en la matière pourraient être activées via les relais interprofessionnels dans ces Comités dont disposent les organisations syndicales parties prenantes aux Fonds. Il y va de la sécurisation des parcours mis en branle pour les jeunes, et de l'efficacité des montants consacrés aux programmes.
- Il serait intéressant de creuser plus avant la question de la pertinence des aides

financières aux écoles de plein exercice. Le tutorat de formation pourrait aller plus loin dans la transition vers l'emploi par des mécanismes d'aide à l'embauche (emplois-jeunes?) qui faciliteraient les premiers mois en poste à la sortie de l'école. En tous cas là où les habitudes de collaboration écoles-MAE existent.

- Quant à d'autres secteurs où la pratique des stages avec l'enseignement qualifiant de plein exercice est moins généralisée, des interventions plus ciblées nous semblent plus pertinentes, au moins dans un premier temps, qu'une approche à grande échelle telle celle adoptée avec le tutorat de formation. Il s'agirait de « paquets » de soutiens à des séquences stage-fin de formation-premier emploi.
- Nous avons insisté sur l'importance d'un tiers accompagnateur professionnel entre l'employeur et l'organisme de formation/enseignement pour que soient pleinement gérés les aléas liés aux spécificités du public « groupe à risques ». Son intervention doit être globale, continue, au long cours et par moments intensive. Les Projets-Jeunes ont montré à quel point cela permet au tuteur et à l'organisme d'enseignement/formation de jouer bien leur rôle et à limiter les risques de décrochage.
- Nous avons vu avec le tutorat d'alternance que ce tiers accompagnateur n'est pas utile quand l'alternance travail-formation est structurée de façon professionnelle et que les moyens suivent. Autrement dit, l'alternance est une clé pour de futurs projets pilotes avec des opérateurs qui ne la pratiquent pas vraiment, comme l'EPS et les services publics de formation. Avec des moyens additionnels, les Fonds pourraient les amener à adapter graduellement à cette approche leur organisation, leur pédagogie et leur culture d'action.
- Autre piste, celle consistant à susciter l'ouverture par les Cefa d'un Bassin (Bruxelles?) d'une option auxiliaire de l'enfance ou d'une option éducateur<sup>8</sup>.
- Avec l'EPS, il nous semble particulièrement pertinent de travailler en profondeur plutôt qu'en extension, c'est-à-dire avec un ou deux projets pilotes d'ouverture ou de refonte de section réellement pensés dans une logique d'alternance. Des établissements dont la direction est prête à se mouiller et où l'équipe pédagogique est motivée devraient pouvoir être mobilisés si on s'en donne le temps.
- Enfin, même si nous n'avons pas eu l'occasion d'approfondir tous les tenants et aboutissants de ce dossier, nous voulons revenir sur les questions posées au § 2.3 par la hiérarchie/concurrence entre les diplômes. Ces questions doivent être prises en compte dans les débats en cours et initiatives en préparation autour de la formation initiale des métiers de la petite enfance. Si l'idée est de bacheloriser le CQ puériculture, nous serions attentifs, au vu du public qui fait le choix de s'orienter vers ces métiers
  - de penser ces nouveaux bacs intégralement en alternance ;
  - de garder en secondaire qualifiant une ou plusieurs options qui préparent à ce cursus, éventuellement moyennant une 7èP à inventer ;

---

8 C'est le cas avec le CEFA Ixelles-Schaerbeek pour la filière éducateur

- de penser en complémentarité une réforme des sections auxiliaire de l'enfance en EPS, et surtout d'adapter avec l'ONE les normes et les CCT du secteur en matière de correspondance entre titres et fonctions. Et surtout de le faire de façon *evidence based*, c'est-à-dire en fonction de la réalité effective des métiers tels qu'exercés sur le terrain plutôt qu'en fonction des intérêts et stratégies de tel ou tel acteur.

## Quelques abréviations

ATL	Accueil temps libre
CEB	Certificat d'études de base
Cefa	Centre d'éducation et de formation en alternance
CESS	Certificat d'études secondaires supérieures
CG	Comité de gestion
CP	Commission paritaire
CQ	Certificat de qualification
DEI	Demandeur d'emploi inoccupé
EJ	Emplois-jeunes
EPS	Enseignement de promotion sociale
ISP	Insertion socioprofessionnelle
MAE	Milieu d'accueil d'enfants
OFFA	Office Francophone de la Formation en Alternance
ONE	Office de la Naissance et de l'Enfance
SASSS	Services de l'aide sociale et des soins de santé
UE	Unité d'enseignement (« cours ») dans l'EPS