

Les Centres d'Éducation et de Formation en Alternance à Bruxelles et ailleurs : une chance pour les jeunes issus de l'immigration ?

Mustafa Hakan Atasoy et Altay Manço

Les Centres d'Éducation et de Formation en Alternance (CEFA) sont des établissements d'enseignement qui allient l'apprentissage professionnel à la formation scolaire. Ciblant les besoins de ressources humaines des petites et moyennes entreprises, les CEFA sont des écoles à temps partiel pour des jeunes qui apprennent un métier sur le marché de l'emploi. Cela constitue l'originalité de cette offre de formation s'adressant à des personnes de 15 à 21 ans. Appelés par d'aucuns « *l'école de la dernière chance* »¹, les CEFA fonctionnent, en effet, en Belgique francophone, dans un contexte idéologique et un système socioscolaire qui privilégie l'enseignement général (deux tiers du public scolaire bruxellois en 2010, selon les chiffres de la Fédération Wallonie Bruxelles), orientant les élèves vers les études supérieures. La « règle » est que, grossièrement, si l'élève ne réussit pas ou, selon ses enseignants, « *pourrait ne pas réussir* » dans l'enseignement général, il est orienté vers l'enseignement technique, et s'il ne s'y maintient pas non plus, il transite vers l'enseignement professionnel. Situé au bout de ce dénivelé, l'enseignement en alternance ou les CEFA accueillent ainsi des jeunes aux parcours scolaires chaotiques, faits d'échecs et d'exclusions, voire de discriminations². À la différence des jeunes avec un projet et/ou un réseau personnel qui choisissent d'emblée l'apprentissage professionnel auprès d'un artisan, le public des CEFA est en général composé de jeunes en délien social, dont des personnes d'origine étrangère. Notre étude se base sur l'analyse de la documentation disponible et des entretiens réalisés, en automne 2013, auprès d'acteurs (responsables, formateurs et élèves) au sein des CEFA bruxellois, ainsi que sur d'autres rencontres avec quelques intervenants externes (centres psycho-médico-sociaux impliqués dans le suivi des élèves) ou des chercheurs³. Il a pour objectif d'interroger le rôle de ce segment de formation dans l'insertion socioprofessionnelle des jeunes issus de l'immigration.

Historique et principes de la structure

L'enseignement en alternance a premièrement été établi sous le nom de « Centres d'Enseignement à Horaire Réduit » (CEHR) en 1984. La vocation des CEHR était d'accueillir « *des jeunes détachés de l'école dans la diversité de leur parcours*

¹ Voir *La Libre Belgique* du 11 janvier 2010.

² « *Orientations négatives* », selon le rapport 2011 (p. 109) du Service de Lutte Contre la Pauvreté (Bruxelles) : à leur arrivée au CEFA, près de 80 % des jeunes ne disposent au mieux que d'un diplôme d'école primaire. La grande majorité a redoublé et changé d'école une ou plusieurs fois.

³ En tout 15 interviews : les extraits de ces rencontres sont mentionnés en italique.

individuel, à fin de les amener le plus loin possible ». Il s'agissait, plus concrètement, de proposer une alternative entre l'école et l'emploi à des jeunes en décrochage scolaire, compte tenu du fait qu'en 1983, la Belgique a porté l'obligation d'instruction à 18 ans. On connaît du reste le haut taux de chômage au sein de la catégorie de jeunes sous-qualifiés¹. Ainsi, de 1984 à 1987, des jeunes de 15 à 18 ans furent accueillis par les CEHR afin de pouvoir y répondre de l'obligation scolaire : un enseignement adapté de 15 périodes leur était proposé pendant 40 semaines, en alternance avec des périodes de stage au sein d'entreprises. Plus tard, le public de l'institution sera élargi aux apprenants de 18 à 21 ans également, sous certaines conditions de mise à l'emploi² (De Keukeleire, 2014, 8).

Les CEHR ont rapidement été pointés comme « *une filière de relégation pour élèves qui ne voulaient rien et qui ne mènerait, de toute façon, nulle part...* » Par le décret du 3 juillet 1991, les CEHR se sont vus transformés en « Centres d'Éducation et de Formation en Alternance » ou CEFA. Leur pratique se fonde sur l'assemblage des périodes de formation au sein des centres avec des temps d'apprentissage en entreprise, insérés dans un processus de production, souvent de type industriel. Chaque CEFA est en lien avec une ou plusieurs écoles secondaires professionnelles à temps plein. La partie de la semaine passée en classe correspond à 15 heures (soit 2 jours par semaine) et la partie d'immersion en entreprise à 24 heures (soit 3 jours par semaine). Les entreprises partenaires sont en général des unités de taille moyenne, situées dans l'industrie manufacturière, les services et la construction, pour ce qui est de Bruxelles. Dans ce fonctionnement triangulaire (le jeune, l'entreprise, l'école), il appartient au CEFA d'organiser les transitions le plus efficacement possible (De Keukeleire, 2014, 9-10).

L'enseignement en alternance est organisé au 2^e degré et au 3^e degré de l'école secondaire (les 3^e/4^e et 5^e/6^e années). En principe cela correspond à des jeunes de 15 à 18 ans, mais les retards scolaires accumulés par les élèves font en sorte que ces structures concernent en réalité de jeunes adultes. Les CEFA organisent également une 7^e année complémentaire ou de perfectionnement qui permet aux récipiendaires d'accéder au certificat d'études secondaires supérieures, comme dans le cycle scolaire professionnel à plein temps.

¹ En Belgique, le chômage des jeunes touche surtout les personnes peu qualifiées. Parmi les travailleurs qui n'ont pas terminé l'école secondaire, le taux de chômage était, de 2003 à 2012, de 30 % en Belgique, contre 24 % en moyenne dans l'UE. Le temps de travail presté par les jeunes dans les cinq années qui suivent la sortie de l'école montre que les performances globales belges (3 années de travail en 5 ans) ne sont pas mauvaises en regard de celles des autres pays de l'OCDE. Par contre, aucun autre pays n'obtient d'aussi piètres résultats pour les jeunes qui n'ont pas leur diplôme de fin de secondaire (1,3 an de travail seulement sur les cinq années qui suivent la fin de la scolarité). Si globalement le taux de chômage est de plus de 20 % parmi les jeunes de moins de 25 ans, au sein des groupes issus de l'immigration, on atteint, par contre, des taux au-delà des 45 % (voir B. Cokx, www.regards-economiques.be/index.php?option=com_reco&view=article&cid=137).

² Pour pouvoir s'inscrire dans un CEFA, il faut atteindre ses 15 ans et avoir suivi les deux premières années de l'école secondaire de plein exercice. Les élèves de 16 ans à 18 ans peuvent y accéder sans condition. Au-delà de 18 ans, il faut être couvert par un contrat d'apprentissage ou d'emploi, ou encore par une convention d'insertion socioprofessionnelle.

Les CEFA proposent des cours théoriques et pratiques. La théorie, c'est lire, écrire, calculer et une initiation à la culture technologique (d'un métier donné) et professionnelle (questions sociales et économiques). L'enseignement pratique concerne les métiers envisagés. Si dans l'enseignement professionnel de plein exercice, la mise en application des savoir-faire appris se fait dans des ateliers au sein même des écoles, avec des machines souvent dépassées et sans objectifs de production réels, les CEFA offrent aux apprenants plus de pratique et surtout plus de pratique située au sein même des entreprises, auprès des professionnels, au quotidien et dans un contexte de production réel. Par cette contextualisation de l'apprentissage professionnelle, les CEFA sont en effet une chance pour les jeunes qui bénéficient dès lors d'outils adaptés, de conseils adéquats et déjà d'une mise en réseau utile pour leur future carrière : en effet, selon les témoins rencontrés à Bruxelles, près de la moitié des jeunes terminant le cycle CEFA trouvent rapidement du travail.

Ainsi, le public sous le coup de l'obligation scolaire, voire au-delà, qui ne souhaite pas subir la culture de l'école et qui aspire à une insertion professionnelle plus rapide peut trouver une alternative valide au sein des CEFA qui leur offrent de se socialiser à la vie des salariés au sein d'entreprises privées, et dans certains cas publiques. Dans ce contexte, le CEFA est également une chance pour les familles des jeunes décrochés scolaires qui sont souvent démunis (non-connaissance de la langue¹ et des règles du système d'enseignement, familles pauvres qui ont besoin que leurs jeunes travaillent rapidement...) face aux difficultés psychosociales (fugues, errance, absentéisme à l'école, violence, etc.) de leur adolescent. Bref, le CEFA est potentiellement un des piliers du laborieux chemin entre école et emploi.

Selon la Commission consultative « Formation Emploi Enseignement », il existe cinq CEFA dans la Région de Bruxelles-Capitale. Ces centres sont organisés au sein de trois réseaux d'enseignement : l'enseignement de la Fédération Wallonie Bruxelles (enseignement de l'État, à Laeken), l'enseignement officiel communal (à Bruxelles ville et à Saint-Gilles) et l'enseignement libre confessionnel (à Ixelles, à Schaerbeek et à Anderlecht). On constate que ces écoles sont toutes situées dans les localités populaires au centre et au nord de la région de Bruxelles, au sein de quartiers concernés par une présence massive de populations issues de l'immigration. Dans le cadre d'un programme commun, les cours proposés et les pédagogies des CEFA, ainsi que la qualité de l'accueil, peuvent varier de manière importante, d'une école à l'autre (*Entrées libres*, 2009).

Élèves et formateurs des CEFA bruxellois

À Bruxelles, les CEFA accueillent de 200 à 400 élèves. Ce sont donc de petites structures, comparées aux écoles secondaires de plein exercice. En moyenne,

¹ La situation linguistique des marchés de l'enseignement, de la formation professionnelle et de l'emploi à Bruxelles est complexe avec la présence des deux des trois langues nationales de la Belgique (le français et le néerlandais), sans compter, pour le champ du travail, avec l'utilité de maîtriser l'anglais (siège de l'UE et de nombreuses autres organisations internationales), même pour les emplois de faible qualification.

10 à 15 % des élèves sont de nationalité belge, mais la plupart de ces jeunes ont en réalité une ascendance issue de l'immigration. La majorité du public de ces établissements bruxellois est constituée de ressortissants de pays africains subsahariens (R. D. du Congo...), du Maghreb (Maroc...), des Balkans (Roumanie, Serbie...) et du Moyen-Orient (Turquie...), ainsi que de pays de l'Europe centrale (Slovaquie...), sans oublier un certain nombre de Sud-Américains (Colombie, Brésil...). On observe, dans ce public, une grande hétérogénéité (près d'une trentaine de nationalités) et surtout beaucoup de difficultés en termes de maîtrise de la langue française, une certaine récence de la présence en Belgique (primo-arrivants) et de grandes diversités dans les parcours socioscolaires (mineurs non accompagnés ou abandonnés, jeunes peu ou pas scolarisés dans le pays d'origine, en démêlé avec la justice, etc.). Selon la localisation des CEFA dans la région de Bruxelles, les publics semblent varier : les personnes issues de l'ancienne vague migratoire composée de Turcs et de Marocains sont surtout présentes à Saint-Gilles. Les élèves exclus d'écoles secondaires de plein exercice (en général pour des questions disciplinaires) semblent se diriger vers des CEFA se situant loin de leur ancien établissement. À noter également : la quasi-totalité des élèves est masculine.

Chaque CEFA bruxellois est composé d'un coordinateur, d'une quinzaine d'enseignants et d'autant d'accompagnateurs qui sont au moins deux par secteur d'emploi. Cela représente un taux d'encadrement d'environ 6 élèves par formateur, un taux plus favorable que celui observé dans l'ensemble des écoles secondaires de Bruxelles (9 élèves par enseignant). Le coordinateur a pour tâche d'animer la gestion collective de la structure : accord des moyens financiers, attribution des locaux, organisation des horaires, formation continue, relations avec les entreprises partenaires... Le conseil de direction qui assemble tous les formateurs ou leurs représentants, ainsi que la direction de l'école d'attache, est le lieu de cette gestion. Des invités (représentants des entreprises partenaires, notamment) peuvent aussi participer aux travaux du conseil. Les enseignants sont chargés des cours généraux. Leur travail doit « *s'articuler avec l'immersion professionnelle des jeunes dans le but d'aider le futur travailleur à devenir un citoyen responsable, actif et critique* ».

L'accompagnateur, enfin, est le véritable artisan du « *triangle de l'alternance* » qui a pour but d'assurer une relation harmonieuse entre le jeune, le centre et l'entreprise. Les accompagnateurs suivent les élèves à l'école et dans l'entreprise. Ce sont des conseils, des aides, des mentors au service des élèves. Ils les encadrent dans les apprentissages scolaires, l'expérience professionnelle et, bien souvent, face à des problèmes sociaux et familiaux que la plupart des jeunes du CEFA endurent. Son avis est en général prépondérant dans le cadre des évaluations, en lien étroit avec le jeune, il peut modifier le plan de formation, voire suggérer de l'arrêter pour diverses raisons (positives ou non), en concertation avec le jeune et en fonction du contrat de formation et de travail¹ qui indique à l'élève les compétences sociales et scolaires, ainsi que les objectifs professionnels à atteindre¹.

¹ Le jeune travailleur est en effet soumis à un contrat de travail à temps partiel spécifique à la situation. Comme tout contrat, il stipule les droits et obligations de l'employé et de l'employeur. Le premier a

Les relations avec les entreprises partenaires font également partie des tâches de l'accompagnateur (avec le coordinateur). Le principe est que les jeunes apprenants trouvent eux-mêmes les entreprises qui vont les embaucher (autonomie), mais il n'est pas aisé d'identifier des entreprises qui souhaitent former et employer de jeunes stigmatisés par des difficultés sociales, et cela dans un rayon géographique praticable pour des personnes à faible mobilité. Dans ce contexte de rareté de stages, un des atouts des CEFA est justement l'aide apportée dans ce domaine par les accompagnateurs pédagogiques. Ceci implique que chaque accompagnateur devienne spécialiste d'un ou de deux secteurs économiques, qu'il développe un réseau d'une demi-douzaine d'entreprises bruxelloises susceptibles d'engager des jeunes dans chacun de ses secteurs et qu'il tisse, enfin, des liens de confiance avec les responsables de ces sociétés. La présence des accompagnateurs dans les entreprises au même moment que les jeunes (jusqu'à la moitié du temps de travail des jeunes en entreprise) et la garantie que cela représente pour l'entrepreneur (ponctualité, motivation et fiabilité du jeune travailleur²) semblent être un des facteurs majeurs de la réussite du contrat de formation.

Problèmes rencontrés

Cette responsabilité engage autant les compétences professionnelles que les qualités personnelles de l'accompagnant. Sa tâche de médiation, le cas échéant, entre le jeune, d'une part, et les patrons ou les enseignants, d'autre part, implique une crédibilité tant au niveau des adultes (formation, professionnalisme, expériences positives, etc.) qu'au niveau des jeunes ou des familles (proximité de trajectoire, maîtrise de langues communes, origine ethnique proche, etc.). Le point d'équilibre n'est pas aisé à trouver pour le professionnel. Les témoins rencontrés ont en effet rapporté des situations où les différences socioculturelles entre accompagnateurs et élèves furent problématiques.

Un autre des problèmes majeurs des CEFA, à Bruxelles comme ailleurs en Belgique, est le taux d'abandon : à peine 30 % des jeunes poursuivent leur formation jusqu'à son terme. Le cap de la majorité et de la fin de l'obligation scolaire (18 ans) est un seuil au-delà duquel nombre d'élèves abandonnent leur formation. Ceci constitue non seulement un gaspillage de ressources, mais aussi une cause de

droit à une couverture assurantielle et à une rétribution, même s'il est très inférieur à celui des autres travailleurs de l'entreprise et le second s'acquitte de contributions sociales adaptées à la situation de formation. Les divers types de contrats sont, selon les secteurs : contrat d'apprentissage industriel, régime d'apprentissage de la construction, régime d'apprentissage jeune (secteur hôtels, restaurants, cafés), etc.

¹ Dans le meilleur des cas, les témoins rapportent que l'on voit l'élève malmené par le système scolaire, « *qui ne rentre pas dans le moule* », en manque d'estime de soi, se révéler à lui-même, prendre rapidement confiance et, grâce au contexte d'emploi réel, donner sens à l'apprentissage scolaire : « *Certains enfants, intelligents, deviennent les premiers de classe, se découvrent des dons, alors qu'avant ils étaient rejetés par le système scolaire fermé et homogène par son modèle* ».

² Des cas de vols au sein des entreprises partenaires ont par exemple été rapportés par les témoins. Cela renforce la mauvaise image des CEFA auprès du patronat, même si la fédération des CEFA tente de populariser son approche par la rencontre des employeurs, secteur par secteur.

démotivation pour les formateurs des CEFA. Cette démotivation semble aussi se refléter dans le nombre de jeunes inscrits : un tassement est visible dans ce chiffre année après année¹.

Être formateur dans un CEFA à Bruxelles est un métier en pénurie. Peu d'enseignants souhaitent travailler dans de telles structures, l'acceptent par dépit et transitent vers d'autres établissements dès que l'occasion se présente. Ceci pose des questions de continuité pédagogique, ainsi qu'un manque à gagner dans la mesure où, nous l'avons vu, la relation triangulaire du CEFA est basée sur des rapports de confiance qui sont, dès lors, chaque fois à recommencer. En raison de la pénurie, certaines recrues n'ont pas de titres pédagogiques, d'autres ont une maîtrise en sciences humaines ou sociales et s'initient au rôle de formateur par faute d'un emploi dans leur secteur. Mais plusieurs s'adaptent et s'approprient le contexte spécifique des CEFA. Les témoins soulignent la nécessité d'un certain esprit de « *militantisme* » afin d'apprécier son emploi et de s'y maintenir.

Modes de formation en alternance dans divers pays

En Allemagne, l'enseignement en alternance (système « dual ») existe depuis la fin de la Deuxième Guerre mondiale. Il propose aux jeunes, dès la fin de l'obligation scolaire (16 ans), deux jours d'école et trois jours en entreprise. On relève que 31 % des jeunes de la classe d'âge 16-18 ans suivent ce type de formations (Tremblay et Le Bot, 2003). Ce taux est seulement de 3 % en Belgique. Selon les auteurs cités (p. 14), les piliers du système dual sont la « primauté du métier » (les compétences acquises sont celles nécessaires pour pratiquer un métier et pas celles utiles à une entreprise en particulier) et le « consensus » (partenariat étroit entre l'école et l'entreprise). Le système allemand permet par ailleurs au jeune de s'insérer dans un système généralisé, ancien et reconnu par la population et non dans un dispositif relativement nouveau et dévalorisé comme en Belgique².

En Suisse, à Neuchâtel³, on poursuit également le développement de la formation professionnelle selon un mode dual : la théorie à l'école et la pratique en entreprise. D'ici 2017, 80 % des apprentissages devront s'y effectuer en entreprise, contre 57 % aujourd'hui. Le canton francophone souhaite ainsi se rapprocher des standards suisses alémaniques d'apprentissage, avec un taux moyen de 88 % en dual. Pour y parvenir, le canton et des associations patronales ont planché sur un projet proposant des solutions pour les entreprises actives dans le domaine technique (mécanique, électronique, informatique, microtechnique, horlogerie). La dualisation passera par la création de places d'apprentissage, la mise en réseau des entreprises, le renforcement ou la création de centres de formation, ou encore par des partenariats

¹ Néanmoins, près de 10 000 élèves fréquentent ce type d'enseignement en Belgique francophone, dont la majorité en Wallonie.

² « Certains voient le CEFA comme une activité qui épuise, c'est "chasser les mouches au lieu d'assécher le marais", disent-ils ».

³ C. G. V., *Le Courrier*, « Neuchâtel poursuit sa mue de la formation professionnelle », 17 décembre 2014.

avec les écoles (le début de la formation uniquement en classe, la seconde partie en entreprise). Le but est de tripler le nombre d'apprentis en dual dans les métiers cités (passage de 21 % à 61 % de la classe d'âge concernée), soit un nombre total de plus de 450 élèves actuellement formés à l'école technique qui, à terme, devront être formés en tout ou partiellement en entreprise, avec un avantage évident pour le budget cantonal¹.

À la lumière de ces exemples, on peut distinguer divers modèles d'alternance école/emploi (e. a., Tremblay et Le Bot, 2003) :

- *Le modèle professionnel concurrentiel*. La formation des travailleurs est principalement basée sur l'apprentissage en entreprise et l'offre de formation est régulée par l'évolution du marché de l'emploi, à l'image de l'Allemagne et de la Suisse, par exemple. Les risques sont de voir la fonction éducative de l'État passer sous la coupe des entreprises et de créer une « sous-classe de travailleurs » composée de jeunes apprentis, sans compter avec le sort de ceux qui ne seront pas sélectionnés par les entreprises. L'avantage est, par contre, d'augmenter l'adéquation formation/emploi et de diminuer les risques de chômage parmi les jeunes, forcément inexpérimentés sur le champ professionnel².
- *Le modèle éducatif scolaire*. L'emphase est mise sur l'éducation scolaire, comme en Belgique et en France, même pour la formation professionnelle ; la collaboration école/entreprises est marginale. Ce modèle correspond sans doute à l'idéal d'une « éducation à la citoyenneté », tant que l'ensemble de la population peut y adhérer (ce qui ne semble pas être le cas, compte tenu de la situation bruxelloise, par exemple).
- *Le modèle éducatif professionnel*. Ce dernier modèle nécessite, enfin, la concertation entre les entreprises, les interlocuteurs sociaux, le champ de la formation professionnelle et le monde de l'enseignement. Il pourrait permettre aux apprentis d'accéder rapidement à un emploi qualifié, tout en accédant à des « compétences citoyennes »³.

Bien que moins ancré et moins populaire que l'expérience allemande, l'exemple des CEFA en Belgique francophone pourrait conduire à un modèle intermédiaire, si les problèmes identifiés en son sein sont dépassés⁴.

¹ « Depuis quelques années, des élèves se retrouvent sans solution d'apprentissage. Il est difficile de savoir ce qu'ils deviennent. Les parents qui ont les moyens les envoient faire des cours de langue, mais que font les autres ? La suppression des filières à plein temps pourrait s'avérer être une mauvaise économie : les jeunes qui ne parviennent pas à avoir une formation dans une entreprise ont plus de risques de se retrouver à l'aide sociale » (une enseignante neuchâteloise rencontrée par *Le Courrier* en décembre 2014).

² Manço (2004, 163) montre en effet qu'en Belgique et en France, le taux de chômage parmi les groupes issus de l'immigration turque est quatre fois plus élevé que le même taux observé dans la population générale. En revanche, ce déséquilibre en défaveur du groupe immigré n'est que de deux pour un dans les pays germanophones : Allemagne, Autriche, Suisse alémanique, Liechtenstein, Luxembourg.

³ On pourrait les définir comme étant des capacités transversales soutenant l'agir des citoyens responsables, actifs et critiques : ouverture sur le monde et la société ; culture institutionnelle et historique ; savoir apprendre et exprimer ; reconnaissance et valorisation de l'autre dans ses différences et ressemblances ; pluralisme politique et philosophique ; appréciation de la culture comme source de liberté et d'épanouissement ; comprendre sans juger, etc. (e. a. Hamel et Molgat, 2000).

⁴ Notons que la Communauté germanophone de Belgique (70 000 habitants à l'est du pays) a réalisé avec succès, dans les années 90, une réforme de son enseignement secondaire technico-professionnel. Inspirée par le système dual allemand, elle a notamment étendu le champ de l'enseignement en alternance aux activités du secteur tertiaire. Des exemples similaires sont également à noter en Finlande, en Norvège et en Pologne.

Conclusions et recommandations

Nos observations, dans le cadre étroit de la présente étude, montrent qu'une partie des parents et des jeunes issus des migrations et récemment arrivés en Belgique manquent d'informations sur la structure, les potentialités, les attentes, mais également les failles du système scolaire qui se présente, en particulier à Bruxelles, comme un marché complexe à l'offre variée (enseignement en français ou en néerlandais, divers réseaux...) et socialement segmentée (quartiers et écoles de pauvres vs quartier et écoles pour groupes aisés).

La question à la base se situe dans l'encadrement de ces familles d'origine étrangère, éloignées du modèle scolaire, de façon à réussir l'arrimage des enfants issus de l'immigration à l'école dès l'enseignement maternel et primaire. Un enseignement fondamental de qualité est la meilleure garantie d'une scolarisation plus poussée. A cet effet, il semble primordial de prendre en compte l'étrangéité des enfants issus de l'immigration par rapport à la langue d'enseignement et de proposer des classes d'accueil en suffisance et des méthodes d'apprentissage du français langue étrangère (et seconde) tout en organisant des ponts vers d'autres matières suivies avec des élèves francophones natifs. De plus, dans un pays multilingue, l'initiation des enfants à toutes les langues du pays, à l'anglais, ainsi que la valorisation des langues d'origine par des moyens scolaires et extrascolaires doit être une priorité (Fondation Roi Baudouin, 2007, 70-86).

Par ailleurs, la valorisation de tout type d'enseignement secondaire et, en particulier, de l'enseignement professionnel est tant un enjeu de scolarisation que de cohésion sociale. Cette valorisation passe par le mélange (en termes d'espaces et d'activités scolaires et parascolaires partagés) des jeunes suivant divers types d'enseignement et par la qualité des coopérations à construire entre eux (mixité sociale et culturelle au sein des élèves et des personnels scolaires, cf. Jacobs et Rea, 2011, 9). Cette valorisation nécessite également le rapprochement de l'enseignement professionnel et technique du monde professionnel réel¹ (innovation des méthodes et outils, renforcement des stages, présence de professionnels dans les écoles et des élèves dans les entreprises, une politique de concours et de prix professionnels, popularisation de l'esprit d'entreprise, médiatisation des réussites, etc.).

Par rapport à ce dernier aspect, le modèle proposé par les CEFA, bien qu'améliorable, reste une hypothèse de travail pertinente et prometteuse à l'image des réalisations observées dans d'autres pays. Il s'agira toutefois de cesser de voir le CEFA comme une destinée pour des jeunes issus de l'immigration (ou non) et de faire en sorte que l'alternance école/emploi devienne un choix pragmatique pour des

¹ Dans ce domaine, il s'agit également de s'ouvrir au monde de l'entreprise bruxellois dans son ensemble. Les analyses montrent qu'une entreprise sur deux dans cette région est une PME et une PME sur deux est créée par une personne d'origine étrangère (*Carte d'identité des créateurs d'entreprise en Région Bruxelles-Capitale en 2008*, ICHEC-PME). Dans la mesure où les PME sont vues comme les pépinières d'emploi de l'avenir, on serait bien inspiré d'intégrer dans les réseaux de partenariat des écoles professionnelles et assimilées des chefs d'entreprise issus de l'immigration, notamment en tant que témoins d'une capacité à entreprendre.

élèves de toute origine, certes éloignés du modèle d'excellence académique, mais présentant bien d'autres qualités et talents : pour s'en convaincre, il suffit d'imaginer une seconde ce que serait Bruxelles habitée exclusivement pas des agrégés en lettres ou en sciences !

Bibliographie

- De Keukeleire M. (2014), *La formation en alternance comme lieu de (re)construction d'une identité fière*, Bruxelles : Le Grain.
- Entrées libres, écrire et lire l'enseignement catholique* (2009), « CEFA : l'alternance comme école », n° 35, p. 11/1-11/8.
- Fondation Roi Baudouin (2007), *L'ascenseur social reste en panne : les performances des élèves issus de l'immigration en Communauté française et en Communauté flamande*, Bruxelles.
- Hamel J. et Molgat M. (dir.) (2000), *Vivre la citoyenneté. Identité, appartenance et participation*, Montréal : Éditions Liber.
- Jacobs D. et Rea A. (2011), *Gaspillage de talents. Les écarts de performances dans l'enseignement secondaire entre élèves issus de l'immigration et les autres d'après l'étude PISA 2009*, Bruxelles : Fondation Roi Baudouin.
- Manço U. (2004), « Turcs d'Europe : une présence diasporique unique par son poids démographique et sa complexité sociale », Manço A. (éd.), *Turquie : vers de nouveaux horizons migratoires ?*, Paris : L'Harmattan, p. 153-178.
- Tremblay D. G. et Le Bot I. (2003), *Le système dual allemand : analyse de son évolution et de ses défis actuels*, note de recherche 2003-4, Université du Québec, www.telug.quebec.ca/chaireecosavoir/pdf/NRC03-04.pdf.