

**Faculté des sciences économiques,
sociales, politiques et de communication**

Quel est l'impact des stages sur l'insertion professionnelle des jeunes issus de l'enseignement qualifiant en Wallonie ?

Auteur : Andy LECOCQ

Promoteur : Thierry DOCK

Lecteurs : Béatrice GHAYE et Dimitri LÉONARD

Année académique 2023-2024

Master en politique économique et sociale

Faculté des sciences économiques,
sociales, politiques et de communication

**Quel est l'impact des stages sur
l'insertion professionnelle des jeunes
issus de l'enseignement qualifiant en
Wallonie ?**

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce mémoire.

Je remercie tout particulièrement mon promoteur, Thierry Dock, pour son soutien indéfectible, ses conseils avisés et son encouragement tout au long de ce travail. Merci également aux autres membres de ma commission mémoire, Béatrice Ghaye et Dimitri Léonard, pour leurs précieuses recommandations et leur disponibilité.

Je souhaite aussi remercier chaleureusement ma famille, dont le soutien a été inestimable. Un merci tout spécial à mon épouse, Jeny Clavareau, et à mes enfants pour leur amour, leur aide, leur compréhension et leur patience pendant cette période intense.

Enfin, je dédie une pensée émue à ma grand-mère, Léona Vollon, qui nous a quittés il y a un peu plus de deux mois. Elle m'a toujours encouragé dans tous mes projets et a été une source d'inspiration constante. Son soutien indéfectible m'accompagne toujours.

Table des matières

Introduction.....	8
Contextualisation.....	10
1. L'enseignement qualifiant	10
2. La place des stages	13
a) Les stages d'observation et d'initiation – type 1	13
b) Les stages de pratique accompagnée – type 2	13
c) Les stages de pratique en responsabilité – type 3	14
3. Les acteurs institutionnels	14
a) Les secteurs et partenaires sociaux.....	15
b) La Région wallonne	17
c) La Fédération Wallonie-Bruxelles.....	18
d) Organismes transversaux francophones	22
4. Le profil des élèves	23
a) Profil socioéconomique	23
b) Âge et sexe.....	24
c) Forme et secteur de l'OBG	25
d) Retard scolaire	25
e) Redoublement et sorties prématurées	27
f) La certification.....	28
5. Le marché du travail.....	29
a) Définition du public.....	29
b) L'insertion à l'emploi	29
Cadre théorique	36
1. Le phénomène de relégation.....	37
2. Les facteurs motivationnels	39
3. Les stages, reproducteurs d'inégalités.....	44
4. Le potentiel des stages.....	48
a) Le stage, lieu de professionnalisation nécessitant une didactique adéquate.....	54
b) Le stage comme étape cruciale de l'identité professionnelle	56
Méthode	59
1. Mesures	59
2. Personnes interrogées.....	61
a) Fédérations.....	61

b) Opérateur	62
c) Bénéficiaires.....	62
Analyse	63
1. Analyse verticale des interviews.....	63
a) Florie Thomas	64
b) Laura Beltrame.....	65
c) Olivia Raskin.....	66
d) Olivier Douxchamps	67
e) Anne-Françoise Mairlot	69
f) Sylvie Dachelet.....	70
g) Céline Verstraeten	71
h) Hélène.....	72
i) Isabelle.....	73
j) Julie	74
k) Kévin	75
l) Loïs.....	75
2. Analyse horizontale des interviews.....	76
a) Le stage, une expérience concrète, clé de la professionnalisation et adjuvant motivationnel	76
b) Le stage comme dispositif didactique permettant de faire face à la complexité du métier	86
c) Le stage, espace de socialisation catalyseur de la construction identitaire professionnelle.	103
Discussion	107
1) Le stage, une expérience concrète, clé de la professionnalisation et adjuvant motivationnel	107
2) Le stage comme dispositif didactique permettant de faire face à la complexité du métier	108
3) Le stage, espace de socialisation catalyseur de la construction identitaire professionnelle.	110
4) Limites de l'Étude	111
Conclusion	113
Bibliographie.....	116
Annexes	122
Annexe 1 : Vue d'ensemble des acteurs institutionnels pouvant avoir une incidence sur les stages au sein de l'écosystème de l'enseignement qualifiant de plein exercice et en alternance en Région Wallonne	122

Annexe 2 : Guide d'entretien pour les représentants des secteurs et de l'Union wallonne des entreprises.....	123
Annexe 3 : Guide d'entretien pour les responsables opérationnels des stages - École.....	125
Annexe 4 : Guide d'entretien pour les responsables opérationnels des stages - Entreprise	126
Annexe 5 : Guide d'entretien pour les élèves participants aux stages :	127

Introduction

L'insertion professionnelle des jeunes issus de l'enseignement qualifiant en Wallonie représente un enjeu de taille dans une société où l'évolution rapide du marché du travail, conjuguée aux exigences croissantes en matière de compétences, rend cette question d'autant plus cruciale. Dans ce contexte, les stages occupent une place centrale, tant pour l'acquisition de savoir-faire que pour l'intégration sociale et professionnelle des jeunes. Ce mémoire cherche à répondre à la question suivante : « Quel est l'impact des stages sur l'insertion professionnelle des jeunes issus de l'enseignement qualifiant en Wallonie ? ».

Les stages, intégrés dans le cursus des formations qualifiantes, visent à doter les élèves des compétences pratiques nécessaires pour leur future carrière. Ils se déclinent en différentes catégories, des stages d'observation aux stages de pratique en responsabilité, chacun jouant un rôle spécifique dans la professionnalisation des élèves. Cependant, l'impact réel de ces différentes formes de stages sur l'insertion professionnelle des jeunes demeure une question complexe qui mérite une exploration approfondie.

Pour comprendre cette dynamique, ce mémoire s'articule autour de plusieurs axes. Tout d'abord, une contextualisation de l'enseignement qualifiant et de la place des stages permettra de situer le cadre dans lequel ces derniers s'inscrivent. Ensuite, une analyse des différents acteurs institutionnels et des profils des élèves apportera un éclairage sur les conditions et les attentes liées aux stages.

Par après, une approche théorique examinera les mécanismes sociologiques, économiques et éducatifs influençant l'efficacité des stages. Les théories de la relégation scolaire, les facteurs motivationnels, et les inégalités reproduites par les stages seront abordés pour comprendre comment ces éléments interagissent et influencent le parcours professionnel des jeunes. Le potentiel des stages sera également exploré, notamment en tant que lieu de professionnalisation nécessitant une didactique adéquate et en tant qu'étape cruciale dans la construction de l'identité professionnelle.

Enfin, une méthodologie qualitative, basée sur des entretiens semi-directifs, explorera les perceptions et les expériences des principaux acteurs concernés. Ce choix méthodologique se révèle particulièrement pertinent pour notre objectif de recherche, car il permet une exploration approfondie des perceptions, des expériences et des significations attribuées par les participants à cette expérience professionnelle. Les entretiens semi-directifs offrent un cadre souple et

ouvert, favorisant l'émergence de discours riches et nuancés, permettant ainsi de saisir les multiples dimensions et les subtilités des récits des participants.

À travers cette approche méthodologique, notre objectif est d'éclairer les mécanismes sous-jacents à l'impact des stages sur l'insertion professionnelle des jeunes, en donnant la parole aux acteurs concernés et en offrant une compréhension approfondie et nuancée du phénomène étudié. Les résultats de cette analyse permettront d'identifier des pistes d'action pour améliorer les dispositifs de stage et favoriser une insertion professionnelle réussie et durable des jeunes issus de l'enseignement qualifiant en Wallonie.

En somme, ce mémoire vise à offrir une approche globale et intégrée des différents facteurs qui influent sur l'insertion professionnelle des jeunes issus de l'enseignement qualifiant. En mobilisant des concepts et des théories variés, combinés à une analyse empirique rigoureuse, il permettra de mieux comprendre les dynamiques à l'œuvre dans le processus des stages et d'identifier des pistes d'action pour optimiser leur rôle dans l'insertion professionnelle des jeunes en Wallonie.

Contextualisation

Il est crucial, avant toute analyse, de contextualiser notre problématique initiale. Pour établir une base compréhensive, nous nous focaliserons sur les divers aspects de l'enseignement secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles, en mettant particulièrement l'accent sur l'enseignement qualifiant. Cette mise au point est essentielle pour comprendre les enjeux spécifiques liés à la formation professionnelle et technique des élèves.

Dans une seconde étape, nous nous appuierons sur la législation en vigueur pour clarifier les modalités de stages dans cet environnement éducatif. De plus, il sera nécessaire d'identifier les multiples acteurs impliqués dans cet écosystème complexe, des établissements éducatifs aux organismes de supervision en passant par les entreprises partenaires.

Enfin, nous nous pencherons plus spécifiquement sur la trajectoire des jeunes. Nous présenterons les grandes lignes de leur parcours scolaire à travers les « Indicateurs de l'enseignement 2023 », analysant les tendances et évaluant les défis rencontrés tout au long de leur cursus pour, ensuite, approfondir la compréhension de leur insertion professionnelle, à l'aide des données de l'étude du Forem sur l'« Insertion au travail des jeunes wallons inscrits comme demandeurs d'emploi pour la première fois en 2022 ». Ces informations offriront un éclairage précieux sur la transition des jeunes du monde éducatif vers le marché du travail, mettant en lumière les défis de cette phase cruciale de leur vie.

1. L'enseignement qualifiant

L'enseignement secondaire supérieur, actuellement de la 3^e à la 6^e ou 7^e année, en Belgique francophone, Fédération Wallonie-Bruxelles, se décline actuellement en deux grandes sections, l'enseignement de transition et l'enseignement de qualification. Ces deux sections ont des missions communes et prioritaires, définies par le décret du 24 juillet 1997, visant à favoriser la confiance en soi et l'épanouissement personnel de chaque élève en parallèle avec l'appropriation des savoirs, savoir-faire et compétences, notamment la maîtrise de la langue française, afin de les rendre aptes à une vie d'apprentissage continu et à une participation active dans les sphères économique, sociale et culturelle. En sus, elles doivent également préparer tous les élèves à assumer leur responsabilité citoyenne pour contribuer à l'évolution d'une société démocratique, inclusive, respectueuse de l'environnement et ouverte à la diversité culturelle, tout en garantissant à chacun des opportunités égales pour son émancipation sociale. Cependant, elles se différencient par les compétences terminales et les savoirs communs à acquérir. En

effet, la formation qualifiante vise la maîtrise des acquis d'apprentissage fixés par un profil de certification lorsqu'il existe, document de référence définissant le lien entre une Option de Base Groupée (OBG) et un ou des profil(s) de formation. Or ce dernier, élaboré par le Service Francophone des Métiers et des Qualifications (SFMQ) et approuvé par le Gouvernement, se compose notamment d'unités d'acquis d'apprentissage associées aux principales tâches du métier. Il convient de préciser que ces profils de certification sont applicables aussi bien à l'enseignement secondaire ordinaire ou spécialisé de plein exercice ou en alternance. De manière concomitante, certaines options de base groupées ne disposent pas encore d'un profil de certification. Dès lors, le profil de formation concorde au document de référence élaboré par la Commission communautaire des Professions et des Qualifications (CCPQ). S'il est communément admis que les filières qualifiantes visent à l'acquisition de compétences menant directement à un métier et donc à l'employabilité des jeunes qui en sont issus, on constate donc en lisant les missions de l'enseignement secondaire de qualification que ce n'est pas si évident que cela. Pour illustration, il n'existe que 12 occurrences du mot « métier » dans ce texte, hors dénomination du SFMQ. Bien sûr on y parle bien de formation à un métier, mais la finalité de l'insertion socio-professionnelle n'est pas clairement identifiée. En revanche, selon les termes du décret du 3 juillet 1991 régissant l'enseignement secondaire en alternance, les Centres d'Éducation et de Formation en Alternance (CEFA) sont responsables d'organiser l'accueil, l'encadrement et l'accompagnement des élèves sous la supervision du coordonnateur, dans le but de définir des parcours personnalisés pour leur insertion socioprofessionnelle.

Cette visée semble, cependant, se renforcer au rythme des nouvelles réformes. On peut citer

à ce titre l'introduction de la Certification Par Unités d'acquis d'apprentissage (CPU) en 2012, après une expérience pilote l'année précédente. Celle-ci, dans un premier temps, ne concernait que le troisième degré avant d'être étendue au deuxième degré par le décret du 14 juin 2018.

En Chiffres :

112 317 élèves en 2022

13 770 ETP

543 écoles techniques et professionnelles

10 secteurs: agronomie, industrie, construction, hôtellerie-alimentation, habillement-textile, arts appliqués, économie, service aux personnes, sciences appliquées, beaux-arts

416 options: 88 options en 7^e année du qualifiant, 218 options pour l'enseignement de plein exercice ordinaire, 51 options en enseignements qualifiants d'alternance, 59 options dans l'enseignement spécialisé qualifiant

173 métiers organisés

10 bassins enseignement-formation-emploi

Source : <https://monecolemonmetier.cfwb.be/professionnels/peq-parcours-denseignement-qualifiant/quest-ce-le-peq/>

On peut lire sur le site de l'administration¹ que « ce dispositif s'inscrit dans un plan de refondation de l'enseignement qualifiant qui vise à traiter les problèmes de fond, observés de longue date dans l'enseignement qualifiant et plus particulièrement le décrochage scolaire prématuré conduisant, vu le manque de qualification, à un risque de chômage plus élevé. » Dans cette perspective, l'apprentissage est structuré, au sein du régime de la CPU, en Unités d'Acquis d'Apprentissage (UAA). Celles-ci constitutives de chaque profil de certification reposent sur des activités clés dérivées des profils de formation établis par le SFMQ. Ces profils sont élaborés à la suite d'une demande émanant du secteur professionnel concerné, dans le but de répondre aux demandes actuelles du marché de l'emploi et de favoriser une collaboration effective entre les écoles et les entreprises. L'objectif énoncé de cette réforme était de permettre aux structures éducatives de renouer avec le monde professionnel.

Néanmoins, la mise en place de ce nouveau régime dépendait de la parution de nouveaux profils de certification. Or, ces derniers ne couvraient pas toutes les OBG de l'enseignement qualifiant et cohabitaient donc avec l'ancien système provoquant des difficultés organisationnelles et une part d'incompréhension des acteurs concernés.

Dès lors, dès 2022, le Parcours d'Enseignement Qualifiant (PEQ) fut mis en place de manière progressive pour l'ensemble des OBG. Celui-ci structure la formation et la qualification des élèves sur une période de trois années, de la 4^e à la 6^e année, la 3^e année secondaire devenant une année de « formation qualifiante commune ». De la même manière que pour le système de la CPU, il adopte une approche modulaire avec un processus de formation organisé en unités validées progressivement.

Cette initiative s'inscrit dans le cadre d'une réforme plus vaste des filières qualifiantes, visant à accroître leur attrait en simplifiant les parcours, en améliorant l'orientation des élèves et en facilitant la transition vers le monde professionnel ou, moyennant un complément de formation, vers l'enseignement supérieur.

Cette réforme vise également à revoir le pilotage de l'enseignement qualifiant afin d'analyser en continu les évolutions des besoins en formation, notamment en identifiant de nouveaux métiers et en saisissant les opportunités d'emploi. Elle ambitionne d'adapter l'offre de formation en conséquence.

Par ailleurs, l'Avis numéro 3 du Pacte pour un Enseignement d'excellence, qui présente les orientations proposées par différents acteurs de l'enseignement en 2017 à l'attention du

¹ <http://www.enseignement.be/index.php?page=26558> consulté le 16/11/2023

gouvernement, encourage celui-ci à clarifier les frontières entre l'enseignement et la formation en collaboration avec les instances régionales, tout en favorisant les synergies, la mutualisation des ressources et la rationalisation, y compris dans les perspectives d'interconnexion entre l'éducation, la formation et l'emploi. Il propose également une réflexion pour intégrer davantage l'alternance au sein d'un parcours éducatif global, envisageant cette approche comme un moyen progressif d'interactions avec le monde professionnel. Cette proposition vise à compléter les autres modalités existantes telles que les stages, l'immersion et l'alternance, dans une perspective d'interaction croissante avec l'environnement professionnel.

2. La place des stages

Les stages sont essentiellement régis par la loi du 19 juillet 1971 relative à la structure générale et à l'organisation de l'enseignement secondaire. Ils y sont définis comme suit : « périodes d'immersion en milieu professionnel, individuelle ou en très petits groupes de moins de 6 élèves, organisées principalement aux 2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice. »

Ils y sont catégorisés en trois types :

a) Les stages d'observation et d'initiation – type 1

Les périodes de stage d'observation et d'initiation sont intégrées au processus d'orientation global de l'élève. Leur objectif premier est de permettre à l'élève de découvrir un ou plusieurs métiers, de préciser son projet de formation, de s'initier aux activités professionnelles et/ou à la vie en entreprise, et de cerner ses intérêts. Ces stages peuvent inclure la participation à des démonstrations, des essais, ou encore l'observation d'activités de production, ainsi que des échanges avec des professionnels du secteur concerné. Les élèves en stage d'observation et d'initiation n'effectuent pas de travail effectif dans l'environnement professionnel. Leur encadrement est assuré par les professionnels du milieu, et ils disposent d'un degré d'autonomie limité.

b) Les stages de pratique accompagnée – type 2

Les stages de pratique accompagnée sont principalement planifiés lors de la 4^e année et au 3^e degré. Pendant la 4^e année, leur durée est limitée à quatre semaines maximum. Leur but est de familiariser l'élève avec le monde du travail, d'approfondir son projet de formation, de consolider son choix professionnel et de mettre en pratique les compétences acquises à l'école en contribuant au processus de production. Les missions attribuées sont de plus en plus

complexes selon le programme d'études, et elles sont réalisées sous la supervision étroite du milieu professionnel. L'élève bénéficie d'un niveau d'autonomie modéré.

c) Les stages de pratique en responsabilité – type 3

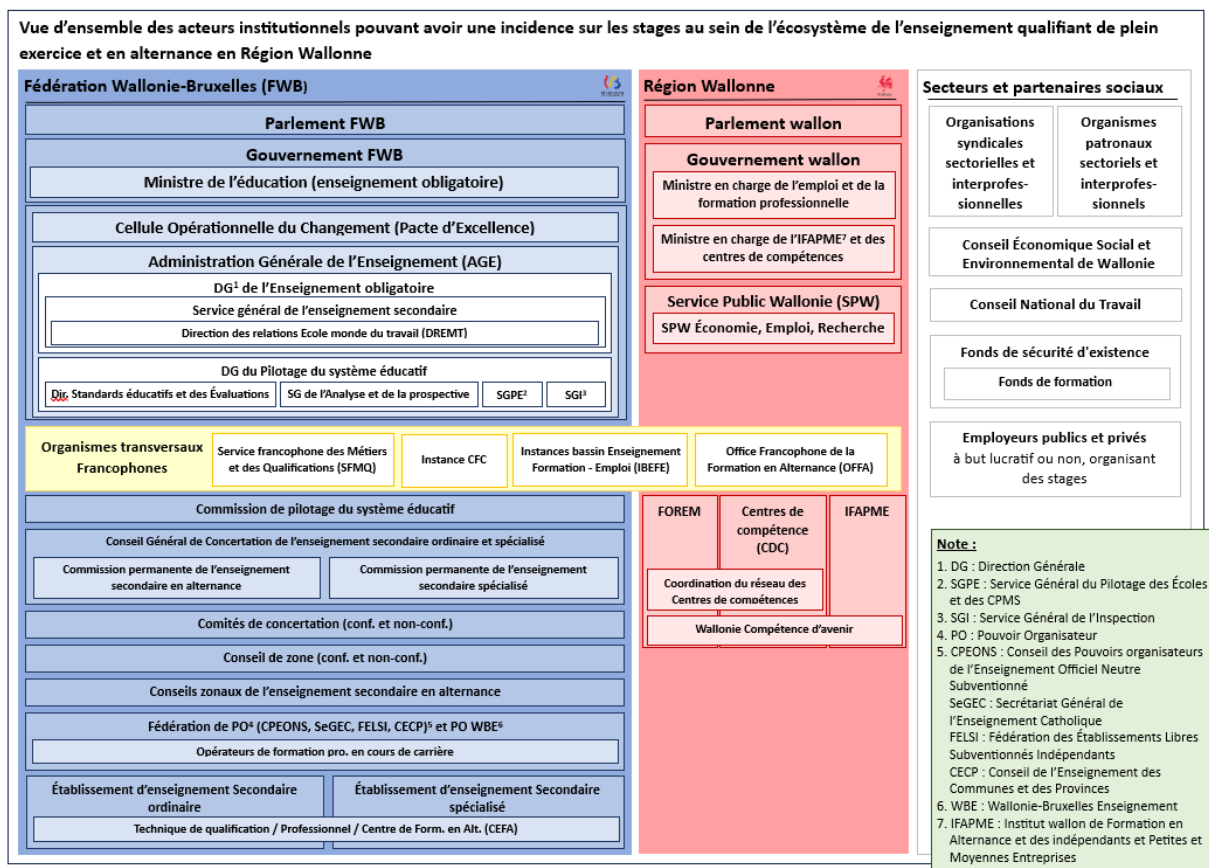
Les stages de pratique en responsabilité se déroulent exclusivement au 3^e degré. Leur objectif est de permettre à l'élève de développer et d'améliorer ses compétences professionnelles en complément des connaissances acquises à l'école. Pour ce faire, les élèves sont amenés à réaliser de manière autonome des tâches de complexité croissante, en lien avec le programme d'études, tout en étant supervisés par le milieu professionnel.

Par cette distinction, le législateur apporte des nuances non seulement sur l'objectif des stages en fonction de leur type, mais également sur l'accompagnement et sur la complexité des tâches demandées à l'élève en lien avec le programme d'études.

Les stages, faisant partie intégrante de la formation de l'élève, interviennent dans le processus d'évaluation des élèves et ont été rendus obligatoires par le législateur soit au travers des profils de certification, soit parce que le Gouvernement les a rendus obligatoires à travers l'Arrêté du Gouvernement de la Communauté Française (AGCF) du 15 mai 2014 fixant les modalités d'organisation des stages dans l'enseignement secondaire ordinaire et dans l'enseignement secondaire spécialisé de forme 4.

3. Les acteurs institutionnels

Il paraît évident à la lumière des quelques éléments qui précèdent que les acteurs institutionnels sont nombreux et cet état de fait tend à complexifier les logiques de synergie, telles que suggérées par l'Avis numéro 3 du Pacte pour un Enseignement d'excellence. Afin d'illustrer ce paysage institutionnel, vous trouverez ci-dessous un diagramme reprenant la majorité des acteurs qui le composent.



Source : Fait sur la base de l'« Etat des lieux pour un renforcement transversal de l'enseignement qualifiant et de la formation professionnelle, en particulier de l'alternance » (2022)

Ce diagramme omet volontairement les institutions européennes et fédérales. En effet, si leurs législations ont un impact sur le cadre dans lequel les stages évoluent, elles n'ont qu'une influence limitée et indirecte sur les stages en eux-mêmes. Nous allons donc, à travers les quelques lignes qui suivent, détailler les institutions qui, à un niveau plus local, ont une influence sur l'organisation des stages et l'insertion professionnelle. Pour ce faire, nous allons nous intéresser dans un premier temps aux organisations syndicales et patronales, leur rôle étant plus secondaire, avant d'aborder la Région wallonne et pour finir la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ces deux dernières entités jouant, nous semble-t-il, un rôle plus prépondérant dans la thématique qui nous préoccupe.

a) Les secteurs et partenaires sociaux

Les **organisations syndicales et patronales sectorielles ou interprofessionnelles** jouent un rôle essentiel en tant qu'interlocutrices privilégiées dans la réalisation de projets liés à l'enseignement. Leur implication est centrale pour garantir la pertinence des programmes éducatifs vis-à-vis des besoins et des évolutions des secteurs professionnels. Ces organisations sont souvent sollicitées pour contribuer à la définition des programmes de formation, assurer

une adéquation entre les compétences enseignées et les attentes du marché du travail, et encourager des partenariats entre écoles et entreprises.

Le **Conseil économique, social et environnemental de Wallonie** est l'instance régionale consultative réunissant les représentants des organisations patronales, syndicales et environnementales. Par ses missions, il contribue à l'élaboration des politiques notamment en émettant des avis sur des thématiques précises telles que l'avis remis sur l'avant-projet d'arrêté relatif à la convention de stage, à la convention de stage de pratique professionnelle, à l'agrément des entreprises, au stage "découverte métiers" et au stage d'observation obligatoire dans la formation en alternance et des indépendants et petites et moyennes entreprises.

Le **Conseil National du Travail**, à travers son pouvoir d'établir des conventions collectives de travail pour l'ensemble des secteurs économiques ou pour des secteurs spécifiques, peut agir tant sur la thématique des stages que sur celle de l'insertion professionnelle.

De plus, diverses lois lui confèrent le rôle de donner des avis ou des propositions préalables à l'adoption des arrêtés d'exécution dans plusieurs domaines, notamment en matière de droit du travail individuel et collectif ainsi qu'en droit de la sécurité sociale. Cette influence dans la régulation et l'élaboration des normes légales peut impacter indirectement la réglementation entourant les stages et les conditions qui y sont associées.

Les coachs sectoriels, également appelés représentants sectoriels à Bruxelles-Capitale, sont nommés par les **fonds de formation** des secteurs économiques où ils travaillent. Leur mandat est encadré par une convention de partenariat.

En Région wallonne, ces coachs sont choisis par le Ministre de l'Emploi et doivent justifier d'au moins dix ans d'expérience dans le secteur du fonds qui les emploie. Une partie de leur rémunération est couverte par un incitatif financier du gouvernement wallon, conforme à l'arrêté d'exécution du 20 octobre 2016 sur les incitants financiers.

Leurs missions sont définies par les arrêtés d'exécution de l'accord de coopération-cadre relatif à la formation en alternance signé par les gouvernements wallon, de la Communauté française et de la Commission communautaire française.

Dans la mise en œuvre du dispositif d'alternance, les coachs participent à l'agrément des entreprises formatrices relevant de leurs commissions paritaires. Ils interviennent également dans la procédure de suspension ou de retrait d'agrément d'entreprise formatrice au sein de la Commission d'agrément et de médiation.

Ces représentants sectoriels peuvent aussi initier des actions de promotion et de conseil aux entreprises pour favoriser le développement de l'alternance, offrant sensibilisation et soutien dans ce domaine.

Les établissements scolaires établissent des partenariats privilégiés avec **les employeurs publics et privés** pour les stages, grâce à la signature de conventions. Ces partenariats sont encadrés par l'Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 16 décembre 2015, définissant le profil de fonction des tuteurs en entreprise. Cet arrêté stipule que l'employeur doit affecter un employé spécifique pour superviser, guider et intégrer les stagiaires dans leur environnement professionnel. La désignation du tuteur se fait normalement en concertation avec l'établissement scolaire.

b) La Région wallonne

Le **parlement wallon** élabore les lois et supervise l'exercice du pouvoir exécutif, confié au gouvernement. Deux ministres sont particulièrement impliqués dans notre problématique. D'une part, il y a la **Ministre en charge de l'emploi et de la formation professionnelle**, responsable de la politique de l'emploi, de la promotion sociale, de la reconversion et du recyclage professionnels, ainsi que des systèmes de formation en alternance et d'autre part, le **Ministre en charge de l'IFAPME et des centres de compétences**.

En ce qui concerne ces compétences, le **Service Public de Wallonie - Économie, Emploi, Recherche**, et plus spécifiquement le département de l'Emploi et de la Formation professionnelle, contribue à la mise en œuvre d'une politique active de l'emploi en Wallonie. Ce département supervise les dispositifs visant à stimuler la création d'emplois et à lutter contre l'exclusion sociale et professionnelle. Il encourage le développement de la formation professionnelle pour faciliter l'accès à l'emploi, en particulier pour les personnes défavorisées. L'ajustement des qualifications professionnelles aux besoins des entreprises est également parmi ses priorités.

De plus, ce département s'engage dans la réalisation des orientations du Gouvernement wallon. Cela inclut la formation qualifiante des jeunes (métiers d'avenir, validation des compétences, nouvelles technologies, formation en alternance, langues, etc.), leur insertion professionnelle, le soutien à l'esprit d'entreprise, ainsi que le développement économique durable via les PME, les TPE et le développement local.

Les centres de compétence en Région wallonne, coordonnés par le FOREM, jouent un rôle crucial dans l'évolution du marché de l'emploi. Dotés d'infrastructures de pointe et ancrés dans

des pôles de développement économique, ils ont pour mission de former, informer et sensibiliser diverses catégories telles que les travailleurs, les demandeurs d'emploi, les étudiants, les enseignants ainsi que les dirigeants d'entreprise. Leur objectif principal est de répondre aux besoins spécifiques des entreprises en termes de compétences. En travaillant en étroite collaboration avec ces entreprises et d'autres acteurs clés, les centres de compétence visent à renforcer la compétitivité des entreprises tout en améliorant l'employabilité des individus.

L'IFAPME, l'Institut wallon de Formation en Alternance pour indépendants et Petites et Moyennes Entreprises, promeut et dispense la formation en alternance pour les indépendants et les petites et moyennes entreprises (PME). Ces formations sont adaptées aux besoins du marché du travail et sont dispensées dans différents secteurs tels que l'artisanat, le commerce, la construction, l'hôtellerie, les nouvelles technologies, etc.

Tout comme dans l'enseignement, l'IFAPME offre également un accompagnement personnalisé aux apprenants tout au long de leur formation, les aidant à développer leurs compétences professionnelles et à préparer au mieux leur insertion dans le monde du travail.

En tant qu'opérateur de formation, il est la plus grosse alternative à l'enseignement qualifiant, puisqu'il peut accueillir des jeunes dès 15 ans.

La plateforme **Wallonie Compétence d'avenir** se charge concrètement de mettre en place des formations adaptées aux besoins de main-d'œuvre sous-représentés ou insuffisamment couverts, en mettant un accent particulier sur les métiers porteurs, les fonctions cruciales et les métiers en pénurie. Elle se projette aussi dans l'anticipation des besoins en compétences à court, moyen et long termes, en se concentrant sur les métiers émergents et ceux en évolution, afin de préparer les futurs travailleurs aux réalités et exigences du monde professionnel.

En somme, cette plateforme, réunissant les acteurs de la formation professionnelle, constitue un point d'accès privilégié pour répondre aux demandes des entreprises, des clusters, des fédérations sectorielles, des interlocuteurs territoriaux (instances bassins), des institutions et/ou du Gouvernement wallon.

c) La Fédération Wallonie-Bruxelles

De la même manière qu'en Région wallonne, le **parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles** élabore les lois et supervise l'exercice du pouvoir exécutif assuré par le gouvernement

et en particulier par la **Ministre de l'Enseignement obligatoire**. Cette dernière veille à la mise en application effective des lois et à leur respect.

Le Ministère est constitué de diverses directions générales et d'une **cellule opérationnelle** chargée de rédiger les plans d'action liés au Pacte pour un Enseignement d'excellence et de superviser leur mise en place.

Parmi ces directions générales, la **Direction générale de l'Enseignement obligatoire** comprend le Service général de l'enseignement secondaire. Cette direction est responsable de la réglementation, de la structure et de l'organisation des établissements secondaires et gère également l'évaluation des études et les jurys de l'enseignement secondaire. De plus, elle intègre également la Direction des Relations École - Monde du Travail (DREMT), servant d'interface entre les écoles techniques, les secteurs professionnels et les entreprises pour favoriser l'adéquation entre l'enseignement professionnel et les besoins du marché du travail.

La seconde **Direction générale** qui nous intéresse plus particulièrement est celle **du Pilotage du système éducatif**. Celle-ci est au cœur de multiples responsabilités. Elle façonne les objectifs généraux du système éducatif, analyse la performance de ce système, propose des réformes, coordonne des projets novateurs et guide la recherche éducative en partenariat avec les établissements d'enseignement supérieur. De plus, elle supervise la formation continue du personnel éducatif et technique, assurant une offre de formation régulée pour contribuer à un Conseil dédié à la formation professionnelle continue.

Pour ce faire, la Direction générale du Pilotage du Système éducatif (DGPSE) se structure autour de différents services, chacun jouant un rôle important dans la réalisation de ses missions.

Tout d'abord, la Direction des Standards éducatifs et des Évaluations occupe une place centrale. Elle se concentre sur les évaluations externes, l'élaboration de référentiels et d'autres instruments visant à maintenir et à améliorer la qualité de l'enseignement.

Ensuite, le Service général de l'Analyse et de la Prospective joue un rôle clé dans l'anticipation des évolutions du système éducatif, fournissant des informations cruciales pour orienter les politiques éducatives. Il regroupe plusieurs entités telles que la Direction des Politiques éducatives, la **Direction d'Exploitation des données et l'Observatoire du Qualifiant, des Métiers et des Technologies (OQMT)**. Ce dernier concentre des compétences stratégiques et analytiques spécifiques à la formation qualifiante, offrant des recommandations pertinentes aux instances décisionnelles en matière de politiques éducatives. Son objectif principal est d'évaluer

l'offre de formations qualifiantes en Fédération Wallonie-Bruxelles, établissant leurs performances et leur alignement sur les besoins du marché socio-économique. Parallèlement, l'Observatoire surveille l'évolution des métiers et prédit les tendances du marché du travail, tenant compte des changements technologiques, sociologiques, démographiques et économiques impactant l'emploi. Ces analyses sont orientées vers de nouvelles stratégies pour améliorer et structurer l'offre de formations qualifiantes.

Par ailleurs, le **Service général de l'Inspection** est un pilier important de la DGPSE. Il est chargé de l'inspection des établissements, garantissant ainsi le respect des normes éducatives et l'assurance de la qualité de l'enseignement.

Enfin, le **Service général de Pilotage des Écoles et des CPMS** (Centres psycho-médico-sociaux) assure la mission de contractualisation des plans de pilotage des écoles veillant à ce que ces dernières poursuivent les objectifs d'amélioration du système éducatif. Dans cette perspective, les établissements scolaires sont amenés à définir des objectifs qui, pour l'enseignement qualifiant, peuvent se traduire par des actions directement orientées vers l'insertion professionnelle ou vers les stages.

La **Commission de pilotage du système éducatif** d'une part assure la coordination et la cohérence du système éducatif et, d'autre part, accompagne la mise en œuvre des réformes pédagogiques. Pour ce faire, elle dispose de moyens variés tels que la proposition, l'avis, la coordination et la décision.

Pour mener à bien ces missions, la Commission collecte une diversité d'informations, incluant les indicateurs de l'enseignement, pour établir des données sur la progression et les résultats des élèves ainsi que sur le fonctionnement global du système éducatif, qu'elle publie annuellement après en avoir assuré la coordination.

Concernant la première mission, qui est la coordination et le suivi de la cohérence du système éducatif, la Commission agit sur plusieurs fronts. Elle garantit l'harmonie entre les socles de compétences, les compétences finales, les profils de formation et les contenus des programmes, et assure la compatibilité des programmes entre réseaux et niveaux d'enseignement.

L'ensemble des acteurs, directions et services précités pour la Fédération Wallonie-Bruxelles ont davantage un rôle de pilotage de l'ensemble du système et font force de propositions afin d'alimenter la réflexion sur une régulation de celui-ci. Ces propositions peuvent amener le pouvoir régulateur à légiférer sur les différents sujets visés. En ce qui nous concerne, la

législation relative au stage s'est déjà vue modifiée et les réflexions menées dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'excellence pourraient encore en amener de nouvelles.

Pour ce qui est des acteurs qui suivent ils ont davantage, comme vous le constaterez, un rôle de régulateur de l'offre et de coordination.

Les conseils généraux de concertation pour l'enseignement secondaire ont pour missions de proposer des améliorations pour l'enseignement ordinaire ou spécialisé (de plein exercice ou en alternance), émettre des avis sur divers aspects tels que les grilles horaires, les socles de compétences, les compétences et savoirs spécifiés, le répertoire des options de base, le classement des cours et les titres requis pour les membres du personnel et donner leurs avis sur les projets de programmes éducatifs. Ils encouragent également l'échange d'expériences entre établissements pour favoriser la réussite de chaque élève, quel que soit le type d'enseignement. De plus, le Conseil émet également un avis sur la mise en place des différentes modalités d'intégration des élèves qui relèvent de l'enseignement spécialisé.

Les **Comités de concertation** jouissent de diverses compétences et responsabilités. Ils ont l'autorité de lever la "réserve" sur les options réservées avec l'approbation du Conseil général pour certaines d'entre elles. De plus, ils sont habilités à autoriser les programmes de formation en alternance et dans les cas d'urgence.

Ces comités constituent également l'instance d'appel pour contester les décisions prises par les Conseils de Zone et les Conseils de direction des Centres d'Éducation et de Formation en Alternance (CEFA).

Les **Conseils de Zone** ont des compétences variées. En ce qui concerne l'offre, ils examinent, conformément à leur règlement interne validé par le Comité de concertation auquel ils sont rattachés, les demandes de programmation pour l'enseignement ordinaire et spécialisé.

Le **Conseil zonal de l'enseignement secondaire en alternance (CZA)** orchestre la recherche de contrats avec les entreprises de sa zone et encourage cette quête également dans d'autres zones en collaborant avec les CZA concernés. Il assure le respect des réglementations en vigueur dans ce domaine et décide de l'affectation des accompagnateurs des Centres d'Éducation et de Formation en Alternance (CEFA) pour les accords avec les entreprises, sous réserve de confirmation par les conseils de direction. Il établit des contacts avec les partenaires sociaux locaux si nécessaire et représente les CEFA auprès des Comités subrégionaux de l'emploi et de la Formation en Région wallonne ainsi qu'auprès des autorités compétentes en matière d'emploi en Région de Bruxelles-Capitale.

Le **pouvoir organisateur** d'un établissement d'enseignement représente l'autorité, individuelle ou collective, publique ou privée, chargée de sa responsabilité. Il prend des décisions sur les méthodes pédagogiques, le programme, le recrutement des enseignants, les valeurs prédominantes transmises, entre autres. Progressivement, ces pouvoirs organisateurs ont convergé pour former des entités appelées "réseaux". Ces réseaux se chargent notamment de la formation en cours de carrière des enseignants et accompagnent les pouvoirs organisateurs dans leurs prérogatives.

Les **établissements scolaires** jouent un rôle primordial dans la création de périodes d'immersion en milieu professionnel, couramment appelées stages. Ceux-ci relèvent de la responsabilité du chef d'établissement qui attribue à chaque élève un maître de stage. Ce dernier fait office de relais avec l'entreprise d'accueil et s'occupe de la préparation, de l'encadrement, du suivi et de l'évaluation des stages.

d) Organismes transversaux francophones

Le **Service Francophone des Métiers et des Qualifications (SFMQ)** est un organe conjoint des Gouvernements de Wallonie, de la Communauté française (Fédération Wallonie-Bruxelles), et du Collège de la Commission communautaire française de Bruxelles, établi par le biais d'un Accord de Coopération. Il a pour mission d'élaborer, avec les intervenants du secteur de l'emploi, des Profils Métiers, décrivant les tâches et responsabilités des professionnels dans différents domaines. Ensuite, sur base de ces Profils Métiers et cette fois avec les acteurs du domaine de la formation, de la validation des compétences et de l'éducation, il conçoit des Profils Formations s'assurant ainsi de la cohérence entre les compétences acquises à la fin des formations et les besoins du marché de l'emploi. En effet, en facilitant les liens entre le monde professionnel et celui de l'éducation, de la formation et de la validation des compétences, il vise à aligner les objectifs de ces derniers sur les attentes des futurs employeurs.

Pour finir, il participe activement au positionnement des certifications dans le Cadre Francophone des Certifications, contribuant ainsi à la reconnaissance des qualifications professionnelles au sein de l'espace francophone.

L'**Instance de pilotage et de positionnement du cadre francophone des certifications** est un organisme public de la Communauté française de Belgique. Cette instance est chargée de superviser et d'appliquer le cadre francophone des certifications (CFC), ainsi que de gérer les demandes de positionnement et de valider les propositions de positionnement des certifications au sein de ce cadre.

Il y a 9 Bassins en Wallonie et un à Bruxelles. L'**Instance Bassin** vise à harmoniser davantage l'offre de formation professionnelle et d'enseignement qualifiant avec les besoins du Bassin, en s'appuyant sur l'expertise de ses membres, la concertation, les échanges d'informations et la mise en place de projets pilotes.

L'**Office Francophone de la Formation en Alternance (OFFA)**, créé en septembre 2015 à la suite d'un accord de coopération entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française, supervise l'alternance en Belgique francophone. Il coordonne les CEFA, l'IFAPME et le SFPME, introduisant un contrat d'alternance commun pour harmoniser les pratiques et favoriser la mobilité des apprenants. Il s'agit d'un dispositif pour promouvoir et informer sur l'alternance en Belgique francophone, mettant en avant le contrat d'alternance.

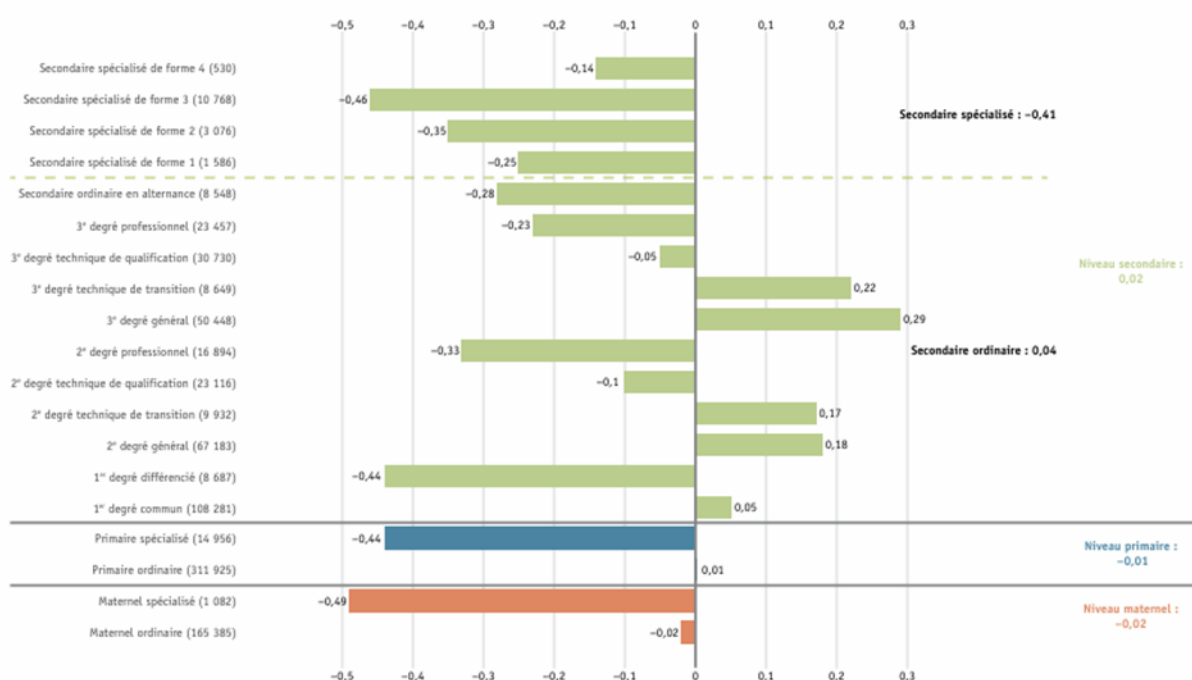
Après avoir minutieusement examiné le cadre institutionnel, il apparaît essentiel de plonger plus profondément dans le profil spécifique du public au cœur de la problématique initiale de ce mémoire : les jeunes issus de l'enseignement qualifiant. Allant au-delà des préjugés souvent associés à cette population, nous nous apprêtons à entreprendre une analyse approfondie des indicateurs de l'enseignement de l'édition 2023 (correspondant essentiellement à l'année scolaire 2021-2022), en mettant en lumière les plus pertinents. L'objectif de cette analyse est de brosser un portrait détaillé, permettant ainsi une compréhension approfondie des réalités et des défis auxquels sont confrontés ces jeunes dans leur parcours éducatif et professionnel.

4. Le profil des élèves

a) Profil socioéconomique

Si l'enseignement secondaire ordinaire présente un Indice Socio-Economique (ISE) moyen légèrement positif (+0,04), les différentes formes d'enseignement présentent des disparités socioéconomiques marquées, surtout au deuxième degré, avec des ISEs nettement différents entre les formes professionnelle (-0,33), technique de qualification (-0,10), technique de transition (+0,17) et générale (+0,18). Même s'ils sont atténués, probablement du fait d'orientations vers d'autres filières ou vers l'enseignement en alternance ainsi qu'à des taux plus élevés de sorties prématurées chez les élèves issus de milieux moins favorisés, ces écarts persistent au troisième degré. Dans l'enseignement spécialisé, des inégalités similaires sont observées, avec la forme 3 principalement dédiée aux options qualifiantes et accueillant un public ayant l'indice socioéconomique le plus bas.

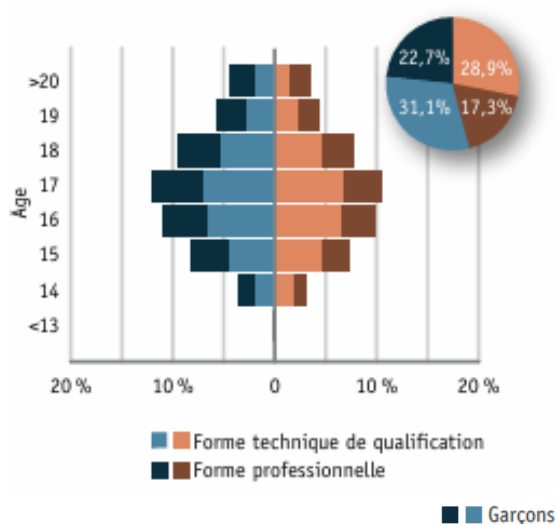
Graphique 1 : Indice socioéconomique moyen des secteurs où résident les élèves de l'enseignement fondamental et secondaire en 2021-22



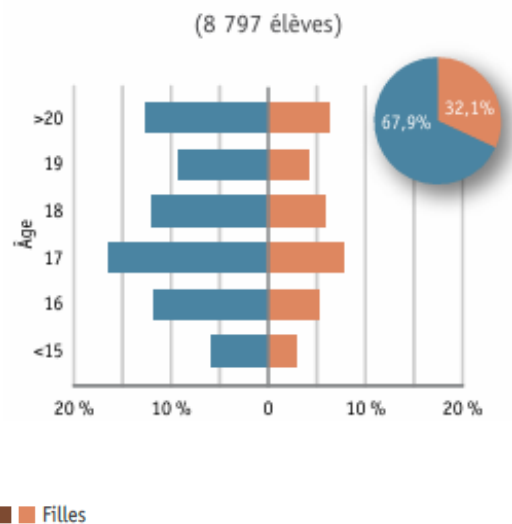
b) Âge et sexe

Dans les 2^e et 3^e degrés de la section de qualification (graphique 2), les garçons représentent 53,8 % des élèves contre 46,2 % de filles. Dans cette section, 60 % des étudiants suivent la voie technique de qualification (31,1 % des garçons et 28,9 % des filles) tandis que 40 % optent pour la voie professionnelle (22,7 % des garçons et 17,3 % des filles). Notons que les élèves de 17 ans constituent une part importante de cette section, suggérant un taux significatif de retard scolaire. Cette tendance se renforce dans les CEFA (graphique 3) avec une présence plus marquée d'élèves masculins (67,9 %), notamment parmi ceux âgés de 17 ans (24,1 %).

Graphique 2 : Répartition de la population scolaire selon l'âge et le sexe dans l'enseignement qualifiant de plein exercice en 2021-2022



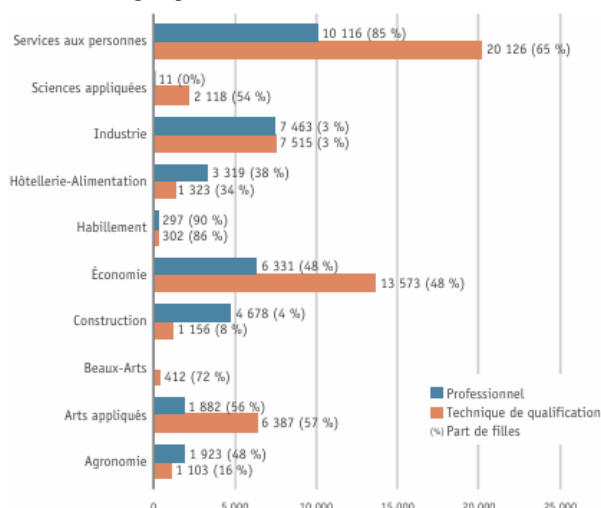
Graphique 3 : Répartition de la population scolaire selon l'âge et le sexe dans l'enseignement en alternance (CEFA) en 2021-2022



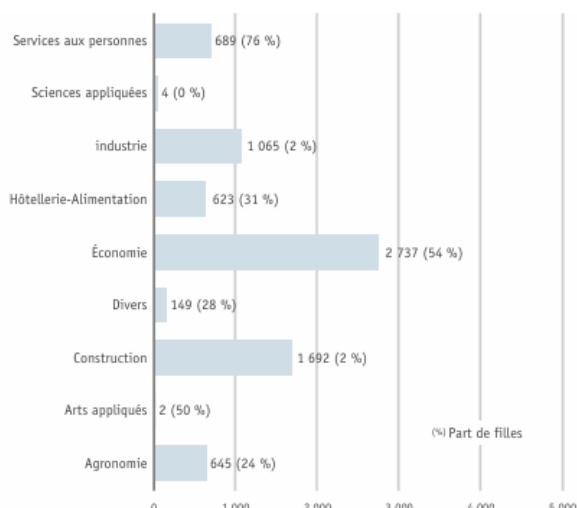
c) Forme et secteur de l'OBG

Dans les filières techniques de qualification et professionnelles, les domaines les plus populaires parmi les élèves restent ceux associés aux services aux personnes, à l'industrie, à l'économie et dans une moindre mesure à la construction (graphique 4). Certains secteurs comme l'économie, les arts appliqués et les sciences appliquées (pour la filière technique) présentent une répartition équilibrée entre les genres, tandis que d'autres, tels que l'habillement et les services aux personnes, attirent principalement les filles, et l'industrie ainsi que la construction attirent davantage les garçons. Ces tendances entraînent des différences marquées dans les choix de filières entre les garçons et les filles dans l'enseignement professionnel.

Graphique 4 : Nombre d'élèves dans les 2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire de plein exercice fréquentant la section de qualification selon la forme, le secteur de l'option groupée suivie et le sexe en 2021-2022



Graphique 5 : Nombre d'élèves dans l'enseignement secondaire ordinaire en alternance (CEFA) selon le secteur de l'option groupée et le sexe en 2021-2022



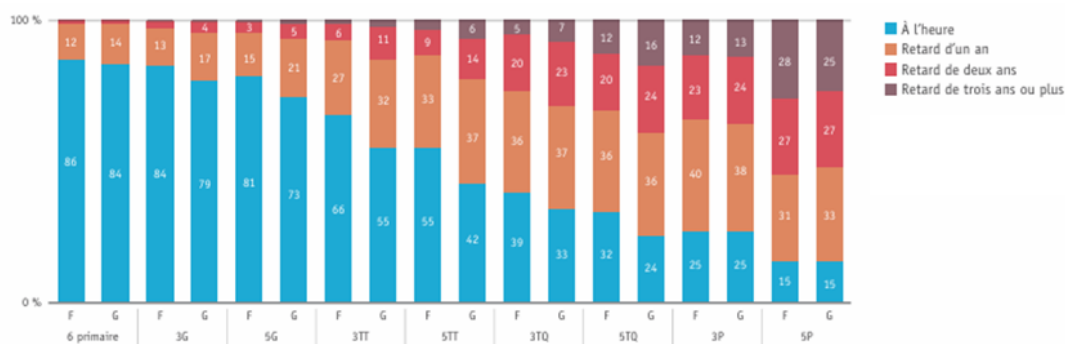
Dans l'enseignement en alternance (graphique 5), et ce même si celui-ci ne propose pas les mêmes choix d'options que l'enseignement de plein exercice, cette tendance reste identique, les secteurs de l'économie et de la construction attirent plus de la moitié des élèves (58 %). Les orientations varient selon le genre, avec une prédominance féminine dans les services aux personnes (76 %) et une prédominance masculine dans d'autres secteurs.

d) Retard scolaire

La répartition des retards scolaires varie selon les types d'enseignement (graphique 6), avec des taux significativement différents en troisième secondaire. On observe : 19 % pour la forme générale, 75 % pour le professionnel, 64 % en technique de qualification et 41 % en technique de transition. Les retards sont plus fréquents dans le professionnel, touchant près de 16 % des garçons et 14 % des filles en troisième professionnelle, et environ un tiers des élèves en

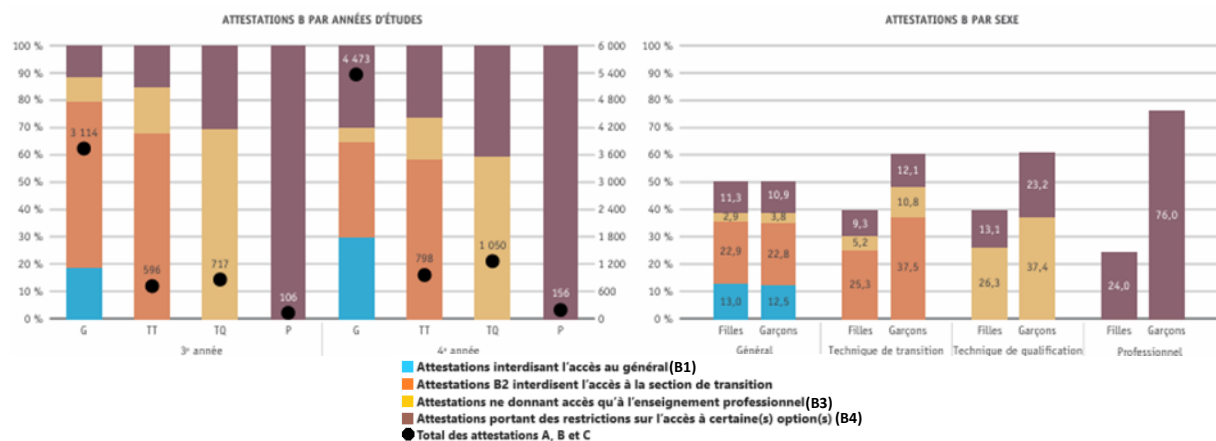
cinquième professionnelle ont 19 ans ou plus. Contrairement à d'autres niveaux, les filles ne sont pas plus ponctuelles dans la formation professionnelle. Ces retards semblent s'accroître au fil des années, pointant une relégation dès l'entrée au second degré et se confirmant au troisième degré, lors du choix de la section.

Graphique 6 : Répartition des élèves à l'heure et en retard scolaire dans l'enseignement ordinaire de plein exercice selon la forme et le sexe en 6^e année primaire, 3^e et 5^e années secondaires en 2021-2022



Pour mieux comprendre ce phénomène, examinons les trois types d'attestations accordées aux 2^e et 3^e degrés (graphique 7) : l'attestation A (AOA) valide la réussite de l'année et autorise le passage dans l'année supérieure, l'attestation C (AOC) stipule que l'élève n'a pas terminé l'année ou le degré avec fruit et l'attestation B (AOB) limite l'accès à l'année suivante à la suite d'une réussite conditionnelle assortie de restrictions sur les formes, sections ou options (le refus de cette restriction par l'élève et/ou ses parents entraîne le redoublement). Cette attestation est fréquente au 2^e degré dans tous les types d'enseignement. Au 3^e degré, elle ne peut être délivrée qu'à la fin de la 5^e année en technique de qualification. Les parcours dans ce type d'enseignement sont souvent chaotiques, avec des réorientations dues à des échecs, entraînant des redoublements successifs et un nombre considérable d'élèves quittant l'école sans certification.

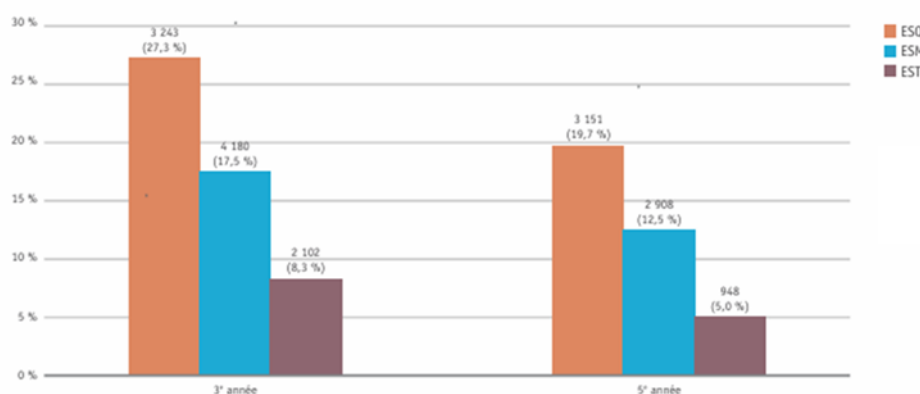
Graphique 7 : Répartition des attestations B délivrées en 2021 dans le 2^e degré de l'enseignement secondaire ordinaire de plein exercice



Dans l'enseignement général, les attestations interdisant l'accès à la section de transition prédominent (45,7 %). En 3^e année, elles représentent 62,8 % des AOB délivrées, tandis qu'en 4^e année, les attestations B1, B2 et B4 se répartissent toutes de manière presque équivalente avec respectivement 30,1 %, 34,8 % et 29,7 %. En technique de transition, 62,8 % des attestations pour la 3^e et la 4^e année empêchent la poursuite dans cette section, 15,9 % ne permettent l'accès qu'à l'enseignement professionnel et 21,3 % imposent des restrictions sur certaines options. En technique de qualification, où d'autres types d'attestations ne sont plus possibles, 63,7 % empêchent l'accès à autre chose qu'à l'enseignement professionnel, et 36,3 % imposent des restrictions sur certaines options. Les attestations ne permettant que l'accès à l'enseignement professionnel représentent 69,6 % en 3TQ et 59,6 % en 4TQ. Enfin, dans le professionnel, toutes les attestations imposent des restrictions sur certaines options, les autres types d'attestations n'étant plus applicables.

e) Redoublement et sorties prématurées

Graphique 8 : Taux de redoublants scolarisés en 3^e et 5^e années de l'enseignement secondaire ordinaire, selon le profil d'école en 2021-2022



Les écoles axées principalement sur la qualification² enregistrent les plus forts taux de redoublement, tant en 3^e qu'en 5^e secondaire (graphique 8). À l'inverse, les établissements orientés vers la transition affichent les taux les plus bas, tandis que les écoles mixtes se situent entre ces extrêmes. Par rapport à l'année précédente (2020-2021), on observe que les taux repartent à la hausse après deux années de diminution, probablement liée au contexte socio-sanitaire impactant fortement le parcours scolaire des élèves, tout en restant inférieur à la situation observée en amont de celui-ci. Ces taux de redoublement élevés, en comparaison avec

² Les écoles considérées en ESQ sont les écoles secondaires ayant plus de 75 % des élèves aux 2^e et 3^e degrés inscrits dans l'enseignement de qualification. Les écoles considérées en EST sont les écoles secondaires ayant plus de 85 % des élèves aux 2^e et 3^e degrés inscrits dans l'enseignement de transition. Les écoles considérées en ESM sont les écoles secondaires non reprises en ESQ ou en EST.

d'autres types d'enseignement, se reflètent également dans les sorties prématurées. L'orientation vers l'enseignement professionnel constitue la principale voie de sortie (Tableau 1), avec un taux moyen de 13,2 %. Malgré une baisse significative des sorties prématurées entre 2010 et 2020, quel que soit le critère considéré (genre, âge ou filière), il est à noter que parmi les 1 231 élèves quittant la 3^e année de l'enseignement professionnel en 2020-2021, 625 ont entre 18 et 22 ans, illustrant un retard scolaire d'au moins trois ans. Les filières techniques de qualification affichent également des taux de sorties prématurées supérieurs à ceux des filières de transition (respectivement 5,1 % et 2,6 %). Les élèves âgés de 18 à 22 ans ayant quitté prématurément l'enseignement ordinaire représentent 66,7% (4 692 élèves) du total des sorties en 2021-2022 (5 742 élèves), soulignant ainsi des retards scolaires importants parmi ces sortants.

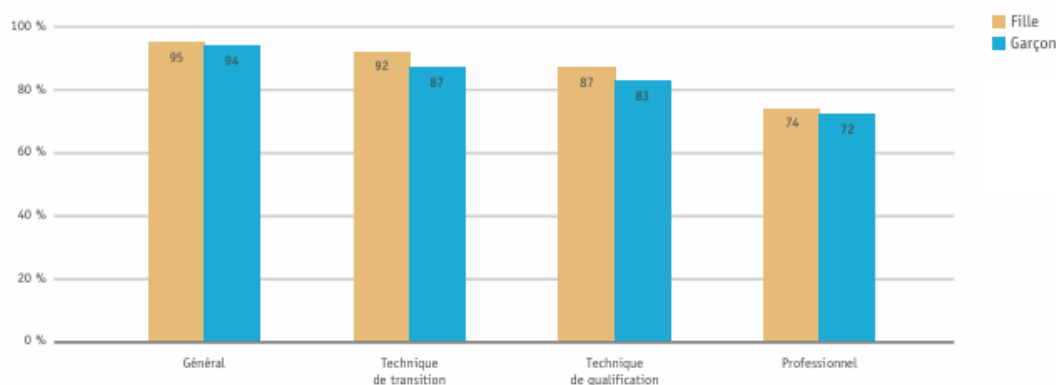
Tableau 1 : Comparaison des taux de sorties prématurées selon l'année de sortie, le sexe, le groupe d'âge et la section fréquentée

		Taux de sortie								Variation du taux de sortie entre 2011 et 2021	
		2011	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020		2021
Sexe	Filles	5,2 %	4,2 %	4,0 %	4,1 %	4,4 %	4,2 %	4,1 %	2,9 %	3,3 %	-36 %
	Garçons	7,3 %	5,8 %	5,4 %	5,9 %	6,0 %	6,4 %	6,0 %	4,2 %	5,0 %	-31 %
Âge à la sortie	Entre 15 et 17 ans	2,3 %	1,9 %	1,8 %	2,2 %	2,2 %	2,1 %	1,9 %	1,9 %	1,8 %	-22 %
	Entre 18 et 22 ans	15,7 %	12,5 %	11,6 %	12,1 %	12,8 %	13,2 %	13,3 %	9,0 %	11,9 %	-24 %
Section fréquentée avant la sortie	Transition	2,0 %	1,7 %	1,6 %	1,6 %	1,7 %	1,7 %	1,7 %	1,2 %	1,5 %	-26 %
	Qualification	11,8 %	9,2 %	8,8 %	9,6 %	9,8 %	10,0 %	9,8 %	6,8 %	8,5 %	-27 %
Ensemble des élèves		6,3 %	5,0 %	4,7 %	5,1 %	5,2 %	5,3 %	4,9 %	3,5 %	4,2 %	-33 %

f) La certification

En 2022, dans l'enseignement de plein exercice, le taux de certification en sixième année est approximativement de 94 % pour le général, alors qu'en technique de qualification il avoisine les 90 % et 80 % dans l'enseignement qualifiant (graphique 10).

Graphique 10 : Certification en 6^e année secondaire, par sexe et par forme d'enseignement - Année de certification 2022



Ces taux sont à mettre en perspective avec le type de certification que les élèves des sections qualifiantes obtiennent (graphique 11). En effet, si la majorité d'entre eux obtiennent une double certification (certificat de qualification, d'une part, et certificat d'études ou certificat d'enseignement secondaire supérieur, d'autre part), un pourcentage non négligeable obtient une

certification unique, généralement le CESS (permettant de poursuivre des études supérieures) ou le CE (donnant accès à la 7^e année).

Graphique 11 : Types de certificats obtenus en 6^e année du secondaire, dans les deux formes qualifiantes, selon le sexe et le retard scolaire - Année de certification 2022



5. Le marché du travail

Les données de la Veille, analyse et prospective du marché du travail de septembre 2023 portent sur l'insertion professionnelle des jeunes wallons inscrits au Forem pour la première fois entre juin et octobre 2022, âgés de 18 à 24 ans. Ces chiffres excluent les travailleurs indépendants et les engagements transfrontaliers, et regroupent sous le label « niveau d'études Alternance » ceux ayant réussi un contrat d'alternance, que ce soit via la formation en alternance (IFAPME) ou via l'enseignement en alternance (CEFA).

a) Définition du public

En 2022, le Forem a accueilli 29 834 nouveaux inscrits âgés de 18 à 24 ans, dont près de 70 % (20 823 personnes) entre juin et octobre. Ce créneau a été choisi pour définir la cohorte des « jeunes sortis de l'école » en l'absence de croisement entre les données de l'enseignement et celles de l'inscription comme demandeur d'emploi. Cette donnée est importante au regard du nombre de certifications dans le qualifiant (14 718 doubles certifications). De plus, 6 883 jeunes (23,1 % des 29 834 inscrits) se sont inscrits au Forem sans diplôme de fin du secondaire, ayant complété au mieux l'enseignement secondaire du 2^e degré, ce qui semble correspondre au nombre de sorties prématurées observées ces dernières années dans les indicateurs de l'enseignement.

b) L'insertion à l'emploi

L'étude analyse l'insertion à l'emploi des jeunes inscrits entre juin et octobre, en examinant leur taux et leur rapidité d'insertion, ainsi que la durée de leur emploi.

1) Le taux d'insertion

Le taux d'insertion a été défini comme étant le rapport entre le nombre de jeunes insérés au moins un jour à l'emploi (observé sur une période de six mois après la première inscription) et le nombre total de jeunes inscrits.

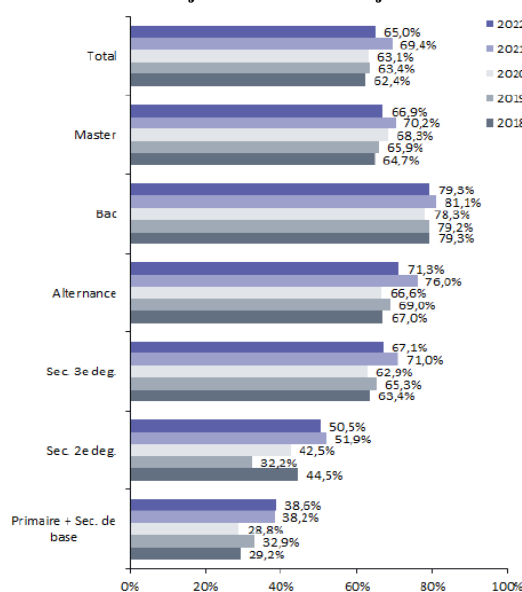
Il ressort de l'étude que 65,0 % des "jeunes sortis de l'école" ont eu au moins une journée de travail dans les six mois qui suivent leur première inscription comme demandeurs d'emploi représentant ainsi le deuxième taux le plus élevé depuis 2008, début de l'étude et ce même si cela représente une diminution de 4,4 p.p. par rapport à 2021.

2) Le niveau d'études

L'insertion est restée stable pour les diplômés du primaire et du secondaire de base, mais a diminué pour les autres niveaux (graphique 12). Les baisses les plus significatives concernent l'alternance, le secondaire supérieur et le Master, tandis que les diplômés du bachelier et du 2^e degré du secondaire ont des baisses moins marquées. Cette baisse pourrait être expliquée par le conflit russo-ukrainien en 2022, entraînant une hausse des prix énergétiques et une baisse de l'activité économique. Les personnes peu qualifiées, boostées par la relance économique en 2021, ont maintenu leur insertion en 2022 malgré le ralentissement économique.

En analysant les taux d'insertion, le Forem remarque des disparités chez les diplômés du secondaire du 3^e degré. Les étudiants en technique de qualification affichent un taux élevé d'insertion (73 %), dépassant même celui des diplômés en alternance et en master. En revanche, les diplômés du secondaire général du 3^e degré ont un taux d'insertion (60,5 %) inférieur à la moyenne de ce niveau (67,1 %).

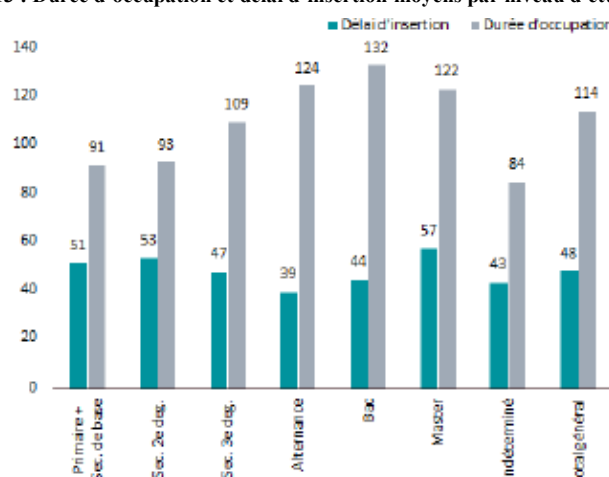
Graphique 12 : Taux d'insertion à six mois des jeunes inscrits entre juin et octobre 2022, par grand niveau d'études



3) Délai d'insertion et durée d'occupation

Selon Jean-François Marchal, une analyse du délai d'insertion des "jeunes sortis de l'école" révèle que plus de 80 % des 65 % intégrés dans l'emploi en six mois l'ont été dans les trois premiers mois, avec environ 20 % trouvant un emploi en moins de six jours. Le délai moyen d'insertion reste stable à 48 jours, comparé à 2021. L'étude souligne que l'alternance (IFAPME ou CEFA) présente un délai d'insertion plus court, ce qui peut être attribué à la possibilité pour un apprenti (IFAPME) de signer un contrat de formation assimilé à un contrat de travail et de s'inscrire comme demandeur d'emploi pour bénéficier d'allocations de chômage ou d'insertion via un stage. Cette particularité impacte les chiffres des jeunes en alternance, augmentant les taux d'intégration immédiate.

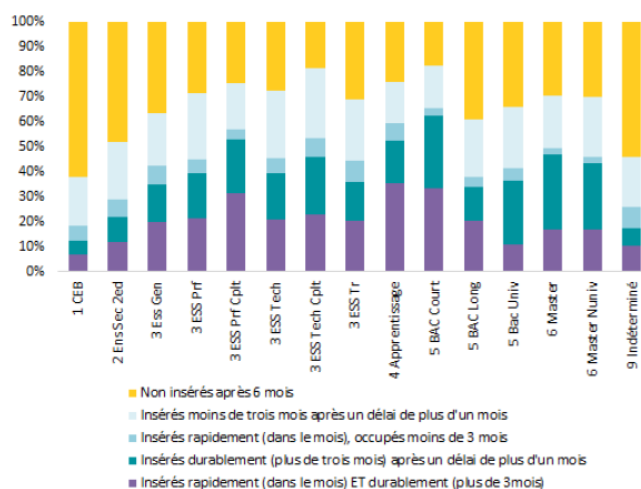
Graphique 13 : Durée d'occupation et délai d'insertion moyens par niveau d'études en 2022



Le graphique 13 pourrait illustrer l'hypothèse de l'influence du niveau d'études sur le délai d'insertion et la durée d'occupation (dans les six mois suivant l'inscription), sous réserve des précisions concernant l'alternance. Il convient également de tenir compte du fait que les diplômés du 3e degré du secondaire englobent ceux des études secondaires générales destinées à poursuivre des études supérieures, comme il a déjà été mentionné précédemment.

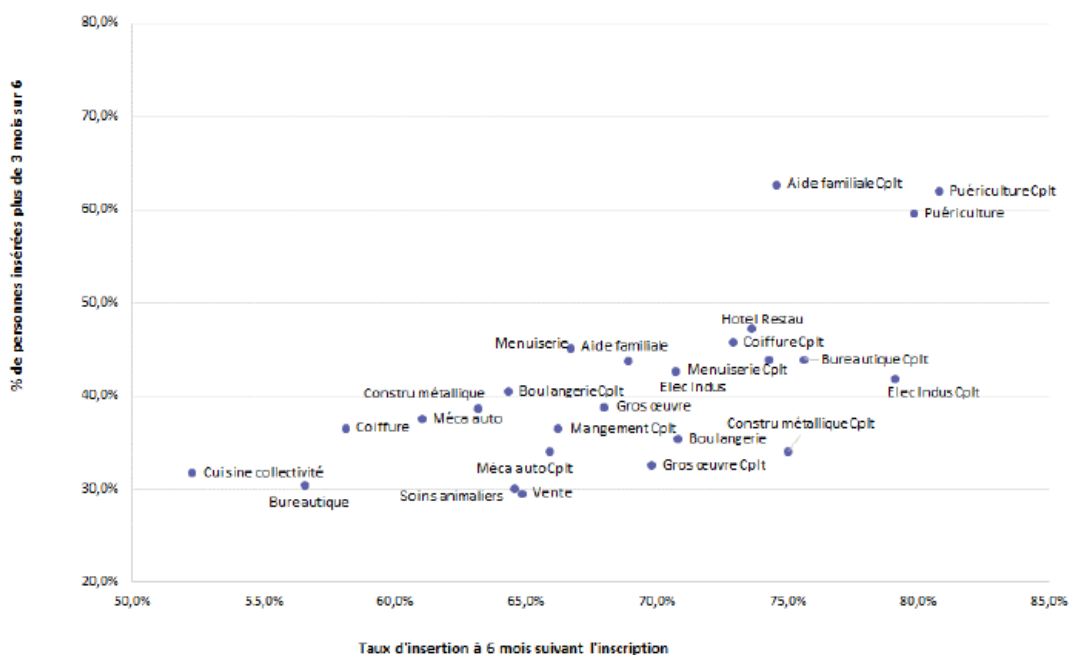
4) Les filières d'études

Graphique 14 : Répartition des jeunes insérés dans les six mois par segment selon les filières d'études, chaque filière étant ramenée à 100, 2022

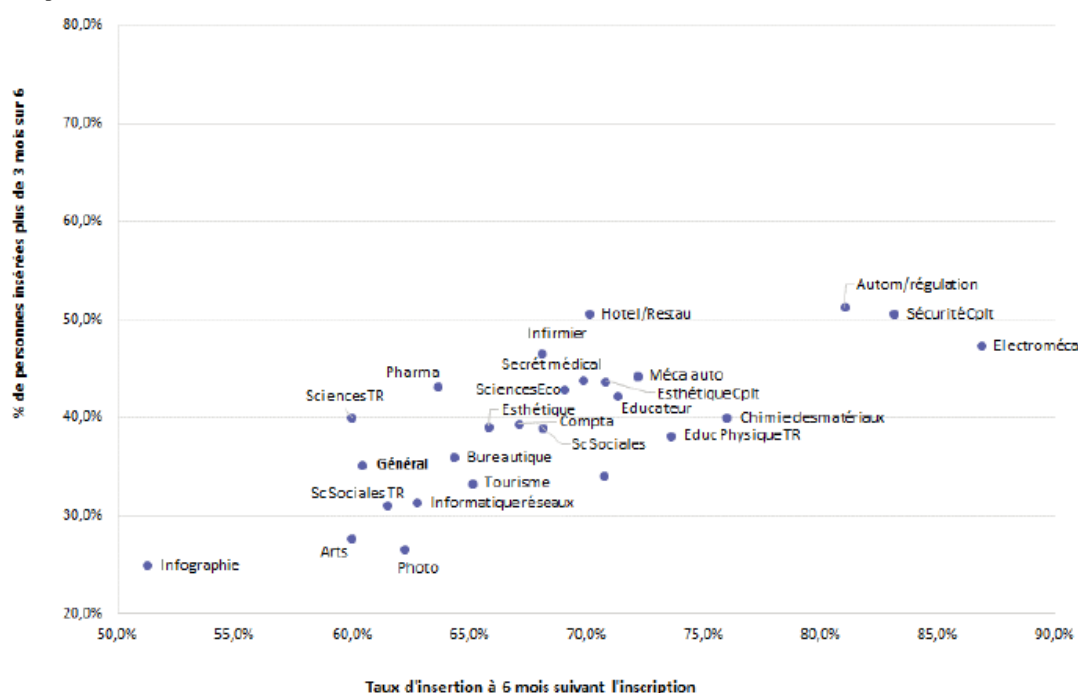


Ce graphique souligne l'importance d'analyser l'intégration professionnelle en lien avec le parcours éducatif, surtout dans le contexte de l'enseignement secondaire. Les formations spécialisées telles que le "bac", l'alternance ou les études techniques et professionnelles complémentaires semblent favoriser une intégration professionnelle "stable" des jeunes demandeurs d'emploi dans les six mois suivant leur inscription. En revanche, ceux ayant uniquement terminé leur cursus primaire ou possédant des diplômes étrangers non reconnus semblent être désavantagés par rapport aux autres catégories.

Graphique 15 : Options de l'enseignement secondaire supérieur professionnel selon le taux d'insertion et le pourcentage d'insérés plus de trois mois sur six en 2022



Graphique 16 : Options de l'enseignement secondaire supérieur général et technique selon le taux d'insertion et le pourcentage d'insérés plus de trois mois sur six en 2022



Les deux graphiques ci-dessus illustrent l'insertion selon le choix d'options pour chaque niveau de formation, regroupant au moins 40 "jeunes sortis de l'école", ce qui représente 8 088 jeunes sur 9 723, soit 83 % des jeunes issus de l'enseignement secondaire du 3^e degré. Sur l'axe horizontal, la finalité du diplôme est positionnée en fonction du taux d'intégration à l'emploi après six mois d'inscription, tandis que sur l'axe vertical, elle est représentée selon la proportion de personnes ayant conservé leur emploi pendant plus de trois mois sur les six mois suivants.

Les filières professionnelle et technique affichent des taux d'insertion comparables, bien que la filière technique présente généralement de meilleures perspectives d'emploi. D'après ces graphiques, en professionnel, des options comme les brevets de puériculture, d'électricité industrielle en enseignement complémentaire, de construction métallique, d'hôtellerie-restauration, d'aide familiale ou de bureautique en année complémentaire se distinguent par leurs bons résultats. En revanche, dans le domaine technique, ce sont surtout l'électromécanique, la sécurité (en technique complémentaire³), les sciences et l'automation-régulation qui offrent de meilleures opportunités d'intégration. Ces options ont souvent un lien

³ Les 7^e années de l'enseignement technique offrent l'opportunité de se perfectionner ou de se spécialiser dans des domaines techniques spécifiques. Elles se subdivisent en deux catégories : les 7^e techniques qualifiantes, dont la réussite conduit à l'obtention d'un CQ7 et d'un certificat d'études de 7^e année, et les 7^e techniques complémentaires, dont la réussite permet d'obtenir une attestation de compétences complémentaires à un CQ6 ainsi qu'un certificat d'études de 7^e année.

avec des métiers considérés comme critiques. Généralement, ces spécialisations proviennent à la fois d'options techniques et d'options à orientation sociale.

Les données sur l'enseignement en alternance confirment ces observations. Des choix tels que l'hôtellerie-restauration, l'aide familiale et l'électricité industrielle figurent également parmi ceux qui se démarquent pour garantir une insertion professionnelle durable, tout comme la gestion d'entreprise/management, la boulangerie-pâtisserie et la couverture.

Cette analyse est complétée par le tableau 2, fournissant un indice spécifique basé sur le rapport entre la part du secteur dans l'insertion à l'emploi des "jeunes sortis de l'école" et la part du secteur dans l'emploi salarié wallon sur base du nombre de postes de travail salarié répertoriés en Wallonie, en décembre 2021 et fourni par l'ONSS. Les secteurs les plus porteurs d'emploi sont donc ceux ayant l'indice le plus élevé. Il convient de relativiser ces données en tenant compte du nombre d'engagements, puisque parmi ces sept secteurs, deux embauchent un nombre relativement limité de jeunes (moins de 400).

Tableau 2 : Nombre de jeunes insérés par secteur, nombre de postes de travail salarié et Indice de spécificité - Nacebel 2008 - 1 digit

Nace 1	Nace 1 Libellé	Total		Total postes Wallonie		Indice de spécificité
A	Agriculture, sylviculture et pêche	73	0,5 %	4.123	0,4 %	1,44
B	Industrie extractive	0	0,0 %	1.804	0,2 %	0,00
C	Industrie manufacturière	783	5,8 %	124.121	11,3 %	0,51
D	Production et distribution d'électricité, de gaz, de vapeur et d'air conditionné	20	0,1 %	5.751	0,5 %	0,28
E	Production et distribution d'eau, assainissement, gestion des déchets et dépollution	37	0,3 %	10.751	1,0 %	0,28
F	Construction	908	6,7 %	63.151	5,7 %	1,17
G	Commerce de gros et de détail, réparation de véhicules automobiles et de motocycles	2.086	15,4 %	136.342	12,4 %	1,24
H	Transport et entreposage	236	1,7 %	53.460	4,9 %	0,36
I	Hébergement et restauration	1.091	8,1 %	33.145	3,0 %	2,68
J	Information et communication	336	2,5 %	18.204	1,7 %	1,50
K	Activités financières et d'assurance	151	1,1 %	18.337	1,7 %	0,67
L	Activités immobilières	65	0,5 %	6.288	0,6 %	0,84
M	Activités spécialisées, scientifiques et techniques	623	4,6 %	32.129	2,9 %	1,58
N	Activités de services administratifs et de soutien	3.506	25,9 %	99.797	9,1 %	2,86
O	Administrations publiques et défenses, sécurité sociale obligatoire	1.070	7,9 %	123.595	11,2 %	0,70
P	Enseignement	1.117	8,2 %	140.359	12,7 %	0,65
Q	Santé humaine et action sociale	1.057	7,8 %	194.081	17,6 %	0,44
R	Arts, spectacles et activités récréatives	140	1,0 %	14.778	1,3 %	0,77
S	Autres activités de services	166	1,2 %	20.269	1,8 %	0,67
U	Activités des organismes extra-territoriaux	1	0,0 %	452	0,0 %	0,18
T	Activités des ménages en tant qu'employeurs	0	0,0 %	503	0,0 %	0,00
	Indéterminé	79	0,6 %	0		
Total		13.545	100,0 %	1.101.440	100,0 %	

À la clôture de cette partie, il est opportun de rassembler les différents éléments qui ont tissé notre exploration. Nous avons vu que l'évolution de l'enseignement qualifiant en Belgique francophone à travers des réformes tend à moderniser les filières, à orienter les élèves, et à renforcer les liens avec le monde professionnel. Les stages, désormais obligatoires, occupent

une place cruciale dans ces transformations, offrant aux élèves des opportunités d'observation et de pratique en milieu professionnel. Les stages, en tant qu'éléments clés du parcours des élèves, sont conçus pour renforcer l'interaction avec le monde professionnel et adapter l'enseignement aux besoins du marché de l'emploi. Cependant, la complexité du paysage institutionnel impliqué dans l'organisation des stages créant un défi pour la mise en œuvre efficace de synergies.

Le profil des élèves issus du qualifiant, tel que déduit des indicateurs socio-économiques, met en lumière des défis importants. Ces élèves proviennent souvent de milieux modestes, présentent des taux significatifs de retard scolaire et sont confrontés à des taux élevés de redoublement, particulièrement dans les filières professionnelles. Le faible taux de certification en sixième année souligne les difficultés persistantes dans le parcours scolaire de ces élèves.

Enfin, l'analyse approfondie de l'insertion professionnelle des jeunes wallons inscrits au Forem offre des perspectives riches et nuancées. Le taux global d'insertion, bien que diminuant, reste substantiel, avec des disparités selon les niveaux d'études. Les diplômés du secondaire du 3^e degré, notamment dans les filières techniques de qualification, affichent des taux d'insertion élevés. L'efficacité des programmes d'alternance est soulignée par la rapidité d'insertion sur le marché du travail. La relation entre les filières d'études et l'insertion met en évidence l'importance des choix de spécialisations en phase avec les besoins du marché, et l'indice spécifique identifie les secteurs les plus porteurs d'emploi. Ces résultats enrichissent la compréhension de l'impact des stages et de l'enseignement qualifiant sur l'insertion professionnelle des jeunes.

Cadre théorique

L'insertion professionnelle des jeunes issus de l'enseignement qualifiant constitue un enjeu majeur dans la société contemporaine, où les compétences et qualifications sont devenues des atouts indispensables sur le marché du travail. Dans ce contexte, il est crucial d'examiner les nombreux éléments qui impactent cette intégration, incluant inégalités scolaires, les motivations au maintien dans les études qualifiantes et l'influence parentale. Cette exploration nous conduira inévitablement à considérer les stages, lesquels regroupent ces divers aspects et jouent ainsi un rôle central dans le développement professionnel des individus.

Le présent cadre théorique vise à fournir une base conceptuelle solide pour comprendre ces différents aspects et leurs implications dans le processus d'insertion professionnelle des jeunes issus de l'enseignement qualifiant. Pour ce faire, nous mobiliserons un ensemble de théories et de concepts issus de la sociologie de l'éducation, de l'économie du travail, ainsi que des études sur la formation professionnelle et l'orientation scolaire.

Dans une première partie, nous aborderons les inégalités scolaires en examinant les diverses représentations sociales et les mécanismes institutionnels qui contribuent à perpétuer ces disparités. Nous nous pencherons ensuite sur les éléments motivationnels qui influencent le maintien des jeunes dans les études qualifiantes. Nous aborderons le rôle déterminant des parents et des enseignants dans la construction de ces motivations, ainsi que le lien entre les aspirations professionnelles des jeunes et les perspectives offertes par les filières qualifiantes.

En dernier lieu, nous nous pencherons sur les éléments formateurs des stages, en explorant l'influence des parents tant sur le déroulement des stages que sur la construction des projets professionnels des jeunes leur facilitant ainsi potentiellement leur transition vers le monde du travail. Nous mettrons également en évidence les bénéfices pédagogiques attendus des stages ainsi que leur contribution potentielle à la professionnalisation et à la socialisation des jeunes dans le milieu professionnel. Nous examinerons enfin les différentes approches recommandées dans la littérature pour optimiser le fonctionnement des stages et favoriser ainsi une intégration active des jeunes dans le monde du travail.

En somme, ce cadre théorique offre une approche globale et intégrée des différents facteurs qui influent sur l'insertion professionnelle des jeunes issus de l'enseignement qualifiant. En mobilisant des concepts et des théories variés, il permettra de mieux comprendre les dynamiques à l'œuvre dans le processus des stages et d'identifier des pistes d'action pour favoriser une insertion réussie et durable sur le marché du travail.

1. Le phénomène de relégation

La Belgique francophone ne spécifie pas de manière explicite de hiérarchie entre ses différentes filières éducatives. Elle est en fait même proscrite par l'article 10 du décret-Missions du 24 juillet 1997. Cependant, les politiques visant à normaliser la filière de qualification utilisant l'enseignement général comme référence ont suscité une logique de hiérarchisation des filières et de relégation vers l'enseignement qualifiant. De surcroît, si on excepte la situation des élèves qui ne disposent pas du Certificat d'Études de base à l'issue de l'enseignement primaire, le premier degré commun de l'enseignement secondaire étant construit sur le modèle de l'enseignement général, il en fait la voie principale et naturelle, reléguant ainsi la filière qualifiante à un second plan.

L'analyse de M. Ferrara et N. Friant (2014) corrobore cette situation, montrant que les élèves du début et de la fin du secondaire ont tendance à associer la filière qualifiante à des notions de facilité ou de relégation, avec des connotations négatives envers ceux qui la fréquentent, ainsi qu'aux professions auxquelles elles mènent.

Les représentations des élèves sont influencées par les populations fréquentant chaque filière, lui associant une qualité particulière. Les évocations sont ainsi flatteuses pour l'enseignement général alors que les « filières de relégation » sont stigmatisées. L'enseignement général est perçu comme destiné aux élèves ambitieux, talentueux, capables de se donner les moyens de réussir. L'enseignement qualifiant, à contrario, semble rassembler les élèves moins engagés dans leur parcours scolaire ou ceux qui sont moins adaptés aux exigences académiques. Les caractéristiques personnelles de l'individu sont également soulignées en désignant ce type d'enseignement comme destiné aux élèves présentant des limitations intellectuelles.

Les débouchés professionnels sont également un élément central des perceptions. Il est presque automatique d'associer l'enseignement général à des professions intellectuelles et les filières techniques et professionnelles à des métiers manuels. Cette association est également teintée d'une connotation valorisante ou non. On retrouve ainsi une hiérarchisation professionnelle implicite est présente dans les représentations, même si elle n'est pas exprimée directement.

Les analyses révèlent donc que l'enseignement général est toujours perçu comme étant valorisé et supérieur aux autres, agissant comme une norme de référence et reléguant ainsi les autres filières à des niveaux inférieurs. L'enseignement professionnel est largement associé à une hiérarchisation, étant considéré comme destiné aux élèves en difficulté, sujets au redoublement, ou ayant des résultats insuffisants dans d'autres filières. Il est perçu comme une échappatoire

aux obstacles rencontrés dans d'autres types d'enseignement, offrant une alternative à l'étude par le biais d'une spécialisation.

Toutefois, l'étude de M. Ferrara et N. Friant révèle également une autre dimension. En interrogeant les élèves sur leur représentation en fonction de la filière fréquentée, les chercheurs ont constaté que ces élèves ne mentionnaient pas d'aspects négatifs les concernant, mais mettaient en avant des aspects liés à l'apprentissage d'un métier, à l'accès à l'emploi après le secondaire et à un choix éclairé. En d'autres termes, il ressort de l'étude que les représentations des jeunes fréquentant les filières qualifiantes sont non seulement positives, mais également fortement orientées vers l'insertion professionnelle laissant ainsi penser, de leur part, à une orientation choisie. Cette observation soulève la question de savoir s'il est réellement approprié de parler de choix d'orientation dans ce contexte.

Le système d'orientation en cascade en Belgique francophone semble limiter les choix délibérés des élèves vers l'enseignement qualifiant. Pourtant, les résultats de la recherche menée par A. Franquet, N. Friant et M. Demeuse (2010) montrent que, pour l'échantillon considéré, seulement un peu plus d'un tiers (37%) des sujets déclarent se trouver dans la filière qualifiante par choix négatif, ce qui diffère de l'étude de Forget (2002) qui évalue à 4,8% les élèves émettant une intention d'orientation ou des calculs menés par la Commission de pilotage du système éducatif qui estiment la part d'élèves ayant fait un choix délibéré à un tiers.

Les auteurs proposent deux explications pour ces écarts de résultats : d'une part, le traitement de la question sous un angle différent, et d'autre part, une limite inhérente à la recherche. Cette limite pourrait être due à un effet de rationalisation a posteriori, empêchant de distinguer les élèves qui choisissent leur orientation de manière délibérée de ceux qui rationalisent leur choix après orientation. Ainsi, certains élèves pourraient déclarer avoir fait un choix délibéré motivé par un intérêt particulier pour le métier associé à l'option choisie, alors qu'en réalité, ce choix pourrait être influencé par d'autres facteurs. En effet, ils suggèrent que les résultats de l'étude pourraient être influencés par la rationalisation a posteriori. Cette possibilité est renforcée par le fait que les participants interrogés sont en fin de parcours, ce qui peut entraîner un ajustement de leurs motivations et de leurs projets au fil du temps d'autant plus que la cohorte ne comprend donc que des élèves ayant réussi leur parcours jusqu'au bout. Par conséquent, il devient difficile de distinguer les élèves ayant choisi leur orientation de manière délibérée en fonction de leurs intérêts professionnels, de ceux dont le choix est influencé par leur propre évaluation de leurs chances de réussite ou par les recommandations du conseil de classe, mais qui rationalisent leur orientation a posteriori. Ainsi, la proportion d'élèves ayant réellement choisi leur parcours

pourrait être surestimée. De plus, le nombre élevé d'élèves déclarant être satisfaits de leur choix, malgré des critères de sélection basés sur une relégation élevée, renforce l'hypothèse d'une rationalisation a posteriori à la fin de leur parcours scolaire pour de nombreux élèves.

Si l'orientation vers la filière qualifiante est rarement le fruit d'un choix délibéré de la part des élèves, il devient légitime de s'interroger sur les différents facteurs qui motivent ces jeunes à poursuivre leur parcours scolaire. En effet, cette question nous invite à explorer les dynamiques complexes qui sous-tendent l'engagement des élèves dans leur éducation, en tenant compte des multiples influences, à la fois internes et externes, qui peuvent façonner leurs attitudes et leurs comportements vis-à-vis de leur cursus scolaire.

2. Les facteurs motivationnels

Les travaux de sociologie de l'éducation ont longtemps porté leur attention sur l'échec scolaire, en scrutant les multiples facteurs qui contribuent à ce phénomène complexe. Comme le souligne H. Draelants (Liénard, Mangez & Draelants, 2022), « Les travaux de sociologie de l'éducation se sont beaucoup intéressés à l'échec scolaire, en revanche la réussite n'a guère été problématisée ». Cette focalisation sur les difficultés rencontrées par les élèves a souvent occulté l'analyse des déterminants de la réussite, notamment chez les enfants issus de milieux populaires. Comme le constate G. Liénard (Liénard, Mangez & Draelants, 2022), « Au fond on n'a que peu travaillé les cas des enfants de milieux populaires qui réussissent... ». Ainsi, la motivation, conceptuellement définie comme « un construit hypothétique » par Vallerand & Blanchard (cité dans Vonthron, Lagabrielle & Pouchard, 2007), revêt une dimension cruciale dans le processus d'apprentissage. Elle englobe les forces internes et externes qui influencent le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement des individus. Ainsi, comprendre les mécanismes motivationnels qui sous-tendent l'engagement des élèves dans leur parcours scolaire constitue un enjeu majeur dans la perspective d'une insertion professionnelle réussie.

Dans cette optique, cette partie se propose d'explorer les facteurs motivationnels qui contribuent à la réussite scolaire, en mettant particulièrement en lumière le rôle des motivations intrinsèques et extrinsèques, ainsi que l'influence de l'environnement social et familial sur l'engagement des élèves dans leur apprentissage.

Pour ce faire, il nous a semblé pertinent d'élargir notre champ de recherche en incluant la formation professionnelle, le public étant in fine relativement proche. Pour ce faire, nous nous appuyons sur les recherches de A.-M. Vonthron, C. Lagabrielle et D. Pouchard (2007).

L'objectif principal de leur étude réside dans la compréhension des mécanismes sous-jacents aux comportements de persistance ou d'abandon au cours de la formation professionnelle qualifiante en France. Elles s'efforcent ainsi d'explorer les interactions entre les facteurs motivationnels, cognitifs et sociaux, et leur influence sur les conduites de maintien ou de désengagement pendant la formation.

Les résultats de leurs analyses mettent en lumière plusieurs éléments clés. En effet, les motivations des apprenants se déclinent en deux catégories. D'une part, une motivation intrinsèque, liée à l'activité formatrice elle-même, et d'autre part, une motivation extrinsèque, induite par des incitations externes. Ces deux orientations motivationnelles influent différemment sur les conduites des apprenants, avec des implications distinctes selon le stade du parcours formatif.

Tout d'abord, il apparaît que le sentiment d'efficacité personnelle dans la formation et dans le métier visé influence significativement les conduites de maintien ou de désengagement, indépendamment du stade de la formation. De plus, la perception de la concordance entre l'avenir professionnel envisagé et la formation suivie s'avère être un facteur déterminant dans les conduites de maintien ou d'abandon.

Mais, le soutien social perçu, en particulier celui des formateurs, joue également un rôle prépondérant dans le maintien en formation, en influençant à la fois les aspects motivationnels et le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants. En effet, les résultats soulignent l'importance du soutien social comme facteur « salutogène », aidant les individus à faire face aux difficultés rencontrées pendant la formation. Le soutien des formateurs, plus que des pairs, s'avère être un élément crucial dans l'adaptation à de nouvelles situations et dans le maintien de la motivation des apprenants.

Ce qui se dégage de cette analyse semble transposable à l'enseignement qualifiant comme le montre le travail de A. Jellab (2017). Basé sur le thème souvent négativement connoté de l'orientation vers les filières professionnelles, son travail interroge les conditions d'accueil et d'accompagnement des jeunes dans ces établissements. Cette réflexion est d'autant plus pertinente que plusieurs observations de terrain soulignent que les inégalités de parcours et de réussite dépendent à la fois de l'effet-établissement et de l'environnement dans lequel les jeunes suivent leur formation. En somme, l'établissement scolaire, par son impact global sur le développement académique, social et personnel de l'élève, résultant de divers facteurs tels que la qualité de l'enseignement, le climat scolaire, les ressources disponibles, le soutien

pédagogique et éducatif, de programmes spécifiques et d'orientation, contribue à façonner le parcours et les performances scolaires des élèves.

Ces jeunes, caractérisés par une fragilité à la fois sur le plan scolaire et social, sont confrontés à des défis supplémentaires lorsqu'il s'agit de fréquenter un lycée professionnel, où l'absentéisme et les décrochages demeurent des problèmes persistants. L'entrée en lycée professionnel est souvent perçue comme une forme de sanction, entraînant ce que Charlot (cité dans Jellab, 2017) décrit comme une "blessure narcissique". Face à cela, de nombreux enseignants de lycée professionnel conçoivent leur rôle non seulement en termes d'enseignement, mais aussi d'éducation. Ils cherchent à aider les élèves à retrouver confiance en eux-mêmes et à envisager un nouveau départ en les réconciliant avec le processus d'apprentissage.

Il est facile de comprendre que changer la perception de l'échec ne se résume pas à la simple découverte de nouveaux savoirs ou de nouvelles finalités liées à la formation. Cela implique également des approches pédagogiques spécifiques et des méthodes utilisées par les enseignants pour rendre les connaissances à la fois attrayantes et accessibles. Cela nécessite un travail sur la manière dont les élèves interagissent avec les savoirs, leur relation avec ces derniers.

A. Jellab identifie quatre approches distinctes de l'apprentissage, qui ne peuvent être réduites à des facteurs sociaux, mais qui reflètent néanmoins l'influence des parcours personnels et des interactions avec les enseignants. Tout d'abord, il décrit un "rapport pratique aux savoirs", où les élèves se concentrent principalement sur les aspects professionnels de leur formation, parfois au détriment des connaissances générales ou technologiques. Ensuite, il évoque un "rapport réflexif aux savoirs", dans lequel les élèves accordent de l'importance à la réflexion face aux situations pratiques afin d'en saisir les enjeux, et peuvent également manifester un intérêt pour les connaissances abstraites, détachées de leur contexte, comme des outils pour l'action. Il mentionne également un "rapport désimpliqué aux savoirs", caractérisé par un désengagement envers les apprentissages, un absentéisme fréquent et des difficultés relationnelles avec l'école. Enfin, il aborde un "rapport intégratif-évolutif aux savoirs", qui se manifeste par la capacité des élèves à faire le lien entre différents contenus d'enseignement sans opposer l'enseignement général et professionnel.

Sur la base de cette typologie, les observations chez les élèves en préparation d'un baccalauréat professionnel⁴ montrent une prédominance du « rapport pratique aux savoirs ». Malgré une meilleure intégration entre l'enseignement général et technologique-professionnel, la tension persiste dans le cadre du baccalauréat professionnel sur trois ans. Néanmoins, plusieurs élèves interrogés ont vécu une transition, passant d'un rapport pratique aux savoirs à un rapport réflexif ou intégratif-évolutif au fil de leur scolarité. En effet, à mesure qu'ils progressent dans les contenus professionnels et réussissent, même de manière inégale dans les matières générales, leur intérêt pour les savoirs décontextualisés s'accroît, anticipant ainsi un avenir scolaire à moyen ou long terme.

Ces témoignages mettent en lumière le fait que l'intégration et la socialisation aux études en lycée professionnel ne sont pas automatiques. Elles exigent un soutien professoral soutenu et une implication personnelle, nécessitant de donner du sens aux savoirs et aux activités proposées. Cette étude montre clairement que la confrontation à des activités professionnelles et à des savoirs enseignés de manière spécifique ouvre de nouvelles perspectives aux jeunes, les incitant à développer des projets ambitieux.

Bien que les parents soient généralement perçus comme des acteurs déterminants dans la réussite des élèves, les instances de socialisation telles que l'école élémentaire et le collège⁵ ne jouent pas uniquement un rôle de transformation des trajectoires prédéfinies en destin intériorisé. Elles contribuent également à façonner le regard critique et lucide que les jeunes portent sur le système scolaire.

L'étude menée par S. Devineau (2006), reposant sur une analyse minutieuse du vocabulaire, révèle d'ailleurs une perception sur mesure de l'école chez les jeunes concernés. Leur appréciation du baccalauréat professionnel est généralement positive, mais des avis mitigés émergent lors de la préparation d'un brevet de technicien supérieur⁶ ou lors de l'entrée sur le marché de l'emploi.

⁴ Le baccalauréat professionnel est un diplôme de niveau 4 dans le cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie. Son équivalent le plus proche en Belgique francophone est le CESS auquel on ajouterait un CQ7, délivré par les établissements ayant de l'enseignement secondaire qualifiant.

⁵ En France, il existe une école maternelle destinée aux enfants âgés de 3 à 6 ans. Depuis la rentrée scolaire de 2019, la scolarisation est obligatoire pour les enfants dès l'âge de 3 ans et ce jusqu'à l'âge de 16 ans. À l'âge de 6 ans, les enfants commencent leur parcours à l'école élémentaire, puis intègrent un collège unique de 11 à 15 ans. À la fin du collège, les élèves doivent faire des choix d'orientation, qui les conduisent généralement soit vers un lycée d'enseignement général et technologique, soit vers un lycée professionnel.

⁶ Le brevet de technicien supérieur est un diplôme de niveau 5 dans le cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie. Son équivalent le plus proche en Belgique francophone est le Brevet

Les thématiques abordées par ces jeunes mettent en évidence une valorisation significative du travail scolaire et professionnel. Les notions telles que le concret par opposition à l'abstrait, le pratique face au théorique, la vie active par rapport à la vie passive, ainsi que le sentiment d'être doué ou non, sont toutes mobilisées pour valoriser le monde professionnel. Pour eux, la vraie vie, concrète et active, ne peut s'envisager que par le prisme de l'emploi. Ainsi, le modèle traditionnel de l'éducation est subverti au profit du monde du travail, où les efforts consentis dans les études visent à obtenir un métier et un salaire. Contrairement à la vision infantilisante de l'élève, le baccalauréat professionnel confère un statut d'adulte en offrant autonomie et opportunités d'initiative.

L'accès rapide à l'emploi est une considération fondamentale dans l'appréciation de leur diplôme par ces jeunes. Malgré des taux de chômage relativement bas, certains se retrouvent sans emploi, ce qui remet en question l'utilité du baccalauréat professionnel et suscite des sentiments de frustration face à la concurrence avec des diplômes supérieurs et les obstacles de la sélection scolaire.

La sociologie de l'éducation a mis en lumière les mécanismes de la reproduction sociale à travers une orientation souvent dictée par l'échec. L'expérience scolaire de l'indignité est douloureuse et peut éroder le désir d'apprendre. À défaut de poursuivre dans la voie générale, les jeunes sont alors orientés vers les filières professionnelles ou technologiques. Ainsi, les jeunes abordent cet enseignement par dépit et sans grande motivation. Cependant, leur récit révèle un retournement positif de leur perception de la formation et du travail scolaire, marqué par une forte adhésion à la valeur du travail dans la société. Ils y mettent cependant une condition, la contrepartie d'études courtes doit être l'accès rapide à un emploi. La focalisation sur la vie active dans leur discours reflète leur vision idéale de l'école, où le travail scolaire et professionnel sont étroitement liés.

En l'absence de débouchés rapides vers l'emploi, un sentiment d'injustice peut émerger, remettant en question le contrat explicite du baccalauréat professionnel. En effet, bien que le baccalauréat professionnel prépare à la vie active, l'absence de perspectives d'études supérieures et la concurrence sur le marché du travail peuvent susciter des réserves chez ces jeunes.

d'Enseignement Supérieur (BES) qui peut être délivré par les établissements d'enseignement supérieur de promotion sociale.

3. Les stages, reproducteurs d'inégalités

Les stages en entreprise constituent une composante essentielle de la formation professionnelle, offrant aux étudiants l'opportunité d'acquérir une expérience pratique et de mettre en application les connaissances théoriques acquises en classe. Cependant, malgré leur importance dans le processus de professionnalisation, les stages ne sont pas exempts de reproduire les inégalités sociales présentes dans la société comme le montrent les travaux de C. Dagot et C. Rey.

La première forme d'inégalité concerne la disparité dans l'accès aux stages pour les jeunes étudiants en baccalauréat professionnel (2017). Cette disparité est étudiée en analysant comment les jeunes parviennent à décrocher et à conserver des stages, en fonction de leur contexte familial, social et institutionnel.

Revenant sur la question de l'orientation et s'appuyant sur les chiffres issus des travaux de P.-O. Gascq, E. Conton et E. Blanché (cités dans Dagot & Rey, 2017), les autrices montrent clairement que les choix entre les différentes filières varient considérablement en fonction de l'origine sociale des élèves. En France, moins de la moitié des élèves de troisième issus des milieux populaires optent pour une seconde⁷ générale ou technologique, alors que cette voie est privilégiée par plus de 80 % des élèves issus de milieux favorisés. En revanche, près de 60 % des élèves issus de milieux modestes se dirigent vers un baccalauréat professionnel.

Cette observation souligne non seulement l'inégalité de participation aux différentes filières scolaires, plaçant en tête celle de l'enseignement général, puis technologique, et enfin professionnel. Mais elle pose également des questions sur le public dirigé ou s'orientant vers les filières du baccalauréat professionnel. La forte probabilité d'opter pour un baccalauréat professionnel chez les jeunes issus de milieux populaires confirme la hiérarchisation des voies scolaires et les disparités d'orientation en fonction de l'origine sociale. Pour les jeunes les moins favorisés et les plus vulnérables, une professionnalisation précoce devient souvent un enjeu crucial (Dubet & Martucelli cité dans Dagot & Rey, 2017).

L'interaction entre le monde de l'institution scolaire et celui du travail revêt une importance capitale dans le parcours de formation de ces lycéens. Les stages, qui débutent dès la seconde année du baccalauréat professionnel, offrent souvent aux jeunes âgés de 15 à 16 ans leur première expérience, non sans poser des défis, du monde de l'entreprise.

⁷ En France, la classe de seconde marque le début des trois années de lycée, succédant à la scolarité au collège. Les élèves y entrent généralement à l'âge de 15 ans (sauf ceux qui ont redoublé ou sont avancés dans leur cursus).

Dans l'échantillon étudié par C. Dagot et C. Rey, l'accès des jeunes aux stages varie considérablement. Alors que certains parviennent facilement à décrocher des stages, d'autres rencontrent davantage de difficultés. Cette disparité découle de divers facteurs, notamment la formation suivie, l'offre d'entreprises dans la région, l'attitude des jeunes envers l'emploi et leur capacité à rechercher des opportunités, ainsi que leur motivation pour la filière choisie, ou encore le soutien offert par l'école ou la famille.

Les entretiens qualitatifs révèlent une diversité d'expériences des lycéens lors de leurs premières incursions dans le monde professionnel. Certains jeunes mobilisent leurs propres ressources et semblent à l'aise pour contacter directement les entreprises, tandis que d'autres éprouvent de l'appréhension à l'idée de s'engager dans le monde du travail et se sentent peu préparés pour affronter les démarches et les éventuels refus des entreprises. Pour ceux qui rencontrent des difficultés dans leur recherche de stage, l'école peut intervenir en dernier recours, mais cette assistance n'est pas toujours efficace.

Cependant, l'institution scolaire ne dispose pas toujours des ressources nécessaires pour aider les jeunes à trouver des stages, ce qui est perçu par ces derniers comme un manque d'implication. Cette situation découle à la fois de la volonté de ces acteurs de ne pas faire le travail des jeunes à leur place et du manque d'entreprises disponibles pour accueillir des stagiaires.

En effet, l'accès aux stages dépend non seulement des compétences des jeunes à naviguer dans le monde professionnel, mais aussi de l'offre de stages dans la région. Les conseillers d'orientation sont confrontés aux mêmes difficultés, avec des entreprises réticentes à accueillir des stagiaires en raison de contraintes administratives ou de mauvaises expériences passées.

Cette pénurie d'offres de stage complique le parcours scolaire des jeunes en baccalauréat professionnel. L'adhésion des entreprises au projet de formation professionnelle est essentielle, mais est souvent limitée par l'offre d'emploi et de formation disponible localement, ainsi que par le manque de mobilité des lycéens.

Les politiques d'affectation et d'orientation, qui dépendent largement de l'offre de formation et des contraintes territoriales, influencent également l'accès aux stages. Les jeunes scolarisés dans des bassins d'emplois sinistrés sont particulièrement pénalisés. Les autrices ne vont pas plus en avant dans une analyse fine de cette dimension, mais elles la croisent avec le réseau parental.

Dans un contexte où les jeunes rencontrent des difficultés à trouver des stages, le soutien du réseau familial apparaît comme un élément crucial pour compenser les lacunes des institutions scolaires en termes de moyens.

Les stages jouent un rôle important en fixant les attentes des jeunes vis-à-vis du monde du travail. Pour certains d'entre eux, ces stages sont également bénéfiques, car ils permettent de confirmer leur choix d'orientation professionnelle en leur offrant une vision concrète des métiers. Sur le plan de l'identité sociale, les lycéens en baccalauréat professionnel traversent une période où se mêlent socialisation primaire, marquée par l'acquisition de connaissances de base et l'apprentissage du langage, et socialisation secondaire, incluant notamment une initiation à la vie professionnelle par l'acquisition de savoirs spécifiques et de rôles liés à la division du travail. Ainsi, ces stages constituent les prémices de la construction des compétences professionnelles.

Dans ce processus, la position sociale des membres de leur entourage et les ressources familiales mobilisées, notamment à travers les réseaux professionnels, semblent jouer un rôle déterminant dans l'intégration des jeunes stagiaires au sein des entreprises.

Toujours selon C. Dagot et C. Rey, la majorité des jeunes accèdent au monde professionnel grâce au soutien de leur réseau familial. Cette dynamique met en lumière l'importance cruciale du capital social, qui comprend les ressources accessibles à travers un réseau de relations établies, dans le processus d'accès aux stages. En mobilisant le réseau parental, les jeunes cherchent à exploiter les opportunités offertes pour leur parcours éducatif et professionnel.

L'implication des parents dans la recherche de stages joue, selon les autrices, un rôle déterminant dans le renforcement des repères professionnels des jeunes, en adéquation avec les exigences institutionnelles. Cet engagement parental agit comme un garde-fou régulant les comportements des jeunes dans le monde du travail. Ainsi, même lorsque les conditions de stage sont difficiles, la présence du réseau familial encourage souvent les jeunes à persévérer, tandis que ceux qui n'ont pas cette ressource peuvent être plus enclins à abandonner.

Pour les jeunes qui ne bénéficient pas du soutien de leur réseau familial et qui dépendent uniquement de l'institution scolaire pour trouver un stage, les défis sont plus complexes. En l'absence de cette caution parentale, ces jeunes remettent parfois en question la qualité de leur stage et peuvent être tentés de l'abandonner face à des conditions difficiles. Cette situation les expose à un risque accru d'échec scolaire, notamment lorsque le nombre de semaines de stage requis pour valider leur formation n'est pas atteint.

En fin de compte, l'accès inégal aux stages et les difficultés à les mener à terme mettent en péril la réussite de nombreux jeunes en baccalauréat professionnel. Ceux qui se retrouvent privés de stage pendant leur formation sont confrontés à la perspective d'abandonner leur parcours éducatif sans diplôme ni qualification, ce qui compromet leur avenir professionnel.

Dans leur seconde étude, C. Dagot et C. Rey (2023) mettent en lumière le fait que non seulement l'implication des parents joue un rôle significatif dans l'accès aux stages, mais également que la position qu'ils occupent dans le monde professionnel au moment où les jeunes effectuent leurs stages influence leur perception et leur expérience.

Leurs résultats approfondissent les travaux antérieurs de N. Farvaque (cité dans Dagot & Rey, (2023) sur les stages en entreprise des lycéens. Ce dernier avait déjà mis en lumière que le sentiment de difficulté des jeunes à trouver un stage est accentué en fonction de la filière suivie et du milieu social des parents, démontrant ainsi l'inégalité d'accès aux stages et reflétant les disparités rencontrées à chaque étape du parcours scolaire.

En effet, partant dans un premier temps de portraits de jeunes provenant des milieux populaires, elles ont pu observer une diversité d'expériences et de comportements lors des stages, caractérisée par une polarisation nette. D'un côté, certains jeunes démontrent leur capacité à se plier aux attentes de l'entreprise, tandis que d'autres éprouvent des difficultés à s'engager pleinement et à répondre efficacement aux exigences des employeurs. Alors que les premiers mettent en avant les avantages et les compétences acquises, même s'ils reconnaissent que certaines étapes peuvent être délicates, mais indispensables, les seconds expriment leur isolement et les conflits relationnels rencontrés pendant leurs stages.

Ensuite, l'étude sur le terrain, qu'elles ont menée, révèle que les comportements des jeunes durant les stages varient en fonction de la stabilité de l'emploi de leurs parents ou des événements biographiques récents. Les jeunes dont les parents occupent un emploi stable ou subissent peu d'aléas tendent à mieux s'adapter aux normes professionnelles et à être plus satisfaits de leurs stages, reproduisant ainsi les codes du monde du travail. En revanche, ceux dont les parents connaissent des désaffiliations ou des éloignements du monde professionnel ont plus de difficultés à répondre aux attentes des institutions scolaires et professionnelles, montrant une tendance à éviter les environnements professionnalisants.

En outre, une troisième catégorie de jeunes, située entre ces deux extrêmes, se distingue par des trajectoires en transition, influencées par des événements récents qui remettent en question ou bouleversent leur parcours. Ces jeunes, comme leur famille, sont en phase de reconstruction,

affichant des comportements oscillant entre adhésion et désaffiliation vis-à-vis du monde professionnel.

Cette constatation suscite des questionnements concernant l'orientation des jeunes vers les filières professionnelles et leur possibilité d'accéder aux stages. Il est légitime de se demander comment les jeunes provenant de milieux populaires, souvent poussés à envisager une insertion précoce sur le marché du travail, pourraient bénéficier d'une préparation adéquate pour relever ce défi.

4. Le potentiel des stages

Nous avons mis en lumière à travers les points précédents plusieurs aspects cruciaux de l'éducation et de la formation professionnelle, en particulier pour les élèves issus de milieux populaires. Tout d'abord, le système éducatif belge francophone est marqué par une hiérarchisation implicite des filières, favorisant souvent l'enseignement général au détriment de l'enseignement qualifiant, malgré les politiques proclamant l'égalité des opportunités. Cette distinction influence les représentations des élèves et renforce les stéréotypes sur les différentes filières. Cependant, certaines études révèlent que les élèves des filières qualifiantes ont des perceptions positives de leur parcours, axées sur l'apprentissage pratique et les perspectives d'emploi.

Ensuite, la motivation des élèves joue un rôle crucial dans leur parcours scolaire et professionnel. Les recherches mettent en évidence l'importance de la motivation intrinsèque et extrinsèque, ainsi que du soutien social perçu, dans le maintien en formation et la réussite professionnelle. Les observations dans les lycées professionnels⁸ soulignent également l'impact de l'accompagnement pédagogique sur l'engagement des élèves et leur perception du travail.

Enfin, les stages en entreprise constituent une composante essentielle de la formation professionnelle, mais ils sont souvent marqués par des inégalités sociales dans leur accès et leur déroulement. Les jeunes issus de milieux populaires rencontrent souvent plus de difficultés à décrocher des stages, ce qui compromet leur avenir professionnel. Ces inégalités sont exacerbées par la stabilité de l'emploi des parents et les événements biographiques récents, mettant en évidence l'importance du capital social familial dans l'accès aux stages.

⁸ Il est toutefois important de rappeler que l'obligation scolaire est de 16 ans en France et peut donc changer la perception de la formation en entreprise.

Sans négliger leurs aspects inégalitaires, l'objectif est d'analyser comment les stages abordent ces défis et encouragent la réussite éducative ainsi que l'insertion professionnelle des élèves provenant de l'enseignement qualifiant en Wallonie. Toutefois, avant toute chose, il est nécessaire de revenir sur le concept d'insertion professionnelle et d'en comprendre ses limites et son caractère évolutif. Pour ce faire, nous nous référerons au texte de C. Trottier (2000).

Dans son article, celui-ci met en garde contre la propension à la généralisation à l'ensemble des jeunes des tendances observées pour une partie d'entre eux. En effet, celle-ci découlerait, selon lui, d'une inclination à représenter les jeunes comme un ensemble homogène, d'une focalisation des recherches, durant une certaine période, sur les jeunes en grande difficulté et de la complexité de disposer de données centralisées permettant d'avoir une représentation complète et cohérente de leur situation.

Après avoir évoqué la disparité des situations des jeunes en difficulté, rappelant que ces difficultés peuvent être multiples et distinguant trois types de jeunes sous-scolarisés, C. Trottier aborde brièvement la notion de stabilisation sur le marché du travail, remettant en question la manière dont celle-ci est prise en compte, c'est-à-dire à travers l'accès à un contrat à durée indéterminée (CDI) arguant que certains diplômés ne sont pas intégrés à une organisation ou à une entreprise et créent leur propre emploi ou que dans certains secteurs d'activités, le fait d'avoir un CDI n'est pas une garantie de stabilité. En conséquence, il semblerait que la stabilisation sur le marché de l'emploi réside davantage aujourd'hui dans l'employabilité de l'individu qui sachant mettre en valeur ses capacités et sa polyvalence, démontre que ses compétences correspondent à celles recherchées par un employeur ou lui permettent de créer son propre emploi évitant ainsi le chômage.

Ensuite, il s'attarde sur la notion de précarité de l'emploi afin d'illustrer « la fécondité d'une approche différente de l'insertion et de la stabilisation en emploi, mettant les jeunes comme acteurs de leur propre trajectoire et sur leurs stratégies ». Pour ce faire, il passe en revue différents cas allant des jeunes ayant un emploi temporaire dans la restauration aux jeunes ayant une succession de petits boulots et de périodes de chômage longues et récurrentes en passant par les jeunes femmes « dites » inactives occupant des emplois à durée déterminée, mais ne désirant pas réellement s'insérer professionnellement. Il en conclut qu'il est nécessaire de dissocier en partie le fait de ne pouvoir accéder à un CDI et la précarité. D'autre part, lors d'une analyse de la précarité, il invite à ne pas la considérer uniquement en termes de victimisation puisque ces périodes peuvent également receler des aspects positifs puisqu'elles font parfois office de moratoire où les jeunes, acteurs de leur évolution, y trouvent le temps de mieux

appréhender leur situation, d'adapter leur trajectoire et d'élaborer des stratégies qui in fine leur permettront de se stabiliser à plus long terme sur le marché du travail.

Par après, C. Trottier s'appuie sur les travaux de Tanguy et Paul (cités par Trottier, 2000) pour remettre en question le postulat de l'adéquation formation-emploi affirmant que l'accès à l'emploi est également tributaire de l'appartenance du jeune à divers réseaux, à la réglementation du travail et même de facteurs de discrimination sur le marché du travail. Il en résulte que cette relation n'est pas définie une fois pour toutes à l'obtention du diplôme, mais construite aussi bien lors du cheminement scolaire qu'au long de la trajectoire professionnelle.

L'auteur nous parle ensuite des autres dimensions de l'entrée dans la vie d'adulte concomitante à l'insertion professionnelle et pouvant avoir une influence sur celle-ci et inversement comme la vie de couple et les responsabilités familiales qui peuvent en découler, et ce au regard du sexe et de l'origine sociale de jeunes.

Avant d'aborder le dernier point, il exhorte les chercheurs à ne pas aborder les problèmes d'insertion exclusivement dans des perspectives « économistes ». S'il ne nie pas la pertinence des indicateurs usuels concernant le chômage, le type d'emploi, la durée d'accès à l'emploi et la relation formation emploi, il met en avant l'impact du contexte politique et idéologique dans lequel s'inscrivent les transformations du marché du travail (recours à de nouvelles technologies, réorganisation du travail pour augmenter la compétitivité et recherche d'une plus grande flexibilité pour soutenir la concurrence). Ces derniers sont souvent justifiés au nom de l'idéologie néo-libérale. Ajoutant à cela l'analyse des rigidités sociales proposée par Langlois (cité par Trottier, 2000) relatif aux contraintes codifiées formellement qui sont susceptibles d'affecter les comportements, l'auteur en conclut que les difficultés d'insertion ne découlent pas uniquement des problèmes économiques.

Pour finir, C. Trottier revient sur les travaux de J. Vincens afin d'établir une définition de l'insertion. En 1997, dans son dernier travail sur le sujet, ce dernier observe une certaine convergence des définitions autour de trois idées : la continuité de l'activité, la relation entre les attentes et la position acquise ainsi que le caractère imperfectible de la situation de l'individu. Sur cette base, ce dernier pense qu'il est possible de s'entendre sur une définition d'insertion. Pour ce faire, selon lui, il faut d'une part « accepter l'idée que l'insertion désigne ce qui suit la première entrée sur le marché du travail et concerne surtout les jeunes », et d'autre part, « rechercher un accord sur des caractéristiques à la fois neutres en ce qui concerne le jugement de l'individu sur sa situation et significatives du point de vue de sa relation au travail et au revenu ».

Plus récemment, E. Verdier et M. Vultur (2016) retracent l'évolution de l'insertion professionnelle des jeunes, émergeant d'une volonté initiale de l'État français d'améliorer l'emploi des personnes handicapées. Ce concept, socialement construit, est étroitement lié aux politiques publiques visant à faciliter l'intégration des jeunes sur le marché du travail, entraînant la création d'organismes de recherche pour le définir et le mettre en œuvre.

Au départ, les études sur l'insertion professionnelle visaient à répondre aux besoins de planification des autorités gouvernementales, en se concentrant initialement sur les jeunes en difficulté. Progressivement, ces travaux ont cherché à rendre compte de la variété croissante des parcours professionnels des jeunes sur le marché du travail. Bien que ces études se soient multipliées, une théorisation générale de l'objet de recherche n'a pas été élaborée, chaque chercheur développant sa propre approche en fonction de ses questionnements spécifiques. Malgré cela, les analyses comparatives ont révélé des similarités dans les méthodes de catégorisation, qu'elles relèvent de la production statistique, des politiques publiques ou de la recherche académique.

Les auteurs illustrent ces différentes approches à travers les travaux de quelques chercheurs qu'il nous semble important d'aborder. Par exemple, M. Vernières (cité par Verdier & Vultur, 2016) caractérise l'insertion professionnelle comme le cheminement d'un individu, jusque-là non actif sur le marché du travail, vers une position stable dans ce dernier, cette stabilité ne se référant pas exclusivement à l'obtention d'un emploi à plein temps, mais à une absence d'évolution du statut professionnel, même en présence d'emplois précaires ou de chômage prolongé, mettant ainsi en lumière la diversité des réalités de l'insertion, influencées d'une part par les exigences des employeurs et d'autre part par les caractéristiques individuelles variées des travailleurs. De son côté, J. Vincens (1997) enrichit la conception économique et quantitative de l'insertion en adoptant une perspective sociologique, permettant, comme nous l'avons vu, à C. Trottier (2000) de la définir non seulement comme une période de recherche ou d'exercice d'un emploi rémunéré, mais aussi comme l'engagement dans un projet de vie plus large que l'obtention d'un premier emploi, soulignant ainsi que l'analyse de l'insertion ne se limite pas à la transition vers le premier emploi, mais s'étend jusqu'à la réalisation du projet professionnel.

D'autres recherches, telles que celles de C. Dubar ou de G. Mauger (cités par Verdier & Vultur, 2016), ont élargi la problématique de l'insertion professionnelle en dépassant la seule perspective du marché du travail. Ainsi, l'insertion est perçue comme une transition graduelle vers un statut de travailleur avec des responsabilités productives après une période de

socialisation. Dans cette optique, elle représente une phase d'acquisition d'une identité sociale et professionnelle, marquant ainsi une étape dans le processus de socialisation des jeunes vers l'âge adulte. Mauger (cité par Verdier & Vultur, 2016) exprime cette idée en qualifiant l'insertion de "clôture de la jeunesse".

E. Verdier et M. Vultur ponctuent leur cheminement par la description de l'insertion de M. Vultur et C. Trottier qui en 2010 s'appuyant sur les travaux de M. Vernières, J. Vincens, ainsi que sur ceux de T. Couppié et M. Mansuy (cités par Verdier & Vultur, 2016), la définissent comme un processus dynamique qui marque le passage des jeunes du système éducatif à une position relativement stable sur le marché du travail. Ce processus ne se limite pas à une simple période entre la recherche et l'obtention d'un emploi; il englobe également des situations telles que le chômage, la formation et l'inactivité. Selon cette vision, l'insertion ne débute pas seulement au moment où un jeune trouve un emploi, mais dès qu'il consacre davantage de temps à un emploi rémunéré ou à la recherche d'emploi qu'à d'autres activités telles que les loisirs ou les études. Elle prend fin lorsque le jeune cesse de chercher un emploi, trouve un emploi durable qui correspond à ses attentes et lui permet de subvenir à ses besoins tout en poursuivant ses projets de vie. La stabilité de l'emploi et la capacité du jeune à maintenir sa position sur le marché du travail, même sans emploi permanent, sont des éléments clés de ce processus.

Malgré ces avancées, la définition de l'insertion professionnelle demeure floue, surtout avec sa nécessité de s'adapter à une diversité croissante de parcours professionnels incluant les phases éducatives et les trajectoires individuelles. Selon eux, la validité scientifique demeure sujette à remise en question, dans un contexte où les domaines de l'éducation et du travail subissent d'importantes mutations, accentuant les écarts entre le fonctionnement institutionnel et les réalités biographiques des individus. Dans ce contexte, les concepts de « parcours » et de « transitions » se révèlent être des outils heuristiques précieux.

En effet, selon les auteurs, bien qu'initialement élaborée dans le domaine politique pour examiner les liens entre emploi, formation continue et chômage, la notion de parcours professionnel a progressivement été étendue pour englober la formation initiale, s'inscrivant désormais dans une approche plus large des transitions entre formation et emploi. Plusieurs éléments justifient l'utilisation de cette notion : sa compatibilité avec une conception de la vie professionnelle potentiellement non standardisée ; sa capacité à refléter la diversité des choix individuels (contrairement à la notion de trajectoires qui suppose une progression linéaire et déterministe dans les parcours scolaires et professionnels) ; son approche pluraliste des politiques publiques, envisageant non seulement leurs aspects contraignants, mais aussi les

opportunités qu'elles offrent aux individus pour développer leurs projets. Ainsi, le concept de parcours considère les interactions entre les diverses étapes de la vie d'une personne et la manière dont les politiques publiques les prennent en charge : qu'il s'agisse de la vie professionnelle, familiale ou sociale. Cela met en lumière la diversité des facteurs qui influencent la trajectoire biographique d'un individu.

Après avoir examiné les divers aspects de l'insertion professionnelle selon les analyses de C. Trottier et l'évolution de ce concept vers la notion de parcours, nous nous concentrons maintenant sur l'impact des stages. Alors que de nombreuses études portent sur les stages en entreprise pour les étudiants de l'enseignement supérieur, mettant en lumière les pratiques abusives des entreprises ou évaluant leur efficacité en termes d'opportunités professionnelles et d'intégration sur le marché du travail, peu d'attention est accordée aux stages au niveau du dernier degré du secondaire qualifiant. Nous pouvons cependant ressortir de cette littérature une convergence de certains éléments qu'il sera pertinent de soumettre au cadre qui nous intéresse.

En effet, les potentialités qui ressortent généralement des stages rejoignent celles identifiées par D. Glaymann (2014). Celui-ci estime que les stages offrent une expérience directe du monde professionnel emprunte d'opportunités pour les étudiants telles que leur professionnalisation, leur développement des compétences et leur intégration sociale, mais présentent également des risques.

Du point de vue de la professionnalisation, il estime que les stages permettent aux étudiants de découvrir et d'explorer différents aspects du monde du travail, enrichissant ainsi leur projet professionnel. Ils offrent également l'opportunité de se faire connaître des employeurs potentiels, facilitant ainsi l'accès à l'emploi après l'obtention du diplôme. Cependant, il est essentiel de noter que l'impact des stages sur l'emploi est limité par le contexte économique et les politiques de recrutement des entreprises.

Sur le plan formatif, les stages constituent un dispositif pédagogique complémentaire aux enseignements théoriques en permettant aux étudiants d'apprendre par l'expérience pratique. Encadrés par des enseignants et des tuteurs sur le terrain, les stagiaires développent des compétences et des capacités réflexives essentielles à leur future carrière professionnelle.

Pour l'auteur, en ce qui concerne la socialisation, les stages fonctionnent comme une transition vers le monde adulte et professionnel, offrant aux stagiaires une expérience concrète de la vie en entreprise. Toutefois, il existe un risque de confusion entre le rôle de stagiaire et celui de

salarié, en particulier lorsque les attentes et les exigences imposées aux stagiaires sont excessives.

D. Glaymann pointe qu'il est donc crucial de reconnaître que tous les stages ne sont pas égaux et que leur efficacité dépend de divers facteurs, notamment la qualité de l'encadrement, la nature des tâches confiées et le contexte organisationnel rejoignant ainsi les travaux de J.-F. Giret et de S. Issehnane (2012).

Nous retenons de leur recherche, basée sur l'enquête Génération 2004 du Céreq, une diversité de stages dans l'enseignement supérieur, notamment en ce qui concerne leur durée, leur rémunération et les relations avec les tuteurs. Cette diversité est étroitement liée au niveau et à la spécialité de la formation suivie. Une typologie des stages permet de distinguer différentes qualités. Bien que la longueur du stage ou sa rémunération ne garantissent pas sa qualité, certains critères comme la durée, la rémunération, la pertinence par rapport à la formation et les contacts avec les tuteurs se combinent souvent pour contribuer à des stages de qualité.

Ces stages identifiés comme étant de qualités ont un impact durable sur le salaire, même après plusieurs années, ce qui indique qu'ils sont considérés comme une véritable expérience professionnelle.

Les auteurs suggèrent également que la qualité des stages peut varier en fonction des établissements universitaires ou des écoles qui les proposent, ce qui implique que le choix d'une institution renommée ou la participation à un programme de master de haute qualité peuvent jouer un rôle crucial dans l'obtention d'un stage de qualité.

Complémentairement à ces articles sur l'enseignement supérieur, nous avons décidé d'également explorer la littérature relative à l'enseignement en alternance. En effet, bien que les périodes en entreprise soient dans l'ensemble plus importantes, le public y est relativement semblable et à un stade de scolarisation comparable à l'enseignement de plein exercice. Il ne nous semble donc pas déraisonnable de transposer les observations relevées aux stages du plein exercice. Nous retrouvons par ailleurs des thématiques de recherche similaires à celles précédemment citées tels que les dimensions didactique et identitaire.

a) Le stage, lieu de professionnalisation nécessitant une didactique adéquate

A. Gray (2016) insiste dans ses travaux sur la dimension didactique de l'alternance professionnalisante. Selon lui, dans le cadre de l'éducation professionnelle traditionnelle, la pratique est souvent réduite à une application de théories ou de techniques scientifiques.

Cependant, il considère que cette approche ne suffit pas à expliquer la capacité d'un professionnel à agir dans des situations complexes et changeantes. La pratique professionnelle a une indépendance et une singularité distinctes du savoir théorique. Elle implique que l'expérience pratique dans un domaine particulier génère un ensemble de compétences et de connaissances qui ne peuvent être entièrement capturées ou transmises par la théorie seule. Elle implique une mobilisation de diverses ressources, notamment des savoirs issus de l'expérience et du sens commun. La question se pose dès lors sur la manière dont ces différentes formes de savoirs interagissent dans la compétence professionnelle.

Il préconise le développement d'une vision renouvelée de la compétence professionnelle, mettant en avant la réflexivité et la capacité à mobiliser les ressources adéquates lors de l'action. Selon lui, l'alternance représente une occasion de réaffirmer l'importance primordiale de l'expérience et de la pratique professionnelle dans le processus d'acquisition des connaissances.

En effet, pour A. Gray, l'alternance permet de s'immerger dans le monde professionnel et d'acquérir ce qui ne peut être enseigné en salle de classe, une initiation au métier. Il argue ainsi que conformément à la tradition ethnologique, l'initiation repose davantage sur la transmission de l'expérience que sur un corpus de connaissances. L'expérience professionnelle est donc une source de savoirs, mais ceux-ci doivent être extraits, organisés et intégrés de manière réfléchie pour être pleinement exploités dans le cadre de la formation.

En conséquence, il estime qu'il est essentiel de reconnaître l'autonomie relative de cette expérience, qui ne se résume pas à une simple application de connaissances préalables. L'expérience professionnelle générant ses propres savoirs, tant pratiques que comportementaux, il convient dès lors de distinguer "faire l'expérience" et "avoir de l'expérience". La première implique une confrontation directe avec la réalité, tandis que la seconde se présente comme un répertoire de situations mémorisées et disponibles. Cependant, pour que l'expérience soit véritablement formatrice, elle doit être réfléchie, analysée et transformée en apprentissage.

Dans ce contexte, il définit le rôle du tuteur comme crucial puisqu'il incombe au tuteur d'organiser le travail de sorte qu'il soit formateur, en exposant l'alternant au "choc du réel" et en lui permettant de s'impliquer activement dans la réalisation d'une tâche ou d'un projet. De plus, la réflexivité jouant un rôle central dans le processus d'apprentissage expérientiel, l'expérience doit être débriefée, analysée et problématisée, de préférence dans le cadre de dispositifs de médiation pédagogique qui favorisent les liens entre la pratique en entreprise et les savoirs théoriques enseignés en classe.

b) Le stage comme étape cruciale de l'identité professionnelle

La seconde dimension abordée dans la littérature est la dimension identitaire. N. Dubruc (2010), considère d'ailleurs le stage comme un moment clé dans l'évolution identitaire de l'étudiant, où l'interaction avec le monde professionnel se révèle être un facteur déterminant. Selon elle, l'identité se construit à travers les rôles assumés, les actions posées et les expériences vécues, ainsi que par l'influence des interactions sociales et culturelles tout au long de la vie. La socialisation secondaire, qui est un processus subséquent à la socialisation primaire, où les individus apprennent les normes et les valeurs de base au sein de leur famille au cours de l'enfance, implique l'acquisition de normes, de valeurs et de compétences supplémentaires à travers des interactions avec diverses institutions sociales telles que l'école, le travail, les médias et divers groupes sociaux. Cette phase, notamment lors des stages, contribue à façonner l'identité professionnelle en intégrant le projet professionnel et les expériences de travail. Les individus, en passant à travers différentes sous-cultures, se distancient et se positionnent en tant que sujets face à leur environnement social et culturel. Les changements de rôles entraînent des processus de déstructuration et de restructuration de l'identité, soutenus par des initiatives institutionnelles et des échanges sociaux. L'influence des experts, dont la crédibilité est reconnue, joue un rôle déterminant dans la création de cette nouvelle réalité, car leurs perspectives sont considérées comme dignes de confiance en raison de leur légitimité. Ainsi, la socialisation primaire et secondaire sont interdépendantes, même si elles peuvent différer, et contribuent toutes deux à façonner l'identité individuelle.

Il ressort également de ses travaux que pour faciliter la reconstruction des structures de pensée et l'évolution identitaire, il est crucial d'offrir aux individus l'opportunité de s'engager activement dans un groupe qui incarne une alternative à leur ancienne réalité sociale. Cette interaction continue avec une nouvelle structure sociale joue un rôle essentiel dans la redéfinition de l'identité individuelle et dans l'adoption de nouveaux modes de perception et d'action. Le stage en entreprise, en dehors du cadre de la formation, offre justement aux étudiants l'occasion de s'immerger dans une culture professionnelle alignée sur les attentes du marché du travail. En intégrant cette nouvelle réalité, les étudiants doivent s'adapter à un ensemble de valeurs, de normes et de comportements propres à leur futur métier. Cependant, cette transition vers une identité professionnelle peut être complexe, car elle dépend de la congruence entre les différentes perspectives et pratiques au sein de la nouvelle communauté professionnelle. N. Dubruc estime que le stage permet ainsi à l'élève de s'intégrer

progressivement au groupe de référence, ce qui constitue une étape significative de sa socialisation secondaire et de son développement identitaire.

De plus elle avance que chaque élève, avec sa propre histoire et ses aspirations, aborde le stage de manière unique, utilisant les outils et les ressources du dispositif de formation de manière différenciée. Se référant aux idées d'Engeström, elle souligne l'importance des contradictions pour générer des solutions innovantes, affirmant que leur identification est cruciale pour stimuler des solutions novatrices. Elle met en évidence le fait que chaque système d'activités est caractérisé par son hétérogénéité et ses multiples voix. Et le dépassement des contradictions conduit à l'apprentissage par expansion. Le stage, en tant qu'expérience en entreprise rapportée à l'école, est dès lors un terrain où ces contradictions peuvent être mises en lumière, offrant ainsi des opportunités d'apprentissage significatives. L'analyse des systèmes d'activité permet de comprendre comment chaque élève contribue à son propre développement à travers le stage, en mettant en évidence les contradictions entre les différents systèmes impliqués et en identifiant les transformations qui favorisent l'apprentissage par expansion.

Pour finir, J. Masdonati, N. Lamamra, B. Gay-des-Combes et J. De Puy (2007) reconsidèrent le système de formation professionnelle duale, en Suisse, sous l'angle identitaire et y révèlent une situation contrastée. D'une part, les analyses et les extraits présentés laissent entrevoir que ce mode de formation peut jouer un rôle crucial dans la construction de l'identité des apprenants. En effet, l'apprentissage dual offre la possibilité aux jeunes de faire la transition entre le monde scolaire et celui du travail de manière progressive, facilitant ainsi le passage d'une identité d'élève à une identité professionnelle. De plus, en mettant l'accent non seulement sur les connaissances théoriques, mais aussi sur les compétences pratiques, il offre aux jeunes en difficulté scolaire l'opportunité de surmonter des expériences négatives vécues à l'école. Enfin, la présence d'un formateur en entreprise peut jouer un rôle clé dans l'orientation des jeunes vers un modèle professionnel, un aspect crucial dans la construction identitaire.

Cependant, leurs investigations révèlent que l'apprentissage dual présente également plusieurs limites significatives. Tout d'abord, les tensions liées à la transition de l'école obligatoire à la formation professionnelle, qui s'effectue dans un contexte réel de marché soumis aux lois de l'offre et de la demande, suscitent des inquiétudes quant au fait qu'un grand nombre de jeunes puissent remettre en question leur choix avant même de commencer l'apprentissage dual.

De plus, ils développent l'idée que l'entrée progressive dans le monde du travail est souvent illusoire, les apprenants étant souvent exposés dès le début de leur formation aux logiques du monde professionnel. En outre, dans de nombreux cas observés au cours de leurs recherches, le

formateur en entreprise ne parvient pas toujours à jouer le rôle positif sur l'identité des apprenants tel qu'évoqué précédemment, ce qui peut créer des situations délicates du point de vue de leur construction identitaire.

Enfin, le système de formation professionnelle duale peine à gérer certaines crises identitaires. Le manque de mesures de prévention ou de gestion des ruptures de contrat d'apprentissage est révélateur d'une lacune qu'il est important de combler. Cette lacune est d'autant plus préoccupante que, sans formation post-obligatoire, les risques de précarité et de pauvreté associés sont considérables.

Après avoir examiné la littérature scientifique, nous faisons l'hypothèse que les différents éléments conceptuels abordés plus avant participent, à des degrés divers, à l'éclairage de l'impact des stages dans l'insertion professionnelle des jeunes issus du qualifiant en Wallonie. Ainsi, le modèle d'analyse que nous nous proposons d'étudier repose sur la prise en compte conjointe des éléments évoqués précédemment. Les stages peuvent être considérés comme :

1. une expérience concrète, clé de la professionnalisation et adjuvant motivationnel ;
2. un dispositif didactique permettant de faire face à la complexité du métier ;
3. un moment de socialisation catalyseur de la construction identitaire professionnelle.

Notre étude de terrain consiste à vérifier ces différentes dimensions pour ce qui concerne les jeunes issus de l'enseignement qualifiant en Wallonie.

Méthode

L'analyse approfondie des dynamiques complexes liées à l'impact des stages sur l'insertion professionnelle des jeunes issus du qualifiant en Wallonie constitue le cœur de notre étude empirique. Dans cette optique, nous avons choisi d'adopter une approche qualitative, en privilégiant la méthode des entretiens semi-directifs. Cette démarche méthodologique se révèle particulièrement appropriée pour notre objectif de recherche, car elle permet une exploration approfondie des perceptions, des expériences et des significations attribuées par les participants à cette expérience professionnelle. En effet, les entretiens semi-directifs offrent un cadre souple et ouvert qui favorise l'émergence de discours riches et nuancés, permettant ainsi de saisir les multiples dimensions et les subtilités des récits des participants. (J. Marquet et al., 2022)

Dans un premier temps, nous exposerons les raisons qui justifient notre choix d'une approche qualitative, mettant en avant sa capacité à saisir la complexité des phénomènes sociaux et à fournir des éclairages approfondis sur les expériences individuelles. Par la suite, nous présenterons le panel de personnes interrogées, mettant en évidence leur pertinence par rapport aux hypothèses que nous souhaitons tester. Ce panel diversifié et représentatif joue un rôle crucial dans notre démarche, car il nous permettra d'explorer une variété de perspectives et de parcours en lien avec notre question de recherche.

À travers cette approche méthodologique, notre objectif est d'éclairer les mécanismes sous-jacents à l'impact des stages sur l'insertion professionnelle des jeunes, en donnant la parole aux acteurs concernés et en offrant une compréhension approfondie et nuancée du phénomène étudié.

1. Mesures

Notre étude vise à approfondir notre compréhension des dynamiques complexes qui entourent l'impact des stages sur l'insertion professionnelle des jeunes issus du qualifiant en Wallonie. Dans cette optique, nous avons initialement envisagé une approche quantitative, inspirée par les travaux de recherche récents tels que ceux d'E. Verdier et M. Vultur (2016), qui mettent en lumière l'importance de l'analyse des parcours dans la compréhension de l'insertion professionnelle.

Notre intention première était de recueillir des données administratives sur les choix d'options de base groupées et les diplômes d'une cohorte d'étudiants à partir des bases de données de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Cette approche devait nous permettre de tracer les

trajectoires des jeunes et d'identifier les éléments qui les façonnent, notamment en croisant ces informations avec les bases de données de l'Office national de sécurité sociale (ONSS). Nous espérons ainsi obtenir des données supplémentaires telles que la date du premier contrat de travail, le type de contrat, le salaire, la taille de l'entreprise où le contrat a été signé et le secteur auquel elle appartient. Cette démarche s'inscrivait dans une volonté d'adopter une méthodologie similaire à celle utilisée par J.-F. Giret et S. Issehnane (2012).

Cependant, lors de nos premiers échanges avec les organismes compétents, tels que le Forem, l'ONSS et la Banque Carrefour d'Échange de Données (BCED), nous avons été confrontés à des obstacles imprévus. En effet, nous avons été renvoyés vers la Banque Carrefour de la Sécurité Sociale (BCSS), qui nous a informés que nous n'avions évidemment pas le droit d'accéder aux numéros nationaux des individus et que, de surcroît, les équipes de la BCSS ne pourraient pas accomplir cette tâche de compilation et de croisement des différentes bases de données elles-mêmes estimant que le coût était trop important pour un mémoire.

Cette situation inattendue nous a conduits à reconsidérer notre approche méthodologique. Bien que déçu par cette difficulté, nous avons vu cette contrainte comme une opportunité de repenser notre étude et de nous tourner vers une approche qualitative. Cette décision méthodologique découle de plusieurs considérations, tant théoriques que pratiques, qui soulignent l'adéquation de cette méthode avec notre objectif de recherche.

En effet, selon J. Marquet, L. Van Campenhoudt et R. Quivy (2022), les entretiens semi-directifs offrent un cadre d'interaction souple et ouvert, favorisant l'émergence de discours riches et nuancés de la part des participants. Cette méthode s'inscrit dès lors dans une perspective constructiviste de la recherche en sciences sociales. Elle reconnaît la subjectivité des individus et vise à comprendre leurs perceptions, leurs interprétations et leurs expériences dans leur contexte social et culturel. En encourageant les participants à s'exprimer librement et en évitant une directivité excessive, les entretiens semi-directifs permettent de capturer la diversité des points de vue et des récits individuels.

Dans la partie de leur ouvrage relative à la méthode qualitative, les auteurs mettent en avant l'importance de créer un espace d'expression où les participants se sentent à l'aise pour partager leurs expériences et leurs opinions. Les entretiens semi-directifs offrent précisément cet espace, en permettant aux interviewés de s'exprimer avec leurs propres mots et dans l'ordre qui leur convient. Le chercheur intervient de manière minimale, posant des questions ouvertes et réagissant de manière empathique pour encourager une communication fluide et sincère.

Une des forces des entretiens semi-directifs réside dans leur capacité à explorer en profondeur les significations attribuées par les participants à un phénomène donné. Cette approche est particulièrement pertinente dans notre étude, où nous cherchons à comprendre comment les stages influent sur l'insertion professionnelle des jeunes. En permettant aux participants de partager leurs expériences de manière détaillée et en contexte, les entretiens semi-directifs fournissent des informations riches et contextuelles sur les processus en jeu.

Par ailleurs, la méthode d'entretien semi-directif s'aligne avec notre perspective méthodologique puisque nous souhaitons donner la parole aux acteurs eux-mêmes et explorer les réalités vécues sur le terrain afin de confronter et réviser si nécessaire nos hypothèses. Cette approche est en accord avec les recommandations de J. Marquet, L. Van Campenhoudt et R. Quivy, qui soulignent l'importance de rester ouvert aux nouvelles perspectives émergentes au cours de la recherche qualitative.

En conclusion, l'utilisation de la méthode des entretiens semi-directifs dans notre étude sur l'impact des stages sur l'insertion professionnelle des jeunes en Wallonie s'inscrit dans une démarche méthodologique rigoureuse et réflexive. Cette approche offre un cadre méthodologique approprié pour explorer en profondeur les dynamiques complexes des phénomènes sociaux. En mettant l'accent sur la compréhension des expériences individuelles et des significations attribuées par les participants, les entretiens semi-directifs contribuent à enrichir notre analyse et à fournir des éclairages précieux pour la recherche en sciences sociales.

2. Personnes interrogées

Les participants ont été sélectionnés afin d'explorer et de vérifier les hypothèses à plusieurs niveaux du système des stages.

a) Fédérations

Dans un premier niveau, nous avons cherché à inclure des représentants des secteurs, qui seront au nombre de deux, et une représentante de l'Union Wallonne des Entreprises afin de comprendre ce qui est structurellement installé au sein des secteurs en ce qui concerne les formateurs en entreprise. Cela englobe la répartition des compétences entre l'école et l'entreprise, les méthodes didactiques utilisées, ainsi que la manière dont le processus de stage contribue à la construction identitaire des jeunes. En incluant ces acteurs, nous espérons obtenir un aperçu approfondi des pratiques établies et des normes de formation professionnelle au sein des différents secteurs.

b) Opérateur

Le deuxième niveau représente un niveau intermédiaire et opérationnel des prescriptions établies. Nous avons sélectionné quatre participants, issus pour moitié du monde professionnel et pour autre moitié de l'enseignement, à ce niveau pour examiner comment les prescriptions sont articulées et mises en œuvre sur le terrain. Nous cherchons ainsi à comprendre les forces et les limites de leur action, ainsi que l'impact concret de ces prescriptions sur la professionnalisation des élèves. En recueillant leurs expériences, nous souhaitons également saisir comment leur action contribue à la construction identitaire des élèves, en mettant en lumière les aspects les plus efficaces et les défis rencontrés dans la mise en œuvre des programmes de stage.

c) Bénéficiaires

Enfin, le dernier niveau concerne directement les élèves, bénéficiaires du processus de stage. Nous avons inclus cinq élèves dans notre étude pour comprendre leurs expériences subjectives et identifier les contributions spécifiques des stages à leur professionnalisation, leur motivation et leur construction identitaire. En explorant leurs récits et leurs perceptions, nous cherchons à évaluer l'impact réel des stages sur leur développement personnel et professionnel, ainsi que les aspects du processus de stage qui sont les plus significatifs pour leur engagement et leur épanouissement.

En somme, notre étude vise à se déployer à travers différents niveaux du système des stages, avec pour objectif d'explorer en profondeur les dynamiques et les effets de ce dispositif sur l'insertion professionnelle des jeunes. En réunissant ces différents niveaux d'analyse, nous espérons que notre étude offre une vision globale et approfondie des enjeux liés aux stages et de leur contribution à l'insertion professionnelle des jeunes. En donnant voix aux acteurs impliqués à chaque étape du processus, nous souhaitons contribuer à enrichir le débat sur l'efficacité et les implications des stages dans le contexte de la formation qualifiante.

Analyse

Les stages occupent une place centrale dans le parcours professionnel des jeunes issus de l'enseignement qualifiant en Wallonie. Leur rôle dépasse largement celui d'une simple expérience temporaire, ils sont souvent perçus comme des leviers essentiels de professionnalisation et de motivation, de didactisation et de construction identitaire. Cette analyse s'appuie sur l'hypothèse que les stages peuvent être considérés selon trois dimensions majeures.

Pour explorer ces dimensions, nous avons opté pour la méthode des entretiens semi-directifs. Cette approche qualitative nous permet d'appréhender de manière approfondie les perceptions et les expériences des participants.

Dans une première partie, nous nous concentrerons, à travers une analyse verticale, sur l'examen approfondi de chaque entretien individuellement. Cette approche permet d'extraire les thèmes principaux, de comprendre les nuances et les particularités de chaque réponse, et de saisir les dynamiques internes propres à chaque participant. En plongeant dans le contenu de manière détaillée, l'analyse verticale révèle les récits personnels et les singularités des discours.

Dans un second temps, nous viserons à comparer et à contraster les différents entretiens entre eux dans une analyse horizontale. Cette perspective permet d'identifier les thèmes récurrents, les motifs communs et les divergences à travers l'ensemble des données recueillies. En mettant en relation les différentes perspectives, l'analyse horizontale offre une vision globale et cohérente des phénomènes étudiés.

En combinant ces deux approches, nous obtenons une compréhension enrichie et multidimensionnelle des différentes dimensions constitutives de notre hypothèse et d'ainsi approfondir notre compréhension de l'impact des stages dans l'insertion professionnelle des jeunes issus de l'enseignement qualifiant en Wallonie.

1. Analyse verticale des interviews

Les participants ont été sélectionnés afin d'obtenir une représentation diversifiée des perspectives et des expériences liées au sujet étudié.

En présentant ces données, nous visons à fournir un aperçu détaillé et approfondi des voix et des expériences des individus qui ont contribué à notre étude. Leurs témoignages sont essentiels pour enrichir notre compréhension du sujet et pour éclairer les conclusions de notre recherche.

Le premier type d'acteurs que nous avons interviewés provient du secteur privé.

a) Florie Thomas

Florie Thomas, en qualité de *senior advisor* en emploi, formation et enseignement au sein de l'Union Wallonne des Entreprises, est chargée de représenter et de défendre les intérêts des entreprises auprès des instances politiques et des services publics.

Lors de l'interview, elle souligne qu'il y a peu de retours sur les stages de plein exercice au sein des entreprises qu'elle représente. Cependant, elle met en avant l'importance des stages pour favoriser une insertion durable en entreprise en exposant les stagiaires à des compétences pratiques qu'ils ne rencontreraient pas forcément dans un environnement scolaire.

Florie Thomas explique que l'Union Wallonne des Entreprises vise à structurer les compétences enseignées en école et celles développées en entreprise, notamment à travers des référentiels métiers et des collaborations avec des institutions telles que la Fondation pour l'Enseignement. Ce modèle de structuration, encore à l'état de projet pilote, vise à assurer une cohérence entre les enseignements dispensés et les besoins réels des entreprises.

Elle reconnaît cependant que l'accompagnement des stagiaires en entreprise est encore au stade initial, et que les référents de stage ne sont pas toujours soumis à des obligations de formation, contrairement au cadre de l'alternance. Elle souligne également les bénéfices mutuels des stages pour les jeunes et les entreprises, bien que la durée des stages puisse parfois être insuffisante pour assurer une véritable immersion en entreprise.

Dans cette optique, l'idée d'augmenter la durée des stages, voire de passer les dernières années de l'enseignement en alternance, est évoquée. Cependant, sa faisabilité est questionnée, notamment en raison du manque de places de stage disponibles. Des défis liés à la mobilité dans certains secteurs, tels que la construction, sont également abordés, mettant en lumière l'obstacle que représente la mobilité géographique pour les étudiants.

Florie Thomas propose alors une centralisation des demandes de stages pour éviter la multiplication des dispositifs, en s'appuyant dans cette démarche sur des dispositifs existants tels que l'OFFA⁹. Elle aborde la possibilité pour les entreprises de développer leur capacité formatrice, notamment à travers des incitations régionales et des leviers de sensibilisation et de promotion.

⁹ OFFA : Office Francophone de la Formation en Alternance

Elle aborde également le rôle des stages dans la construction identitaire des jeunes, en soulignant que ceux-ci peuvent adopter les valeurs de l'entreprise et développer un sentiment de responsabilité et d'appartenance à une équipe. Elle souligne l'importance de l'évaluation des stagiaires par les entreprises, mais insiste sur la nécessité que cela soit encadré et structuré.

Enfin, elle souligne la nécessité d'une collaboration plus étroite entre les acteurs de l'éducation et les entreprises, regrettant le manque de confiance et de dialogue entre ces parties prenantes. Pour elle, cela passe par une concertation et une planification en amont des réformes éducatives, ainsi que par la sensibilisation des élèves dès le début de leur parcours scolaire au monde professionnel, afin de réduire le taux d'abandon et renforcer l'orientation.

b) Laura Beltrame

Laura Beltrame, experte en droit et défense des mouvements patronaux en Belgique et actuellement en charge des matières emploi, formation, éducation chez AGORIA¹⁰, offre un regard éclairé sur l'engagement du secteur industriel dans les stages et l'alternance, basé sur l'expérience qu'elle a développée au sein du secteur, mais également dans sa fonction précédente à l'Union wallonne des entreprises.

Elle reconnaît que l'implication d'AGORIA dans les stages est limitée, mais le secteur joue un rôle plus important dans l'alternance, en particulier dans l'organisation du contrat d'apprentissage industriel harmonisé et le processus d'agrément des entreprises pour accueillir des jeunes en alternance via l'OFFA.

Elle souligne cependant qu'il lui revient que les stages actuels, souvent de courtes durées, limitent l'acquisition des compétences techniques par les stagiaires. Les entreprises préfèrent accueillir des stagiaires en fin de cursus, dotés d'un bagage technique, pour une plus-value réelle. Laura Beltrame insiste sur la nécessité de repenser les stages pour les rendre plus bénéfiques, avec une réelle expérience pratique et une implication des centres de compétences.

Pour renforcer la collaboration école-entreprise, elle souligne l'intérêt du secteur industriel pour des formations destinées aux accompagnateurs de stagiaires. Elle recommande également une évaluation des stagiaires plus alignée entre les attentes des entreprises et les critères d'évaluation de l'enseignement.

¹⁰ « AGORIA rassemble près de 2.000 entreprises technologiques des secteurs manufacturier, du numérique et des télécommunications » Agoria. (2024). Au cœur de l'industrie technologique. *À propos de nous*. Consulté le 13/05/2024 sur <https://www.agoria.be/fr/a-propos-de-nous>

Laura Beltrame propose une intégration précoce des interactions avec le milieu professionnel dès les premières années d'études pour une meilleure préparation des étudiants. Elle préconise de stabiliser le rôle du tuteur et de fournir un accompagnement spécifique aux jeunes en stage, tout en insistant sur l'importance de valoriser le travail et de maintenir des initiatives de rapprochement école-entreprise comme le projet Steamule¹¹.

Elle met en avant les multiples facettes des stages en entreprise, soulignant leur importance dans l'identification et le recrutement de futurs employés qualifiés, ainsi que dans le renforcement des valeurs sociales de l'entreprise. Laura Beltrame reconnaît cependant les défis logistiques et propose une plateforme centralisée pour faciliter la recherche de stages.

Enfin, elle aborde la coordination des stages au niveau local et régional, appelant à une gestion plus professionnelle et macroscopique par l'administration de la Fédération Wallonie-Bruxelles pour des résultats tangibles tant pour les étudiants que pour les entreprises.

c) Olivia Raskin

Olivia Raskin et Anne-Charlotte Hermant occupent respectivement les postes de Secrétaire Générale et de Conseillère, en matière sociale et de formation, au sein de la Fédération Wallonne de services d'aide à domicile (FÉDOM). Leur mission principale consiste à défendre les intérêts des membres de la FÉDOM et à promouvoir leurs besoins en matière de formation et d'insertion professionnelle.

Elles soulignent la difficulté d'aboutir à des améliorations concrètes malgré leur collaboration avec les autorités politiques et d'autres fédérations. Les efforts pour standardiser l'évaluation des stages à travers une grille commune sont louables, mais cette initiative n'a pas été universellement adoptée par les écoles.

Les partenariats entre les écoles et les SAFA¹² varient régionalement, souvent fondés sur des relations historiques. Les directeurs de services jouent un rôle crucial dans le recrutement, entretenant des liens étroits avec les écoles pour mettre en avant les éléments du programme de formation davantage en concordance aux besoins du terrain.

¹¹ Le parcours STEAMULE est une initiative annuelle visant à sensibiliser aux métiers STEM (Science, Technologie, Ingénierie et Mathématiques) en remettant en question les stéréotypes professionnels. Il vise à déconstruire les préjugés, notamment de genre, pour encourager une orientation positive des jeunes. De plus, il accompagne et outille les équipes éducatives conformément aux directives du Pacte pour un Enseignement d'Excellence, en mettant l'accent sur la formation technique et numérique. Fondation pour l'enseignement. (2024). Parcours intersectoriel de découverte des métiers. Steamule. Consulté le 13/05/2025 sur <https://www.fondation-enseignement.be/fr/steamule>.

¹² SAFA : Service d'Aide aux Familles et aux Aînés

O. Raskin met en évidence un écart parfois significatif entre les compétences enseignées en classe et celles réellement requises sur le terrain. Selon elle, les stages jouent un rôle crucial pour motiver les jeunes à s'engager dans le secteur social en leur offrant une immersion dans la réalité du travail. Toutefois, elle exprime sa préoccupation face à certains étudiants diplômés sans avoir effectué de stage en raison de la pandémie, soulignant l'importance vitale de cette expérience tant pour les étudiants que pour les services d'aide.

Elle insiste sur le caractère irremplaçable de l'expérience pratique auprès de personnes fragilisées, offrant des situations imprévues qui remettent en question les connaissances théoriques. Raskin confirme que certains stagiaires peuvent se trouver déstabilisés par des situations non enseignées en classe, soulignant les difficultés d'adaptation, attribuées en partie à un manque de maturité et de préparation domestique. Les défis liés à la mobilité des stagiaires sont également évoqués.

Elle évoque les divers types de stages – d'observation, accompagné, en autonomie - et les défis qu'ils présentent, notamment le manque d'encadrement et de moyens budgétaires. O. Raskin plaide pour une collaboration plus étroite entre les acteurs du terrain et les institutions éducatives pour une intégration plus réussie des stagiaires.

Concernant la structuration des stages, O. Raskin remet en question la pertinence de leur répartition sur l'année scolaire, appelant à une réflexion collective sur la meilleure approche. Elle souligne également l'importance de diversifier les périodes de stage pour les rendre plus accessibles aux employeurs.

Enfin, O. Raskin aborde les évolutions potentielles dans le secteur, soulignant une demande croissante de concertation proactive pour améliorer les pratiques. Elle cite en exemple des initiatives régionales réussies de coordination des stages, mais elle et A.-Ch. Hermant mettent également en garde contre les impacts négatifs de la scission entre les formations d'aide-soignante et d'aide familiale sur les stages et les choix professionnels des jeunes.

d) Olivier Douxchamps

Olivier Douxchamps, directeur de l'usine Knauf Insulation à Visé, possède une riche expérience professionnelle, notamment dans le domaine de l'aéronautique et chez Glaverbel, où il a travaillé en R&D et en production avant de devenir directeur d'usine. Actif dans la défense des

industriels, il préside la Fédération du Verre de Belgique et participe à diverses organisations comme la FEB¹³ et l'Union Wallonne des entreprises.

Dans l'interview, O. Douchamps met en avant l'importance de l'accueil et de la formation des stagiaires au sein de son entreprise. Il insiste sur la sélection basée sur le savoir-être et sur un accompagnement dynamique assuré par son équipe. Les stages, d'une journée à six mois, sont répartis dans différents départements de l'usine, offrant aux jeunes une expérience pratique et permettant à l'entreprise d'identifier de potentiels employés.

Même si l'entreprise a mis en place des syllabus de formation spécifiques à chaque zone, qui permettent de former leurs nouveaux opérateurs et les jeunes stagiaires, et un petit test évaluant la progression de chacun à l'image de ce qui se fait dans l'enseignement, la clé de la réussite réside, selon O. Douchamps, dans l'attention que porte le parrain à son filleul.

L'entreprise cherche à créer un environnement favorable au développement des stagiaires, dans l'optique de les voir évoluer vers des postes permanents. O. Douchamps reconnaît la pénurie de certains métiers, comme l'électromécanique, et souligne l'importance des liens avec les écoles techniques locales et de l'investissement dans la formation des futurs employés.

Il plaide pour un partenariat plus structuré entre son entreprise et les écoles locales, alignant les compétences enseignées avec les besoins réels de l'entreprise. O. Douchamps met en lumière le rôle crucial des liens familiaux dans la recherche de stages et aborde la question de l'ascenseur social et de l'intégration des populations immigrées.

Il insiste sur le besoin pour les écoles de mieux former les jeunes aux *soft skills* et propose une collaboration plus étroite entre les écoles et les entreprises pour mieux préparer les étudiants à l'environnement professionnel. Pour lui, toutes les entreprises ont intérêt à participer à la formation des jeunes.

En conclusion, O. Douchamps plaide pour une collaboration plus étroite entre les acteurs de l'éducation et du monde professionnel pour garantir la réussite des jeunes dans leur transition vers la vie active, tout en soulignant les défis liés à la mobilité des stagiaires et à la coordination entre les écoles et les entreprises.

¹³ FEB : fédération des Entreprises de Belgique

e) Anne-Françoise Mairlot

Anne-Françoise Mairlot occupe le poste de directrice de l'aide à la vie quotidienne chez Aide et Soins à Domicile Hainaut Oriental. Son rôle central consiste à orchestrer les différentes professions liées à l'aide à domicile, telles que les aides familiales, les aides ménagères, les gardes à domicile et les aides pour personnes handicapées. Elle supervise également les stages, veillant à une répartition efficace des stagiaires au sein des équipes gérées par des assistantes sociales.

A.-F. Mairlot accueille des stagiaires issus de diverses formations, accordant souvent la priorité aux étudiants de la promotion sociale pour leur maturité et leur autonomie supérieures. Elle souligne les différences entre les stagiaires de la formation du plein exercice et ceux de la promotion sociale, les premiers pouvant parfois manquer de compétences relationnelles et de la maturité nécessaires pour travailler en autonomie.

Elle exprime des préoccupations quant à la durée des stages, jugeant souvent les stages de formation du plein exercice trop courts pour une immersion adéquate dans le métier. A.-F. Mairlot suggère des durées de stage plus longues, mais reconnaît les défis de coordination avec la forte demande de stages dépassant les capacités d'accueil des organisations.

La coordination des stages avec les écoles présente des défis, notamment en raison de désorganisations et d'incohérences dans les demandes de stage. A.-F. Mairlot estime qu'une meilleure coordination entre les établissements scolaires faciliterait l'accueil des stagiaires et permettrait une répartition plus équilibrée tout au long de l'année.

Les stagiaires sont intégrés aux équipes, suivent des horaires et font des tâches similaires à celles des employés. Elle souligne, par ailleurs, l'importance des stages pour la mise en pratique des compétences théoriques, illustrant cela par des exemples de dilemmes éthiques rencontrés sur le terrain. Dès lors, au regard de la maturité des élèves, elle propose également de repenser les stages en 5^e année pour mieux préparer les étudiants à la réalité du terrain, en explorant des alternatives telles que des maisons d'expérimentation ou des témoignages professionnels.

Les évaluations sont réalisées en collaboration avec les aides familiales et l'assistante sociale, et A.-F. Mairlot reconnaît, là aussi, les différences dans les critères d'évaluation entre les écoles et les réseaux. D'autre part, si certains professionnels apprécient la collaboration avec les stagiaires, d'autres sont moins enthousiastes. Cependant, des efforts sont déployés au sein de services pour améliorer l'accueil des stagiaires, notamment par le biais d'une formation destinée aux aides familiales pour mieux préparer et évaluer les stagiaires.

Enfin, Mairlot aborde la question de l'autonomie des stagiaires dans la recherche de leur stage, préconisant une approche plus institutionnelle des écoles pour faciliter la coordination et réduire la charge administrative des entreprises d'accueil. Elle reconnaît également l'importance des présentations institutionnelles aux groupes de stagiaires avant le début du stage.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons aussi souhaité rencontrer des acteurs issus du monde de l'enseignement.

f) Sylvie Dachelet

Sylvie Dachelet dirige l'Institut technique Félicien Rops à Namur, où elle supervise environ 1000 élèves, principalement dans l'enseignement technique, dont 500 sont destinés à partir en stage. Cette population étudiante, composée d'individus de près de vingt nationalités différentes, est décrite par S. Dachelet comme très diversifiée et confrontée à des situations de précarité, avec une forte mixité sociale. Elle évoque également une dimension artistique importante.

Dans son rôle de garante du respect de la législation sur les stages, S. Dachelet souligne les défis liés à la recherche de stages adaptés pour tous les élèves, en particulier dans les domaines artistiques et autres parcours professionnels moins conventionnels. Elle insiste sur l'importance des partenariats externes pour faciliter ces stages et sur la nécessité d'une évaluation continue pour assurer leur qualité et leur équité.

Elle explique sa méthode pour gérer les problèmes liés aux stages, incluant la gestion des placements difficiles et l'offre de deuxième chances aux élèves en difficulté. S. Dachelet met en avant la valeur éducative des stages et insiste sur le soutien nécessaire aux élèves dans leurs expériences d'apprentissage.

Elle profite du nouveau système de remédiations et de récupération des compétences prôné par le PEQ¹⁴ pour l'étendre au contexte des stages, soulignant l'importance d'une approche équitable et cohérente dans leur évaluation.

S. Dachelet discute ensuite de la répartition des compétences entre les lieux de stage et l'école, soulignant le défi de valider certaines compétences, notamment celles nécessitant des équipements spécialisés.

¹⁴ PEQ : Parcours de l'Enseignement Qualifiant

Elle exprime le désir d'une plus grande implication des maîtres de stage dans l'évaluation des élèves et suggère une meilleure formation pour eux, ainsi qu'une concertation accrue entre l'équipe pédagogique et les maîtres de stage.

Elle met en avant les avantages des stages pour les élèves, notamment en termes d'expérience professionnelle concrète et de découverte de leur vocation. S. Dachelet évoque également des défis liés au suivi des stagiaires dans son établissement et exprime le désir de créer une banque de données pour les sections non qualifiantes.

Enfin, elle aborde la réforme du qualifiant et ses implications sur la distribution des stages, soulignant les obstacles rencontrés par les élèves précarisés et proposant des solutions telles qu'un tronc commun adapté et des semaines d'exploration professionnelle.

Partageant son expérience au sein du groupe de travail, de son réseau, sur PEQ, elle déplore le manque de solutions pratiques apportées à de potentiels écueils de la réforme. En effet, elle y a exprimé sans réserve ses préoccupations concernant la réforme du qualifiant, notamment en ce qui concerne l'évaluation des élèves qui ne réussissent pas leurs unités de qualification sans pour autant que celles-ci soient entendues. Son discours met en évidence les complexités et les enjeux liés à la mise en œuvre des réformes dans le domaine de l'enseignement qualifiant.

g) Céline Verstraeten

Céline Verstraeten, directrice intérimaire de l'Institut Technique de Morlanwelz depuis février 2021, partage ses réflexions sur la gestion des stages pour les élèves. Elle privilégie un rôle de coordination plutôt que directif, impliquant activement son équipe dans l'organisation des stages. Les défis, notamment le manque d'engagement des élèves dans la recherche de stages, surtout dans les sections professionnelles, sont soulignés. La mobilité pose également problème, tant pour la disponibilité des stages que l'engagement des élèves à se déplacer, et peut-être plus particulièrement ceux issus de milieux défavorisés.

C. Verstraeten met en avant l'importance de l'autonomie et du soutien parental dans la recherche de stages, tout en reconnaissant que de nombreux élèves sont livrés à eux-mêmes. L'école s'efforce d'aider les élèves en fournissant des contacts d'entreprises et en encourageant leur initiative. Les partenariats avec les entreprises sont cruciaux pour l'insertion professionnelle des élèves, certains offrant un soutien continu et des opportunités de développement.

Elle évoque le processus d'évaluation des stages, avec un contrôle des enseignants malgré des visites occasionnelles. Malgré les défis, la plupart des stages se déroulent bien, offrant une

expérience précieuse aux élèves. L'école oriente ses élèves vers divers centres de compétences afin qu'ils puissent développer des compétences spécifiques, une mesure qui permet de pallier les coûts élevés liés à l'équipement nécessaire dans certains domaines. Néanmoins, un constat regrettable émerge quant à la rigidité de ces centres en ce qui concerne l'accueil des élèves. Souvent, ces derniers semblent être relégués au second plan derrière les candidats envoyés par le Forem.

C. Verstraeten souligne l'importance d'une expérience professionnelle variée pour les élèves, influençant leur comportement et attitude. Les stages confirment souvent leurs choix de carrière, facilitant leur orientation professionnelle. Elle reconnaît les défis pour les entreprises accueillant des élèves novices, mais insiste sur l'importance d'un partenariat de qualité entre écoles et entreprises.

Elle aborde les ajustements récents dans la durée des stages, notamment en quatrième année pour confirmer les choix professionnels des élèves, et en cinquième et sixième année, passant à quatre semaines chacun. Les défis d'augmentation de la durée des stages sont discutés, ainsi que l'équilibre entre formation en entreprise et cours académiques.

C. Verstraeten souligne le rôle crucial des enseignants dans le suivi des stages, travaillant souvent en binôme avec d'autres matières pour assurer un suivi complet. Elle envisage des améliorations dans la coordination école-entreprise pour équilibrer les compétences des élèves et inciter les entreprises à mieux former leurs accompagnants de stage.

Enfin, C. Verstraeten plaide pour une approche équilibrée entre formation citoyenne et adaptation aux besoins du marché du travail. Elle souligne les défis futurs concernant les programmes d'études et les infrastructures scolaires, appelant à une plus grande participation des écoles dans les discussions sur l'éducation et l'orientation professionnelle.

Le troisième type d'acteurs que nous avons rencontrés est composé d'élèves. Les noms des cinq participants suivants ont été anonymisés. Cette mesure a été prise afin de préserver la confidentialité de ces élèves et de créer un environnement propice à la confiance et à l'échange d'informations. La protection de l'identité des participants est une priorité dans toute recherche, et cette démarche vise à garantir le respect de leur vie privée.

h) Hélène

Hélène, étudiante en première année de cinquième puériculture à l'Institut Technique Félicien Rops à Namur, partage ses premières expériences de stage. Elle a réalisé deux stages, le premier

de deux semaines et le second d'un mois. Dans le premier stage, elle a principalement observé et débuté certaines tâches sous supervision, telles que les changes et l'alimentation des enfants. Dans le second, elle a eu plus d'opportunités de pratique, avec des tâches variées, toujours sous la supervision des puéricultrices.

Elle souligne l'importance de la pratique sur le terrain pour comprendre le métier, différent de l'apprentissage théorique en classe. Dans cette perspective, elle met en avant l'interaction directe avec les enfants et le personnel de la crèche pour une meilleure compréhension du métier.

Les stages sont attribués en fonction de la proximité géographique des étudiants et des possibilités de mobilité. En lien avec ce dernier point, elle mentionne les défis liés aux transports en commun. Les étudiants organisent alors leurs stages en contactant les crèches plusieurs semaines à l'avance. Les premiers jours de stage sont consacrés à la familiarisation avec l'environnement et les instructions. Les visites des maîtres de stage diminuent au fil des semaines, mais les étudiants peuvent les contacter en cas de besoin. Les retours sur les stages se font en classe, avec des rapports de stage, dans le respect du secret professionnel. Elle suggère une exposition à différents types d'établissements dès la première année pour mieux orienter les préférences professionnelles des étudiants.

Pour finir, comme autres améliorations, elle propose une meilleure gestion de la charge de travail après le stage, ainsi qu'une diversification des activités proposées au sein des stages.

i) Isabelle

Isabelle a fait le choix d'approfondir ses études en puériculture après l'obtention de son CESS. Initialement inscrite dans une option sport, elle a gardé ses options ouvertes jusqu'à ce qu'elle trouve sa voie. Son intérêt de longue date pour les enfants l'a amenée à recommencer en 5^e puériculture à l'Institut technique F. Rops.

Elle partage son expérience de deux stages, l'un dans une grande crèche affiliée à un hôpital et l'autre dans une crèche plus petite. Elle constate une variation significative entre les deux, le second offrant une diversité de tâches qu'elle trouve plus enrichissante.

Bien qu'elle ait ressenti quelques appréhensions initiales, notamment concernant la mobilité pour se rendre aux stages et la nature des tâches à accomplir, elle souligne que les stages lui ont confirmé son désir de travailler avec les enfants. Elle trouve que l'expérience pratique des stages était inestimable, lui permettant de mieux comprendre le métier qu'elle souhaite exercer, tout

en valorisant les interactions directes avec les enfants et ce même, si elle estime que des journées moins longues pourraient être bénéfiques.

Elle exprime une certaine appréhension à l'idée de travailler avec des enfants plus âgés en école maternelle pour ses futurs stages, mais elle est également curieuse et enthousiaste à l'idée de travailler en pouponnière. Elle est confiante sur le fait que ces expériences pourraient influencer sa vision du métier, mais elle reste convaincue que ses choix ne seront pas uniquement déterminés par les stages.

Elle souligne, finalement, que l'intégration régulière des stages dans l'apprentissage théorique à l'école permet aux étudiants de relier leurs expériences pratiques à leur formation en classe.

j) Julie

Julie, élève en 5^e à l'Institut technique F. Rops, a exploré différents domaines, de la comptabilité à l'assistance sociale, mais aucun ne l'a vraiment satisfaite jusqu'à ce qu'elle découvre la puériculture. Ce n'était pas tant la difficulté des cours qui l'avaient éloignée de ses choix antérieurs, mais plutôt le manque d'action et de satisfaction dans ces domaines.

Le volet physique de sa future carrière était crucial pour elle. L'esthétique ne lui convenait pas, préférant éviter le contact direct avec les adultes. La puériculture est apparue comme une option idéale, combinant son affection pour les enfants à son aversion pour le contact physique avec les adultes.

Ses stages ont été déterminants pour confirmer son choix, malgré le traitement dévalorisant qu'elle a subi dans l'un d'eux, se sentant parfois reléguée au simple rôle de "stagiaire". Malgré cela, elle trouve des aspects gratifiants dans ses stages en puériculture, où elle a été autorisée à effectuer des tâches au-delà de ce qui était attendu.

Elle souligne les différences entre l'apprentissage théorique en classe et les pratiques observées sur le terrain, notant des divergences parfois surprenantes, mais enrichissantes. Cependant, elle a été confrontée à des situations inappropriées, notamment des comportements négligents envers les enfants, qui l'ont choquée et l'ont poussée à réfléchir à ses propres valeurs professionnelles.

Malgré les défis rencontrés lors de ses stages, Julie reste déterminée à poursuivre sa carrière dans la puériculture. Ses expériences ont renforcé son choix, bien qu'elle soit consciente des défis à venir, notamment en termes d'organisation et d'accessibilité géographique des lieux de

stage. Son expérience l'a également amenée à réfléchir sur la manière dont elle souhaite traiter les enfants dans sa future carrière, soulignant l'importance de leur bien-être et de leur sécurité.

k) Kévin

Kévin, étudiant en 6^e technicien électricien automaticien à l'ITCFM, partage son expérience des stages en entreprise, un aspect crucial de sa formation. L'établissement fournit des documents de stage et assure les élèves, permettant ainsi de rassurer les entreprises partenaires. Cependant, les étudiants doivent être proactifs dans leur recherche en contactant directement les entreprises, même si l'école offre une liste d'entreprises disponibles en cas de besoin.

La contrainte de la distance représente un défi supplémentaire pour Kévin, n'ayant pas encore son permis de conduire. Il doit donc trouver des entreprises accessibles en transport en commun ou organiser un hébergement temporaire près du lieu de stage.

Une fois en entreprise, Kévin bénéficie d'un suivi régulier de la part de son professeur d'option, tandis que les entreprises ont des contacts directs avec l'école pour résoudre tout problème éventuel.

Les stages offrent à Kévin une expérience pratique complémentaire à son enseignement théorique. Il souligne l'impossibilité de réaliser certaines tâches, comme l'installation complète d'une cabine électrique, à l'école. Cette expérience pratique lui permet de se projeter dans sa future carrière en lui donnant un aperçu concret du travail sur le terrain.

De plus, Kévin évoque l'importance des relations professionnelles lors des stages. Il souligne que le contact avec le reste de l'équipe se passe généralement bien et contribue à son intégration dans le milieu professionnel.

Kévin estime que la durée des stages devrait être prolongée pour une meilleure immersion dans l'entreprise, favorisant ainsi un apprentissage plus approfondi et une meilleure préparation pour leur future carrière.

l) Loïs

Loïs décrit son parcours atypique, commençant en général puis en technique de transition sciences appliquées pour enfin se diriger, après une AOB, vers l'électricité faute de place en mécanique automobile. Malgré cela, il développe un intérêt pour l'électricité à l'école. Les stages sont, pour lui, une étape cruciale où les étudiants doivent trouver leurs propres entreprises. Loïs souligne la difficulté de cette recherche, notamment en électricité.

L'accès aux stages est facilité par les contacts familiaux, mais il insiste sur l'importance de rencontrer les entreprises en personne. Les stages offrent une immersion dans le monde professionnel, permettant de mieux comprendre le travail, les horaires et les relations hiérarchiques. Il souligne également l'aspect pratique, l'accès à un équipement plus avancé que celui de l'école.

Son stage chez ArcelorMittal lui a donné une perspective différente du monde du travail, avec des journées fluctuantes et une équipe amicale. Malgré son intérêt pour la mécanique automobile, il reconnaît les bénéfices des stages pour sa future carrière. Ils lui ont permis de se familiariser avec le milieu professionnel et de développer des compétences relationnelles et techniques.

2. Analyse horizontale des interviews

Maintenant, nous passerons à la deuxième partie de notre analyse, qui consiste en une analyse croisée des entretiens, en fonction des trois dimensions identifiées dans notre approche théorique.

a) Le stage, une expérience concrète, clé de la professionnalisation et adjuvant motivationnel

1) Acquisition de compétences et d'expérience professionnelle

Les stages professionnels offrent aux étudiants une opportunité précieuse de développer, en immersion active directe dans le monde professionnel, des compétences spécifiques, d'acquérir une expérience concrète et de préparer leur entrée sur le marché du travail. Ils complètent ainsi les formations académiques traditionnelles en apportant des apprentissages pratiques inaccessibles en atelier ou même en centre de formation.

A.-F. Mairlot : *« C'est toute la mise en pratique des compétences qu'ils ont pu acquérir à l'école. Et la confrontation avec la pratique et le terrain, c'est indispensable pour pouvoir progresser et mettre en pratique ses compétences théoriques, ça, je pense. Le terrain, le domicile n'est pas l'école, il y a beaucoup, beaucoup, des réactivités, des adaptations à faire à ce qu'on a appris. Voilà, la théorie c'est beau, mais la pratique, c'est parfois loin de la théorie, donc voilà. »*

En comblant le fossé entre la théorie et la pratique, les stages permettent aux étudiants de mettre en œuvre les connaissances théoriques dans un contexte réel, valorisant ainsi l'expérience pratique sur les aspects matériels ou technologiques de l'entreprise. La récurrence des tâches et

l'interaction régulière avec les responsabilités professionnelles sont mises en avant, tout comme l'opportunité de travailler avec des équipements de pointe et de participer à des projets concrets.

C. Verstraeten : « *Et tant pis si l'entreprise n'a pas du matériel de dernière génération, mais qu'il ait un contact avec le travail, avec le métier de manière récurrente pendant quatre semaines. C'est surtout ça qu'on cherche au niveau du travail en stage.*

Les stages jouent également un rôle crucial dans la réduction des lacunes en compétences sur le marché du travail. Les stagiaires deviennent mieux préparés à répondre aux exigences professionnelles, contribuent plus constructivement à la vie de l'entreprise et, en cas d'embauche, l'intègrent avec plus de facilité.

De plus, la vie de l'entreprise oblige les stagiaires à affronter l'inattendu, à se confronter à la contrariété. Ils développent alors des compétences fonctionnelles dans un cadre informel. Cette confrontation avec la réalité professionnelle renforce leur capacité d'adaptation, essentielle pour réussir dans leur future carrière.

En affrontant ces écarts, les stagiaires acquièrent une compréhension plus profonde des exigences du monde professionnel et développent leurs compétences d'adaptation et de résolution de problèmes. L'autonomie et la débrouillardise sont particulièrement cruciales dans certains domaines où les stagiaires doivent souvent travailler seuls et gérer des tâches variées et imprévues.

Kévin : « Parce qu'on apprend beaucoup plus sur le terrain, parce que là on est vraiment dans les cas concrets. [...] Oui, on les fait par simulation, mais ce n'est pas tout à fait non plus le même en vrai, parce qu'il va y avoir d'autres problèmes, il y a d'autres choses à prendre en compte. [...] Par exemple, moi, je suis un électricien automatique. Mais si par exemple c'est un tapis avec un roulement ou quelque chose de mécanique qui ne va pas là je ne saurai pas vraiment intervenir, mais souvent il y a une équipe qui est là-bas et alors il forme l'électricien aussi à pouvoir faire les choses en mécanique. »

À côté d'une formation technique solide, l'importance des soft skills est aussi soulignée par les intervenants. Les entreprises semblent accorder autant d'importance aux compétences comportementales et relationnelles qu'aux compétences techniques, le travail en équipe étant souvent la norme.

Travailler avec des situations réelles permet d'expérimenter des émotions et d'interagir de manière authentique, ajoutant une dimension concrète à l'apprentissage. Les stagiaires

apprennent à comprendre et à gérer les émotions, à améliorer leurs compétences en communication et à développer des relations professionnelles et empathiques.

Les stages préparent les étudiants à la transition vers le monde du travail, offrent une occasion unique de renforcer des compétences telles que la communication, la collaboration, la résolution de problèmes et la gestion du temps. Les entreprises valorisent ces compétences relationnelles et sociales, cruciales pour la réussite professionnelle des étudiants. En permettant une interaction directe avec les collègues, les clients et la direction, les stages favorisent le développement des compétences non techniques et permettent aux étudiants de mesurer leur insuffisance de maîtrise.

Hélène : *« Moi je trouve que déjà aller en stage, ça nous permet d'être sur le terrain, donc de savoir un peu si c'est vraiment ce qu'on veut faire ou pas. Et même si on n'est pas trop emballé la première année, on a deux autres années pour savoir. Et après, je pense que ça permet par exemple de savoir si on est capable de gérer un endroit, par exemple si on veut être plus tard être directrice d'une crèche, on peut savoir si on est capable ou pas de gérer, mais pas les premières années, mais peut-être plus loin. De savoir si on n'est vraiment qu'avec les enfants ou si on veut être en communication avec les parents. Parce qu'être puéricultrice, on peut débouler aussi sur être sage-femme, sur être pédiatre et toutes sortes de métier avec les enfants et c'est ça qui permet de savoir si on reste dans ce couloir-là ou si on préfère aller encore aller aux études et aller encore plus loin et faire des plus grandes études encore. »*

Si comme on l'a vu, les compétences techniques et transversales acquises en stage enrichissent celles enseignées dans les institutions éducatives, préparant ainsi les individus à la réalité du marché du travail, la durée des stages peut cependant influencer l'ampleur des compétences acquises, certaines entreprises recommandant des stages plus longs pour permettre une immersion plus profonde, d'interagir significativement avec les entreprises et de manipuler davantage des outils et des compétences pratiques. De plus, la diversité des secteurs et des pratiques influence également ces expériences, puisque certains offrent des stages dès la quatrième secondaire, tandis que d'autres les préfèrent en fin de cursus scolaire et privilégient des stages continus à des stages fragmentés.

2) Orientation professionnelle et découverte du monde du travail

Les stages incitent les étudiants à une réflexion approfondie sur leur orientation professionnelle. Cette expérience, bien que parfois stressante, est importante pour confirmer ou réévaluer les décisions de carrière des stagiaires. Elle leur permet de tester leurs compétences et leur intérêt

pour un domaine spécifique, et de décider en connaissance de cause s'ils souhaitent poursuivre ou changer de voie. Le stage est perçu comme un élément clé dans la découverte de sa voie professionnelle. Il peut motiver les élèves, qui ont parfois fait un choix de carrière tôt dans leur scolarité, à poursuivre une voie spécifique ou leur faire réaliser qu'un domaine n'est pas fait pour eux. Cette prise de conscience, permise par une immersion de terrain, est cruciale pour orienter les choix professionnels futurs de manière éclairée.

Pour les jeunes, les stages représentent une occasion précieuse de sortir du cadre scolaire et de découvrir un univers professionnel totalement différent. Cette immersion concrète dans le monde du travail leur offre une perspective pratique et réaliste de ce qui les attend dans leur futur métier. En se confrontant directement aux réalités professionnelles, les jeunes acquièrent une expérience enrichissante qui les aide à mieux comprendre leurs aspirations et à anticiper les défis à venir.

Dans certains secteurs, les stages revêtent une importance particulière, car ils permettent de découvrir les spécificités de la profession. Par exemple, pour les métiers où les professionnels travaillent de manière autonome et se déplacent pour aider des personnes en difficulté, les stages révèlent les défis et les responsabilités propres à ces carrières, dont la modélisation dans le cadre des cours théoriques peut se révéler insatisfaisante. Ce sentiment est souvent lié aux aspects pratiques du travail ou aux attentes non réalisées quant aux tâches et responsabilités.

La confrontation à la réalité professionnelle lors des stages permet aux stagiaires de prendre conscience des exigences de productivité, de rentabilité, de rythme et de cadence, réalisant que le travail est une activité sérieuse et engageante.

O. Raskin : « *Alors le stage pour moi il est primordial pour motiver ou pour dire "c'est pas pour moi" et ça ne sert à rien de persévérer parce que "c'est pas pour moi" et parce que ça fait des ratés des deux côtés. Notre secteur, il est particulier parce qu'on ne travaille pas en institution. En institution, il y a une équipe, on est dans un lieu de travail. Nous on est de maison en maison, on est tout seul, on a une équipe, on a des réunions d'équipe, mais ça reste pas la majorité du temps. Et ça, et certainement pour le plein exercice, c'est une révélation le stage potentiellement. On voit qu'on est tout seul et qu'on est confronté à des personnes en fragilité, en difficulté. Et donc je pense que ça anime en fait la motivation ou ... "ça s'est fait pour moi ou pas".* »

En élargissant leurs perspectives professionnelles, les stages ouvrent parfois de nouvelles perspectives pour leur avenir. En effet, la diversité des expériences de stage permet aux

étudiants d'explorer divers aspects de leur domaine pour déterminer ce qui leur convient le mieux, ce qui est crucial pour une compréhension approfondie des différentes facettes de leur futur métier. De plus, les stages permettent également de s'approprier de multiples environnements de travail, de gérer efficacement son temps et son énergie, et d'apprendre la résilience face à des journées chargées et stressantes.

De plus, l'évolution des aspirations professionnelles au fil du temps peut être influencée par ces expériences, permettant aux étudiants de valider ou de réorienter leurs choix de carrière. Cette exploration des possibles leur permet de mieux définir leurs aspirations et de faire des choix de carrière plus éclairés.

Cependant, une sensibilisation préalable au monde professionnel commence petit à petit à prendre place dans les écoles, encouragée par certains secteurs, avec l'arrivée du Parcours de l'Enseignement Qualifiant (PEQ) et les difficultés liées à la disponibilité des lieux de stages. Cette préparation, débutée dès la quatrième secondaire, vise à familiariser les étudiants avec le milieu professionnel, les aidant ainsi à mieux comprendre les attentes et les réalités du monde du travail avant même d'entamer leurs stages formels. Cette approche progressive du monde professionnel est préconisée par les employeurs. Des activités préparatoires, telles que des visites d'entreprises ou des projets pratiques en lien avec des entreprises, peuvent aider les élèves à développer les compétences nécessaires pour permettre des stages ultérieurs plus porteurs.

F. Thomas : *« Peut-être une dernière chose sur les stages, mais ce n'est pas le stage en direct, mais qui est très important en amont du stage, c'est la sensibilisation au monde des entreprises avec un grand E, évidemment par rapport à l'option choisie. Je pense que les stages quelque part ... C'est un peu un peu l'aboutissement de cette sensibilisation qui doit être en amont, que ce soit peut-être même déjà au début du tronc commun, enfin peut-être pas du tronc commun, début du secondaire, ne fussent que par des visites en entreprise ou ce genre de choses, des visites en entreprise, en centre de compétences, pour qu'ils, parce que finalement le stage c'est pas censé être, c'est pas censé confirmer l'orientation, mais c'est souvent ce qui se passe parce qu'ils n'ont pas pu le confirmer en amont ou ce genre de choses.[...] voilà ça c'est en effet le volet sensibilisation, en amont, est très important. Parce que, c'est ça qui va aussi permettre d'asseoir encore mieux le stage. »*

3) Engagement, motivation et satisfaction au travail

L'engagement, la motivation et la satisfaction au travail sont des thèmes centraux lorsqu'il s'agit de comprendre les dynamiques professionnelles des stagiaires. À travers une série d'interviews, plusieurs idées clés ont émergé, mettant en lumière divers aspects de ces thématiques dans le contexte des stages professionnels.

Un des premiers points abordés dans les interviews est le rôle préventif des stages vis-à-vis du décrochage scolaire. Le lien entre la sensibilisation au monde professionnel et la réduction du taux de décrochage est souligné par les directions d'écoles. De nombreux étudiants quittent prématurément le système éducatif parce qu'ils n'ont pas eu l'opportunité de confirmer leur orientation professionnelle. En exposant les étudiants aux réalités du travail le plus tôt possible dans leur parcours éducatif, on leur permet de mieux comprendre les attentes du monde professionnel, ce qui peut renforcer leur engagement scolaire et prévenir le décrochage.

Nonobstant ce constat, une préparation adéquate avant le début des stages semble permettre de renforcer l'engagement des étudiants. Cette préparation en amont permet de créer une base solide pour une expérience de stage enrichissante, où les étudiants peuvent véritablement s'épanouir et développer des compétences essentielles.

Or les entreprises valorisent de plus en plus la motivation intrinsèque et la capacité d'adaptation des individus. Au-delà des compétences techniques, l'attitude constructive d'un collaborateur et son désir de progresser sont devenus des critères de sélection importants pour les employeurs. Cette focalisation sur les qualités personnelles, telles que la motivation et l'attitude positive, est cruciale pour garantir une intégration réussie dans l'équipe et une contribution efficace à la production.

O. Douxchamps : « *Qu'il soit ponctuel, qu'il vienne, qu'il soit motivé à son stage. C'est clair que si un étudiant vient avec des pieds de plomb et n'est pas motivé, il n'y a pas besoin qu'il reste. De ce côté-là, ce qu'on attend de lui, c'est un investissement de sa part et qu'il s'investisse dans son stage, qu'il suive les conseils de son parrain. Et on a très, très, peu d'échecs de ce côté-là. Mais on les sélectionne par rapport à leur savoir-être, en fait. Au départ, un gars qui vient à l'usine doit montrer qu'il est motivé. [...]D'où les Soft skills. C'est pas juste venir pointer et travailler, c'est vraiment venir, motivé, on comprend le sens, pourquoi la boîte ici, qu'est-ce qu'elle fait. C'est valable pour toutes les boîtes. Je fabrique ici des matériaux isolants, je suis motivé parce que je vois le sens pour le futur. Les jeunes cherchent un sens, mais il faut qu'on leur explique, il faut qu'on leur mette le pied à l'étrier comme ça, on peut le faire ensemble. C'est un peu philosophique, mais... »*

Les interviews révèlent que les stagiaires sont parfois choisis en fonction de leur savoir-être, notamment leur motivation. Cette approche suggère que les employeurs accordent une grande importance aux qualités personnelles des stagiaires, telles que la motivation, l'attitude positive et la capacité à travailler en équipe. Un faible taux d'échec découlerait de ce processus de sélection axé sur le savoir-être, garantissant ainsi que les stagiaires sont bien adaptés à l'environnement de travail et motivés pour réussir.

Dès lors, l'importance pour le stagiaire de s'investir pleinement dans son stage ne peut être sous-estimée. Cela implique non seulement d'accomplir les tâches assignées, mais aussi d'être proactif, curieux et engagé dans son apprentissage et dans la vie de l'entreprise. Un investissement personnel accru est essentiel pour tirer le meilleur parti de l'expérience de stage et pour développer des compétences professionnelles et relationnelles.

Bien sûr pour y arriver, la clarté dans la communication avec les stagiaires est un autre aspect essentiel selon les employeurs. Être transparent sur les responsabilités et les attentes dès le début du stage, favoriser une communication ouverte et honnête semble permettre de minimiser les malentendus et de prévenir les situations où les stagiaires pourraient abandonner soudainement. Cela est particulièrement important pour les entreprises qui investissent du temps et des ressources dans la formation de leurs stagiaires.

Cependant, les élèves faisant preuve d'un absentéisme scolaire important semblent être identifiés comme étant ceux ayant le plus de mal à trouver et à s'engager pleinement dans un stage. Leur décrochage scolaire affecte ainsi leur motivation et leur persévérance dans la recherche et le suivi de stages d'autant plus que le peu d'investissement parental dans la scolarité de leur enfant semble se répercuter dans le soutien de l'étudiant dans sa recherche de stage.

Pourtant, les stages peuvent être une source importante de motivation et de satisfaction pour les étudiants. Les retours d'expérience montrent que les étudiants reviennent souvent de leur stage avec un sentiment de satisfaction et d'enthousiasme, partageant leurs expériences positives et négatives avec leurs pairs. Le fait de devoir surmonter des obstacles et de s'adapter à des situations réelles contribue également à leur professionnalisation, en leur apprenant à faire face aux défis du monde du travail. Cette satisfaction est un indicateur clé de l'impact positif des stages sur leur engagement et leur motivation à poursuivre leur domaine d'études.

S. Dachelet : « *Et je dis aux profs, vous devez être là pour accueillir les deuxièmes, il faut leur montrer l'option, dans toute sa splendeur, c'est logique, on fait un peu de pub quand même.* »

Mais c'est les sixièmes, il a dit, mesdames, les sixièmes reviennent de stage, c'est à ce moment-là qu'ils sont plus waouh ! Je lui dis, qu'est-ce que tu veux dire ? Alors elle a expliqué, quand ils reviennent de stage, ils se partagent, puisqu'ils n'ont pas été au même endroit, ils vont parfois par deux, bon ça dépend des lieux de stage, mais ils reviennent des lieux de stages et ils partagent leur vécu, les points positifs, les points négatifs et généralement ils sont sur leur nuage, m'explique-t-elle. C'est elle qui vient avec son retour, en me disant, généralement ils sont très contents d'avoir été en stage, c'est vraiment ça qu'ils veulent faire. Et c'est, oui, mais là tu dois aller, j'ai vécu ça, j'ai vécu... et ils ont acquis des pratiques qu'ils n'ont peut-être pas expérimenté en classe, ou ils n'ont pas su... Enfin bref, ils ont vu d'autres horizons et c'est visiblement, oui, une plus-value très claire par rapport au gamin. »

En outre, les jeunes travailleurs recherchent un sens dans leur travail, et il est crucial pour les entreprises d'expliquer ce sens aux stagiaires. Une compréhension claire du sens de leur travail et de l'objectif global de l'entreprise peut grandement renforcer leur motivation et leur engagement. Cela semble d'autant plus vrai si des expériences variées et émotionnellement significatives, comme le travail en pouponnière, peuvent renforcer l'engagement des stagiaires et leur donner un sentiment de satisfaction personnelle. Ces expériences enrichissantes les motivent à poursuivre leur carrière dans des domaines qui les passionnent.

Isabelle : *« Et je pense qu'en septième, on peut aller en pouponnière. Et ça, ça m'intéresse vraiment. J'ai hâte d'y aller parce que c'est des enfants placés par le juge. Et c'est vraiment important pour nous aussi de voir des enfants qui ont été abandonnés ou quoi. Ça va être beaucoup plus émotionnel et ça m'intéresse plus ça que les maternelles. J'ai hâte et l'autre j'ai moins hâte ! »*

Valoriser le travail et encourager l'indépendance chez les jeunes stagiaires semble être une approche bénéfique. Certains jeunes peuvent ne pas pleinement comprendre la valeur du travail, ce qui peut affecter leur engagement. Le stage est une occasion idéale pour réaffirmer cette valeur et promouvoir l'indépendance et la fierté liées à l'emploi. En se sentant valorisés et autonomes, les stagiaires seront donc plus susceptibles de s'investir dans leurs tâches et de persévérer face aux défis.

En sus, les stages offrent aux élèves une opportunité de reconnaissance et de valorisation de leurs compétences. En entreprise, ils sont souvent valorisés pour ce qu'ils savent faire, à l'inverse de l'école, ce qui renforce leur estime de soi et leur confiance en leurs compétences puisqu'ils constatent que leurs compétences et connaissances peuvent être appliquées avec succès dans un environnement professionnel réduisant, par là même, leur appréhension envers

le monde du travail. Cette reconnaissance semble dès lors contribuer à leur développement personnel et professionnel, les incitant à s'investir davantage dans leur parcours de formation.

C. Verstraeten : *« Je pense qu'ils prennent plus conscience de leurs compétences en entreprise qu'à l'école parce que l'école a parfois un côté un peu déstabilisant. Parce que l'école met toujours un peu en difficulté, on travaille ou retravaille parfois ce qu'on ne sait pas faire et donc le jeune se retrouve confronté à des difficultés réelles sur certaines de ses compétences. En entreprise, on a quand même plutôt tendance à valoriser ce qu'on sait faire ou à répéter des tâches qui font qu'à un moment donné, le jeune commence à acquérir une forme de dextérité ou se sent à l'aise avec la tâche, donc je pense que ça leur fait du bien. Je pense qu'ils se sentent aussi plus grands, plus responsables. On est dans le monde du travail, on voit que parfois, je le disais, au niveau de leur tenue vestimentaire ou leur attitude... Moi je sens vraiment un développement d'une forme d'estime d'eux-mêmes et de fierté et d'envie de satisfaire et de convenir sur leur lieu de travail qu'ils ne développent pas forcément à l'école parce qu'ils envisagent l'école comme un passage obligatoire pour acquérir les compétences [...] »*

Cependant, les stagiaires peuvent parfois observer des pratiques professionnelles contraires à ce qu'ils ont appris en classe, ce qui peut affecter leur confiance en leur formation académique. Mais, cette observation peut également stimuler leur motivation à améliorer les pratiques professionnelles en identifiant les lacunes et en cherchant à offrir un meilleur soutien dans leur futur travail.

4) Accompagnement et soutien

L'accompagnement et le soutien dans le cadre des stages jouent un rôle essentiel dans le développement professionnel des stagiaires. Ce processus implique divers acteurs, dont les établissements scolaires, les familles, les entreprises et les tuteurs chacun ayant un rôle distinct, mais complémentaire.

Les écoles ont un rôle crucial dans l'accompagnement des élèves dans leur recherche de stage. Elles encouragent les élèves à chercher des stages même éloignés, leur fournissent des informations sur les solutions de transport en commun et sont dans l'obligation de leur trouver un lieu de stage. Malheureusement, l'implication des parents varie et le constat que les parents des élèves en section technique tendent à être plus impliqués que ceux des sections professionnelles semble se dégager. Or, les relations personnelles et professionnelles jouent un rôle prépondérant dans l'obtention de stages. Les recommandations de membres de la famille,

d'amis ou de connaissances issus des réseaux sociaux ou non, sont souvent déterminantes, facilitant l'intégration des stagiaires et renforçant leur sentiment d'appartenance.

C. Verstraeten : *« On peut le supposer, sans vouloir tomber dans un raccourci un peu facile, mais on peut le supposer, on a parfois des parents qui ne répondent pas, on renvoie des messages aux parents pour signaler que leur enfant n'est toujours pas en ordre de stage, pour essayer d'avoir un contact avec eux, leur expliquer la situation, l'obligation du stage, la nécessité de vivre cette expérience. Et quand on le fait, il y a des parents qui ... qui sont vraiment partenaires en disant, vous avez raison, je vais faire attention, je l'ai peut-être laissé chercher un peu trop seul, je vais essayer de l'accompagner dans cette recherche. La plupart n'aident pas leurs enfants. Encore une fois, en professionnel, il y a une réelle différence entre le public de technique et le public de professionnel en termes d'accompagnement parental, en termes d'investissement, en termes de scolarité ou de manière dont ils envisagent leur scolarité. C'est quand même très différent, mais c'est vrai qu'il y a beaucoup de parents qui ne répondent pas et leurs enfants sont livrés à eux-mêmes, que ce soit en termes de scolarité ou de recherche de stage et c'est pour ça qu'on palie du mieux qu'on peut. En les aidant, mais ça doit aussi venir d'eux. »*

Toujours dans cette perspective, les entreprises ayant la responsabilité d'offrir un environnement sûr et adapté aux stagiaires semblent essayer de prendre en compte le bien-être physique et émotionnel des jeunes en s'assurant d'intégrer le stagiaire dans une équipe dans laquelle il s'épanouira. Les stagiaires bien intégrés seraient plus susceptibles de réussir leur stage et de contribuer efficacement aux objectifs de l'entreprise, surtout dans les environnements où les relations interpersonnelles et la culture d'entreprise jouent un rôle significatif.

Dès lors, la stabilisation du rôle du tuteur et de ses missions semble être une perspective qui doit davantage être réfléchie. Ils servent généralement de guide, aidant les stagiaires à naviguer dans le monde professionnel, à acquérir des compétences pratiques et à s'intégrer dans l'équipe. En suivant les conseils de leurs tuteurs, les stagiaires peuvent bénéficier de l'expérience et des connaissances des professionnels, ce qui est essentiel pour leur professionnalisation.

Pour finir, le soutien psychologique est un aspect souvent sous-estimé du stage, mais semble pourtant important. Les tuteurs offrent dans certains cas un soutien moral et psychologique, ce qui dépasse leur prérogative. Or, les stagiaires peuvent rencontrer divers problèmes personnels, tels que des difficultés financières ou des tensions familiales, qui peuvent affecter leur performance et leur bien-être. Dès lors, on est en droit de se demander si un soutien

psychologique approprié ne pourrait pas les aider à surmonter ces obstacles et à maintenir leur engagement professionnel.

L. Beltrame : *« Je pense que ... je ne sais pas quel rôle spécifique. Je pense que plutôt un rôle dans la psychologique. Des jeunes qui pourraient solliciter quelqu'un parce qu'ils ont des problèmes d'argent, ils ont des problèmes de ... avec maman papa la copine, etc. et d'avoir peut-être des jeunes ... qui aient un support psychologique et que leur dire "lâcher l'entreprise c'est peut-être ça qui va faire tout s'écrouler quoi". Que justement le fait d'avoir des compétences, le fait d'avoir un job, le fait ..., c'est peut-être ça qui va te faire tenir à terme malgré qu'à la maison, ça va pas bien, malgré que la copine, ça va pas bien, malgré que ... Et peut-être mettre en place un service... Je ne sais pas comment il faudrait l'appeler hein psychosocial. Ça fait écho à notre réflexion. Beaucoup d'entreprises nous disent "les jeunes n'ont plus la valeur du travail". C'est-à-dire qu'ils n'ont plus ... ils ne se rendent pas compte que travailler c'est être indépendant, c'est pouvoir être fier de soi et autres. Et donc un peu redonner cette valeur du travail ou ne pas lâcher son entreprise et ne pas lâcher sa place de stage parce que sinon le reste n'ira pas mieux quoi. »*

b) Le stage comme dispositif didactique permettant de faire face à la complexité du métier

1) Organisation des stages

L'organisation des stages joue un rôle crucial dans la formation professionnelle des étudiants, avec des pratiques variées et des approches adaptées aux besoins spécifiques de chaque contexte. Les interviews réalisées révèlent divers aspects et défis de cette organisation, notamment les pratiques de coopération entre les écoles et les lieux de stage, ainsi que les différentes approches adoptées pour maximiser l'efficacité des stages.

La réforme du PEQ (Parcours de l'Enseignement Qualifiant) a influencé la manière dont les stages sont organisés et perçus. L'organisation de stages dès la quatrième vise à permettre aux élèves de se positionner par rapport à leur futur métier dès que possible dans leur cursus scolaire, en leur offrant une expérience concrète du monde du travail. Toutefois, les établissements sont visiblement confrontés à des difficultés afin d'intégrer pleinement ces stages dans le cursus. Les changements dans les politiques éducatives peuvent donc exercer des pressions externes et imposer des contraintes institutionnelles, affectant l'organisation des stages.

Les approches des écoles en matière d'apprentissage sur le terrain varient : certaines écoles permettent aux stagiaires d'être autonomes dès le début, tandis que d'autres préfèrent un

encadrement plus étroit. Cette diversité nécessite une adaptation des lieux de stage aux différentes modalités fixées par les écoles.

Pour les unes, les étudiants doivent chercher activement des opportunités de stage. Une fois trouvé, un processus administratif suit, incluant la signature de documents par l'entreprise d'accueil et la validation par le chef d'atelier. Alors que pour les autres, dès le début de l'année, une liste des lieux de stage est fournie, permettant aux étudiants de choisir leurs destinations.

A.-F. Mairlot : *« Oui, tout à fait. J'en refuse au moins un sur deux. C'est dire, hein ! Alors, il y a des écoles avec qui ça s'organise mieux parce qu'il y a des écoles qui elles-mêmes en début d'année scolaire prennent contact. On fait une convention de stages, je peux vous envoyer combien de stagiaires à telle période et bon voilà. Et alors à ce moment-là, ils m'envoient tel, tel, étudiant et comme c'est prévu, voilà. Et puis il y a des écoles qui laissent leurs étudiants tout à fait autonomes à la recherche de stage. Ça développe sûrement certaines capacités, certaines compétences aussi. Alors nous on reçoit ça, plic-ploc sur une semaine, on reçoit dix coups de téléphone de dix étudiants différents. On sait pas de quel établissement elles viennent, on ne sait pas les dates, c'est désorganisé comme tout. »*

Généralement, un vade-mecum ou un cahier de stage est fourni en amont pour préparer les étudiants aux stages, incluant les horaires et les procédures pour se rendre sur les lieux. Cela souligne l'importance de fournir ou de faire rechercher des informations détaillées et structurées en amont. Les élèves manifestent généralement leur contentement par rapport à cette préparation surtout s'ils n'ont pas d'expérience préalable. On peut supposer que cela facilite la transition vers le stage et permet aux stagiaires de se concentrer sur l'apprentissage plutôt que sur les défis logistiques.

En cinquième, souvent, une phase d'observation de deux semaines précède une phase de pratique active d'un mois, permettant une immersion progressive dans la réalité du métier. Cette approche en deux phases offre une progression pédagogique structurée, aidant les étudiants à mieux appréhender la complexité du métier.

Dans cette même perspective d'appréhension de l'ensemble du profil métier, les chefs d'atelier et les enseignants insistent pour que les élèves ne retournent pas dans les mêmes entreprises entre la cinquième et la sixième année afin de maximiser leur exposition à différentes facettes du métier. Par exemple, un installateur électricien peut passer d'une expérience en résidentiel à une expérience en industriel ou tertiaire. On peut aussi observer ce séquençage par type d'établissement en puériculture (crèche, école maternelle, école spécialisée ...), ce qui peut être

contraignant pour certains, mais souligne l'importance de diversifier les expériences de stage pour couvrir tous les domaines du métier.

Les stagiaires sont souvent chargés de mener de petits travaux ou tâches pendant leur stage ou de valider certaines compétences. C'est une opportunité réelle pour appliquer leurs connaissances théoriques à des problèmes concrets et développer leurs compétences pratiques, mais pour que ce soit pleinement exploité, il faut faire attention à bien les diversifier d'un stage à l'autre.

Le stage constitue un apprentissage itératif lors duquel les stagiaires acquièrent de nouvelles connaissances, discutent de leurs expériences, reçoivent des retours sur leur performance, apprennent de nouvelles compétences et se préparent pour leurs prochaines expériences de stage. Les enseignants utilisent les expériences de stage comme références pour renforcer la compréhension théorique des étudiants, intégrant ainsi théorie et pratique de manière holistique. Les discussions en classe et l'analyse réflexive favorisent le développement professionnel, permettant aux stagiaires de mettre en contexte leurs expériences pratiques et d'apprendre les uns des autres dans un cadre éducatif sécurisé. Malheureusement, comme évoqué, ce processus ne semble pas mis en œuvre de manière structurelle dans l'ensemble des écoles.

Isabelle : *« Au tout début de l'année, on a eu notre liste pour savoir les lieux, puis on a dû choisir. Ils nous ont assez rapidement donné les lieux qu'on allait avoir. Et puis, on nous a dit comment ça allait se passer dans les crèches, nos horaires, etc. On nous a aidés aussi, comment s'y rendre, celles qui prenaient le train, on nous a expliqué un peu comment y aller. On a eu nos cahiers de stage, on nous a tout expliqué dans nos cahiers. On a fait plein d'exercices, on a parlé avec les poupées et tout avant d'aller en stage. Mais moi, comme j'avais déjà de l'expérience avec les enfants, ça m'avait aidé, mais sans plus. Mais pour des personnes qui n'avaient jamais eu de contact avec les enfants, ça leur a permis de voir avant d'aller en stage et d'être en stage et être perdus. [...] Au retour du stage, on nous a débriefés de comment ça s'était passé, on nous a donné nos points, on nous a dit ce qu'il y avait, ce qu'il fallait améliorer. Puis on a appris d'autres choses pour notre prochain stage et ça s'est fait. [...] Oui, quand on voit de la théorie, on nous dit rappelez-vous en stage, vous avez fait ça, on a eu une interro sur le repas de fruits la semaine dernière et on nous a dit, rappelez-vous, vous étiez en stage, fermez les yeux, vous vous imaginez, vous étiez là, vous étiez en train de préparer un repas ou quoi, pensez à ce que vous avez pris, ce que vous avez fait avant, pendant, après. On nous dit souvent, pensez quand vous étiez en stage. »*

Si la manière de faire des stages un réel outil didactique est plus aléatoire d'une école à l'autre, celles-ci se retrouvent dans la difficulté à trouver un juste équilibre entre formation générale et qualifiante, car les absences prolongées peuvent perturber les cours, en particulier les cours généraux. Qui plus est, le retour en classe après un stage nécessite de rattraper la matière non vue dans ces cours ainsi que les contrôles manqués, ajoutant une charge de travail importante pour les élèves.

Le constat dressé dans le cadre de l'organisation des écoles est similaire pour les entreprises et secteurs rencontrés. Ils n'ont pas tous un dispositif bien organisé. Mais, il semble pourtant ressortir qu'une attention particulière est portée afin de s'assurer que les stagiaires soient placés dans des environnements optimaux pour leur apprentissage et plus particulièrement dans le choix des équipes.

Par exemple, les services d'aide familiale suivent un protocole d'accueil standard, avec certaines adaptations en fonction de leurs pratiques et besoins spécifiques. Ils organisent des moments dédiés pour expliquer aux stagiaires le déroulement de leur stage, les attentes, et les types de bénéficiaires qu'ils rencontreront. Les stagiaires sont intégrés dans des équipes dirigées par des assistantes sociales, offrant un soutien et une supervision directe, ce qui permet un apprentissage plus efficace.

À l'instar de ce qui vient d'être évoqué, en usine, on retrouve cette supervision des stagiaires par un ou plusieurs chefs d'équipe même si là il est parfois nécessaire d'adapter les horaires aux contraintes logistiques du stagiaire, les faisant fonctionner dans deux équipes différentes. De plus, parfois avant même de commencer à proprement parler le stage, les étudiants doivent suivre une formation spécifique, telle que le passeport sécurité, pour être autorisés à entrer dans l'usine.

Loïs : « *Ensuite, quand on arrive, il y a un électricien qui est venu nous chercher à la loge, qui va nous équiper, donc tout ce qui est vêtements de sécurité, casques, chaussures. Et puis, il faut suivre l'électricien posté, parce qu'il y a ceux qui sont postés et ceux qui sont du matin. Et du coup, moi je restais de 7h à 14h, je restais avec les électriciens postés du matin, et puis je changeais jusqu'à 15h30 avec le posté de l'après-midi.* »

En outre, les pratiques de coopération entre les écoles et les employeurs varient considérablement d'un endroit à l'autre. Cette diversité reflète les différences dans les cultures organisationnelles et les spécificités des besoins et des ressources disponibles dans chaque

contexte. Il est nécessaire de développer des partenariats spécifiques avec les écoles pour mettre en œuvre des programmes de stages structurés.

Les relations informelles entre les directeurs des services d'aides familiales et les écoles semblent essentielles pour échanger des informations sur les besoins du marché du travail, les lacunes observées chez les étudiants, et les éléments du programme nécessitant une attention particulière. Les directeurs de services d'aides familiales joueraient un rôle important en fournissant des retours d'expérience sur les lacunes des stagiaires, contribuant ainsi à identifier les améliorations nécessaires des cours et à mieux préparer les étudiants à la complexité du métier.

O. Raskin : *« Alors il y a des écoles qui sont plus réceptives que d'autres à l'amélioration du programme en conséquence. Et ça, j'ai vraiment des directeurs qui me disent chaque année, je reviens, j'ai vu telle lacune au niveau de l'ensemble des stagiaires. Donc c'est des contacts plutôt informels vu que nous on ne peut travailler qu'au niveau global au travers des instances qui prennent du temps et qui donnent du cadre, qui ne donnent pas de l'évolution de contenu. »*

De manière générale, dans l'ensemble des secteurs, ces retours d'expérience se feraient souvent de manière informelle en raison de l'absence d'instances formelles capables de travailler globalement avec la flexibilité et la rapidité requises. Il est donc nécessaire d'établir des canaux de communication efficaces entre les milieux professionnels et éducatifs pour assurer une rétroaction continue et une adaptation agile de la formation.

L'adaptation des cours en fonction de l'évolution des métiers est, en effet, essentielle pour que les étudiants soient bien préparés aux réalités du terrain. Les stages jouent un rôle clé en permettant aux étudiants de mettre en pratique les enseignements théoriques et de s'adapter aux réalités du métier. Il ressortirait que les écoles qui performeraient le mieux seraient les plus proactives dans l'actualisation de leurs formations, les stagiaires paraissant mieux préparés pour les exigences professionnelles.

Une communication et une compréhension mutuelle améliorées entre les enseignants et les entreprises semblent dès lors nécessaires. Une meilleure compréhension des besoins et attentes de chaque partie permettrait d'adapter la formation aux exigences du marché du travail et d'offrir des stages plus pertinents et formatifs pour les étudiants. Les stages doivent donc être structurés de manière que les stagiaires acquièrent les compétences pratiques nécessaires pendant leurs études, réduisant ainsi le besoin de formation supplémentaire après leur recrutement.

Les relations humaines et la confiance mutuelle jouent un rôle essentiel dans le dispositif de stage, notamment lorsque les formateurs connaissent bien le personnel des lieux de stage. Cela favorise l'intégration des stagiaires et crée un environnement d'apprentissage plus favorable. Les stages se déroulent souvent dans des lieux où la demande de main-d'œuvre est forte, comme les maisons de repos, les hôpitaux et les établissements de puériculture. Ces lieux offrent des opportunités régulières et des partenariats bien établis, facilitant l'intégration des stagiaires.

S. Dachelet : *« Il y a des lieux de stage récurrents qui ont vraiment besoin de main-d'œuvre. Je pense à, j'ai des sections, aide soignante, machin, bon. On ne va pas refaire l'histoire des infirmiers, mais oui il y a des partenariats très privilégiés, noués avec des maisons de repos, avec des hôpitaux, avec des... bon ça clairement idem pour tout ce qui est puériculture. »*

Hélène : *« Et voilà, je trouve que déjà nos maîtres de sages ou nos professeurs et les crèches s'entendent très bien ensemble, il n'y a pas de conflits entre eux. Ils sont tout le temps à l'écoute et souvent, ils se connaissent parce que ça fait des années qu'ils travaillent ensemble. »*

Cette connaissance mutuelle et ces relations établies entre les professeurs et les établissements d'accueil semblent faciliter l'échange d'informations, la collaboration, et la coordination des efforts. La continuité pédagogique et le suivi des stagiaires seraient améliorés grâce à ces relations durables.

Cependant, il n'existe pas encore de structure formalisée dans les partenariats avec les écoles. Les liens entre l'entreprise et les écoles sont principalement informels et basés sur des opportunités ponctuelles, ce qui suggère un manque de planification systématique dans l'offre de stages. Les intervenants expriment le désir de mettre en place un processus de stage plus structuré et organisé.

2) Mobilité et accès au stage

L'organisation et l'accès aux stages sont des éléments prépondérants dans la formation professionnelle des étudiants. Cependant, plusieurs défis compliquent ce processus. L'un des principaux problèmes est le déséquilibre entre l'offre et la demande de stages. En effet, par exemple, les secteurs socio-médicaux ont été négativement impactés dans leur recrutement par la crise sanitaire provoquant une charge de travail accrue et de la fatigue parmi les professionnels. Il en résulte une saturation des services aboutissant à une pénurie de places de stage. Pour ces secteurs, au vu du contexte, les étudiants en plein exercice sont souvent plus pénalisés que ceux de la promotion sociale, ces derniers étant généralement plus matures et mobiles, et donc plus recherchés par les employeurs. Indépendamment de cette situation qui

peut sembler particulière, dans d'autres filières, il devient également difficile de trouver suffisamment de places de stage pour tous les étudiants.

Cependant, même lorsque le nombre de stages disponibles est adéquat, leur localisation peut poser des défis. Les stages ne sont pas toujours situés là où les étudiants peuvent facilement se rendre, ajoutant une complexité supplémentaire à l'organisation des stages. Les défis liés à la mobilité, notamment pour les jeunes stagiaires qui manquent de moyens financiers pour acheter et entretenir une voiture, compliquent encore davantage cette organisation. La proximité géographique des stages est souvent privilégiée pour minimiser ces contraintes logistiques.

Kévin : « *La distance est quand même importante parce que je n'ai pas le permis. Du coup, je dois soit réussir à trouver un stage où je sais me déplacer en bus jusqu'à là-bas ou alors comme j'ai fait cette année-ci, ça a été compliqué, j'ai dû faire plein de trucs, mais m'organiser avec la famille qui habite pas trop loin pour aller me conduire ou pouvoir dormir chez eux durant les stages. [...] ...* »

Les étudiants peuvent également rencontrer d'autres embûches dans leur recherche d'entreprises prêtes à les accueillir. Cela peut être dû à divers facteurs, comme une expérience négative antérieure d'une entreprise avec un stagiaire de la même institution ou un manque de volonté d'accueillir des stagiaires. Ces difficultés se manifestent de manière concrète dans les témoignages des étudiants. Par exemple, l'un d'entre eux a souligné les défis qu'il a rencontrés pour trouver un stage, et a finalement dû recourir à son réseau personnel, notamment grâce à l'aide du père de sa copine, qui travaille dans l'entreprise où il a fait son stage. Cela met en évidence le manque d'équité entre les stagiaires, car tous ne disposent pas d'un réseau personnel leur permettant de trouver une entreprise prête à les accueillir en stage.

La concurrence entre les différents opérateurs tels que l'IFAPME et le FOREM pour accéder aux entreprises et proposer des stages à leurs étudiants constitue un autre défi. Cette concurrence peut parfois être perçue comme défavorable, car elle peut entraîner des tensions et des difficultés pour les étudiants à trouver des opportunités de stage. Les entreprises accordent souvent plus d'importance à la personne elle-même qu'à l'organisme ou à l'école qui propose le stage.

Face à ces difficultés, la collaboration entre les écoles et les entreprises prend une place importante pour faciliter l'intégration des stagiaires dans le monde professionnel. Les partenariats établis de longue date permettent une coopération continue qui simplifierait la gestion des placements et assurerait une certaine stabilité. Il est toutefois important de

développer ces partenariats pour couvrir une variété de secteurs et de niveaux éducatifs, offrant ainsi une plus grande diversité d'opportunités aux étudiants. Dès lors, une base de données des lieux de stage constitue un outil précieux pour les écoles qui répertorient les lieux de stage et les évaluent régulièrement.

Sur base de ces éléments, une pré-assignation des lieux de stage offrirait une structure plus organisée que l'approche où les étudiants doivent contacter eux-mêmes les entreprises pour trouver un stage. Dans ce système, les lieux de stage sont préalablement définis et informés qu'ils accueilleront des stagiaires à des dates spécifiques. Avec des lieux de stage prédéfinis et des dates planifiées, il est plus facile de gérer les ressources et le temps, tant pour les étudiants que pour les entreprises.

La promotion des entreprises qui s'impliquent activement dans l'accueil de stagiaires pourrait encourager d'autres à suivre leur exemple, renforçant ainsi la capacité formative globale du milieu professionnel. Mais selon les secteurs, des leviers régionaux, tels que des incitations financières sous la forme d'avantages fiscaux, seraient également nécessaires pour soutenir les entreprises dans leur engagement en matière de formation professionnelle.

F. Thomas : « *Maintenant, on a un potentiel aujourd'hui, on a un effet de concurrence actuel tout simplement parce que toutes les entreprises n'ouvrent pas leurs portes, et toutes ne vont pas, ne développent pas leurs capacités formatives, on va dire ça comme ça. Donc nous, on a un travail à faire à ce niveau-là de sensibilisation de nos entreprises. On va balayer aussi devant nos portes, d'abord. C'est juste, donc il y a un potentiel. À l'heure actuelle, le volume est limité parce qu'on n'a pas développé le potentiel. Donc c'est pour ça que je relativiserais, il y a un effet de concurrence.* »

Pour finir, il est suggéré par plusieurs personnes interviewées de développer une solution plus large et mieux intégrée, qui pourrait englober plusieurs secteurs et niveaux d'éducation. Cela permettrait une meilleure coordination et utilisation des ressources disponibles. Actuellement, différents outils (Stages-up et Stage+) sont créés séparément par un secteur ou les institutions d'enseignement et les organismes de formation professionnelle, avec des résultats variables, créant des systèmes disparates. Une plateforme unifiée ou un système centralisé, tenant compte des enseignements tirés des outils existants, faciliterait la mise en relation entre les entreprises et les stagiaires, simplifiant ainsi le processus de placement. Mais pour ce faire, certains éléments semblent importants tels que la visibilité et la durée des stages. Il serait également important

de distinguer les stages d'observation et les autres types de stages ainsi que le niveau du stagiaire (année d'étude).

Dans cette optique, la Fédération Wallonie-Bruxelles pourrait jouer un rôle central dans la coordination et la gestion des stages, en centralisant les informations sur les besoins en stages et en organisant une répartition équilibrée et planifiée des stagiaires.

Les bassins EFE (Éducation, Formation, Emploi) pourraient à cette fin être mobilisés. Ils sont déjà sensés jouer un rôle essentiel dans la concertation entre les acteurs locaux pour organiser les stages et la formation. Pour illustrer cette possibilité, on peut se référer à une initiative du bassin namurois, où une concertation efficace a été mise en place entre les services SAFA de la région et les écoles. Cette démarche a permis de mieux organiser les stages pour alléger la charge de travail des employeurs et des écoles.

O. Raskin : *« il y a un lieu de concertation qui est très intéressant, ce sont les bassins. Les bassins EFE, il y en a plus actifs que d'autres, il y en a qui sont plus actifs que d'autres sur nos matières et d'autres qui sont beaucoup plus actifs sur d'autres matières. Le bassin namurois, par exemple, est hyper proactif et actif sur nos matières. Et à Namur justement, et je peux vous donner les coordonnées de la personne qui s'occupait de ça, ils ont mis en place une concertation sur les stages avec tous les services SAFA de la région et les écoles pour essayer dans le cadre qui leur était donné d'organiser les stages pour que ce soit un peu moins lourd à réceptionner. Ils ont fait ça il y a 4-5 ans et ça fonctionne bien. Je ne dis pas que ça résout tout, loin de là, mais c'est une petite solution qu'ils ont pu trouver au niveau de la région. Donc si j'entends bien, le bassin a fait en sorte que les écoles se coordonnent pour dispatcher les stagiaires à des moments moins superposés pour que l'offre soit plus résorbable. Oui et tous les services étaient autour de la table et ont dit "ok, moi je prends ce moment-là", "moi j'en prends X", "toi t'en prends combien ?" et donc il y a eu une coordination vraiment des employeurs et des écoles. »*

3) Évaluation et suivi des stagiaires

La présence d'un référent de stage est un aspect préconisé par l'entière des acteurs interviewés, bien que ce référent ne soit pas nécessairement soumis à des obligations spécifiques de formation. Avoir une personne désignée pour guider et superviser le stagiaire est important, même si les critères de qualification pour ce rôle peuvent varier.

Certains lieux de stage sont particulièrement valorisés par les écoles pour leur capacité à offrir une formation de qualité, notamment grâce à la présence d'une personne-ressource compétente.

Ces personnes-ressources jouent un rôle important à leurs yeux en offrant un encadrement personnalisé et un soutien accru, aidant les stagiaires à surmonter les défis et les complexités du métier.

S. Dachelet : *« Il y a des endroits qu'on veut absolument garder, qui sont vraiment waouh ! Par exemple, ils vont à Saint-Joseph, je pense, à nos fifts en maison de repos, ils vont à Saint-Joseph à Temploux, c'est l'endroit de rêve, parce qu'on sait qu'il y a une personne-ressource sur place, et on essaye de ne pas envoyer nos plus mauvais en disant, zut, c'est le lieu de stage qu'on veut absolument garder, parce qu'ils forment bien. Et maintenant, curieusement, en revoyant un chef de travaux, ou chef d'atelier, je lui dis, non, c'est le plus mauvais qu'il faut envoyer là, puisqu'il y a justement une personne-ressource extraordinaire là, c'est celui-là qu'il faut tenir par la main, pas l'excellent ! »*

La transmission des compétences professionnelles par le maître de stage est centrale dans les stages. En guidant les stagiaires à travers les différentes étapes des tâches professionnelles, le maître de stage les aide à développer une compréhension pratique et approfondie du métier. Les stages varient en qualité en fonction des personnes rencontrées dans l'entreprise, certains employés étant très investis dans la formation des jeunes, y trouvant une source de fierté, tandis que d'autres voient le stage comme une simple obligation. Pourtant, l'existence d'un tuteur de stage disponible pour répondre aux questions et fournir un soutien se révélerait bénéfique dans l'adaptation des stagiaires au milieu professionnel et dans la compréhension des exigences du métier. Cependant, il faut reconnaître que le personnel d'encadrement est parfois déjà extrêmement saturé, ce qui limite sa capacité à offrir un soutien de qualité aux stagiaires et peut entraîner une supervision insuffisante.

Dès lors, il n'est pas inintéressant de comparer la situation des stages à celle de l'alternance, où il existe des balises précises pour les formateurs, telles que la possession d'un titre de compétence ou une certaine expérience professionnelle. Bien que les référents de stage, comme nous l'avons déjà signalé, ne soient pas obligatoirement formés, les employeurs suggèrent que des balises similaires pourraient être bénéfiques pour garantir que ceux qui encadrent les stagiaires possèdent les compétences et l'expérience nécessaires pour offrir une formation de qualité.

Faisant écho à ce dernier point, les interviews décrivent l'utilisation de dispositif de formation tutorat sectorisée, adapté aux besoins spécifiques de leurs entreprises, visant à fournir une formation plus ciblée pour les tuteurs accompagnant les jeunes en stage. Si ces initiatives

montrent une reconnaissance institutionnelle de l'importance de former des encadrants qualifiés, les responsables sectorielles soulignent également que les entreprises ne sont pas toujours à même d'évaluer les stagiaires, nécessitant un accompagnement et un soutien afin de mieux appréhender la manière dont les écoles conçoivent l'évaluation. Cela met en évidence le rôle crucial des institutions éducatives et des organismes de formation dans la mise en place de ces services que ça soit l'IFAPME avec Agoria ou l'enseignement de promotion sociale avec les ASD.

L. Beltrame : « *Alors tout à fait, nous on est très demandeur de ça. Alors on a utilisé le dispositif dit "classique" c'est-à-dire des formations tutorat qui permettaient de former quelqu'un qui allait accompagner des jeunes, quel que soit son type d'enseignement et de son année de formation. Et, ce qu'on a fait avec l'IFAPME, c'est qu'on a un peu sectorialisé, et donc on est parti de ce socle de base et on lui a rajouté deux journées spécifiques pour le secteur et on a organisé une formation spécifique. Alors, on avait demandé que ce dossier fasse partie des mesures du plan de relance. Donc dans le plan de relance, il y a une fiche sur le tutorat et c'est grâce à cette fiche que l'IFAPME a reçu des budgets pour organiser ces journées spécifiques qui étaient gratuites pour les entreprises. Donc nous, on est très clairement demandeurs à ce que ce projet, évalué, puisse demain continuer à exister même si le plan de relance ... le plan de relance, pour moi, il a eu l'objectif d'inciter et de tester et prototyper des services. Si on estime que le service est correct et peut-être à aménager. Il faut pouvoir le mettre dans les dispositifs structurels à proposer aux entreprises. Mais très clairement, une entreprise, son Core business n'est pas de former des jeunes. Ce n'est pas de ... et donc, elle a besoin d'une manière d'un accompagnement elle-même. Et donc, on doit pouvoir lui proposer une série de services pour que sa mission soit facilitée. Et ça, très clairement, c'est le secteur qui a fait la demande. C'est le secteur qui a organisé la formation. C'est le secteur qui a amené les entreprises. Mais on avait besoin d'un opérateur pédagogique qui puisse mettre tout ça en musique. »*

On notera également que l'Union des Villes et des Communes (UVCW) organise des formations accessibles à toutes les fédérations d'aides et soins à domicile pour les tutrices, incluant une formation de base et continue, visant à renforcer leurs compétences dans l'encadrement des stagiaires. Cependant, il ressort également que les ressources allouées à ces formations sont insuffisantes.

En sus, pour la majeure partie des personnes interviewées, il semble normal que le stagiaire soit évalué par le lieu de stage lui-même pour une reconnaissance et valorisation de son travail, ce qui renforcerait potentiellement son sentiment d'appartenance et sa motivation. Cependant si

les entreprises montrent une volonté d'implication dans l'évaluation des stagiaires, elles ne souhaiteraient pas pour autant que leur rôle soit amplifié, mais bien davantage encadré avec des processus structurés. Il y a de leur côté une prise de conscience d'un écart entre leurs exigences et la rigueur académique des écoles, ces dernières mettant presque exclusivement l'accent lors de l'évaluation sur les compétences techniques.

L'évaluation des compétences en contexte professionnel est fondamentale. Les entreprises sont mieux placées pour évaluer des compétences spécifiques d'autant plus que les tuteurs peuvent davantage évaluer de manière continue sur la période de stages, offrant des retours réguliers sur les performances du stagiaire, contribuant ainsi à leur développement. Et ce malgré une certaine réticence des maîtres de stage à évaluer les stagiaires, surtout en cas de difficultés, se sentant responsables de leurs lacunes. Leur implication dans le processus semble pourtant inévitable, garantissant une évaluation plus juste et constructive.

Il est donc important d'être clair avec les jeunes et les formateurs en entreprise sur les attentes et les responsabilités pendant le stage pour éviter des abandons soudains et garantir un engagement mutuel. La co-construction d'une grille d'évaluation de stage, en collaboration avec les fédérations des aides familiales et les représentants de l'enseignement, est une tentative de standardisation, d'harmonisation des critères d'évaluation et de clarification des attendus garantissant une pertinence avec les réalités du terrain.

A.-F. Mairlot : *« Il y en a peut-être l'un ou l'autre qui contacte pendant le stage. Je n'ai jamais entendu beaucoup, ce n'est pas très très fréquent. C'est au moment de l'évaluation. Cette évaluation est fastidieuse aussi pour les travailleurs sociaux qui encadrent, parce que c'est quand même des grilles d'évaluation qui diffèrent en fonction des écoles, qui diffèrent en fonction des réseaux et il faut chaque fois entrer dans une nouvelle, dans une autre logique d'évaluation. J'avais travaillé à un groupe de travail, il y a 3-4 ans aussi, qui avait visé d'établir une seule grille d'évaluation pour tout ce qui était formation d'aide familiale, mais les réseaux n'ont jamais réussi à se mettre d'accord. »*

Cette grille « professionnelle », construite sur la base des modèles existants dans l'enseignement, intègre tant les compétences techniques et académiques défendues par les écoles que les Soft skills, devenus presque aussi importants pour les employeurs, tout en s'adaptant aux spécificités du contexte professionnel. Malheureusement, faute d'accord avec les différents réseaux, elle ne put être imposée.

Bien que cette tentative d'harmonisation des grilles d'évaluation n'ait pas abouti, la volonté de rationaliser et de standardiser les pratiques d'évaluation reste présente. L'amélioration des processus d'évaluation est nécessaire. La flexibilité dans l'adaptation des grilles d'évaluation permettrait de répondre aux attentes du secteur professionnel, assurant ainsi une formation pertinente et efficace pour les étudiants.

4) Progressivité des stages, durées et compétences

Les différents intervenants du monde professionnel remettent en question l'efficacité actuelle des stages, jugés trop axés sur l'observation ou d'un intérêt limité au vu de leur trop courte durée. Ils proposent de redéfinir les stages pour clarifier les attentes et maximiser la valeur ajoutée pour la formation des stagiaires. En élargissant notamment la notion d'entreprise formatrice à des centres de compétences et des entreprises de travail adapté (ETA), les stagiaires bénéficieraient de divers environnements de travail propices à l'acquisition de compétences pertinentes.

L'introduction précoce des stages dès la quatrième année, entre autres dans les parcours tels que l'aide familiale ou l'aide-soignante, est critiquée. Les secteurs estiment que commencer les stages à 15-16 ans peut décourager les jeunes non préparés aux réalités pratiques et exigeantes du métier, risquant une désillusion précoce. Il en va de même pour les étudiants en 5e professionnelle, encore au stade de découverte du métier, qui manquent souvent de qualifications et d'expérience, rendant difficile leur immersion dans des situations professionnelles complexes. Une approche plus progressive, avec un accompagnement et une préparation préalable, serait préférable.

O. Raskin : « *Et donc à 15-16 ans est-ce qu'on sait... En fait moi j'ai peur même que ce soit si jeune, que ça dégoûte prématurément en fait. Et qu'on casse peut-être des beaux parcours dans nos métiers, mais qui auront été cassés dans l'œuf, tués dans l'œuf parce que ça fait peur ou parce que... Voilà, oui ça me semble vraiment très tôt.* »

L'importance de la préparation aux réalités difficiles du terrain est soulignée, tout comme la nécessité d'une approche créative de la formation, incluant des méthodes d'apprentissage alternatives comme les témoignages, les visites en entreprise, et ce afin d'explorer différents milieux. L'utilisation de technologies comme les casques virtuels dans la formation est également explorée, offrant des simulations immersives pour compléter l'expérience de stage traditionnel. Ces méthodes peuvent être particulièrement bénéfiques pour les élèves plus jeunes. Ensuite, une immersion progressive serait recommandée, commençant par des visites

d'entreprises, puis éventuellement des stages courts en cinquième, et enfin une immersion complète en fin de formation. Cette progression aide les étudiants à s'adapter graduellement aux exigences professionnelles. Les premières activités aideraient les jeunes à découvrir le monde professionnel et à choisir la filière qui les intéresse, tout en leur permettant de confirmer leurs choix d'orientation alors que les stages en fin de parcours serviraient de tremplin pour le recrutement, les entreprises cherchant des stagiaires immédiatement opérationnels. Les interviewés insistent sur l'importance des interactions avec le milieu professionnel tout au long de la formation, à travers des témoignages, des vidéos éducatives et des visites d'entreprises, pour familiariser les étudiants avec le monde professionnel.

L. Beltrame : *« Je pense qu'il faut imaginer demain l'enseignement avec des interactions avec le milieu professionnel, et le stage n'en est qu'une. Et le stage est primordial, est important. Nous on le voit en fin de formation avec vraiment le pied à l'étrier et je vais aller en entreprise parce que l'entreprise devient partenaire. Mais peut-être qu'avant, à partir de ... dès le tronc commun, il faut prévoir des interactions avec le milieu professionnel, que ce soit des ambassadeurs qui vont témoigner, que ce soit la présentation de deux vidéos inscrites dans le parcours scolaire, que ce soit des visites d'entreprises, que ce soit voilà. Et je pense qu'aujourd'hui, il y a plein de choses qui se font, mais qui ne sont pas structurées et qui n'arrivent pas forcément au bon moment de la formation. Et donc pour moi, je me répète. Le stage n'est qu'une interaction avec le milieu professionnel qui est importante et on ne dira jamais le contraire, qui doit se situer plutôt en fin de formation avec une entreprise pour reprendre mon secteur de production notamment et qui va permettre de dire "bah tiens une fois que j'ai fini, postuler dans cette boîte pourquoi pas". Et voilà ... mais avant son cursus, il aura dû avoir toute une série d'interactions que ce soit avec le secteur que ce soit avec des fédérations interpro que ce soit avec des ambassadeurs, etc., mais dans un parcours qui a été structuré et mis avec des échéances au niveau des années scolaires. »*

Les grandes entreprises, telles que Thomas et Piron ou Wanty, ouvrent actuellement déjà leurs portes aux visites d'entreprises, offrant aux élèves une exposition précoce au monde professionnel. Cela permet surtout aux élèves de voir les concepts théoriques en pratique, renforçant leur compréhension et leur apprentissage. Cependant, il est souligné que pour offrir une expérience la plus réaliste possible, ces entreprises devraient éviter de présenter une image idéalisée des métiers et en montrer à la fois les aspects positifs et négatifs.

Cependant, la diversité des stages et l'importance des petites entreprises dans l'apprentissage des élèves sont aussi mises en avant. Proposer des stages variés dès la cinquième et permettre

des périodes d'observation dans différents milieux préparerait les stagiaires de manière plus complète et équilibrée aux défis variés du métier.

En outre, les contraintes réglementaires actuelles empêchent une réorganisation efficace des stages, limitant ainsi la possibilité de périodes plus longues, comme demandé par les entreprises, ce qui freine l'amélioration de leur organisation. Les interviewés envisagent d'étendre la durée des stages en sixième pour offrir un contact prolongé avec l'entreprise reconnaissant les avantages potentiels pour les élèves et les entreprises, mais soulignant du côté enseignement la nécessité de trouver un équilibre entre l'expérience professionnelle et les cours généraux, tout en gérant les contraintes organisationnelles et pédagogiques.

A.-F. Mairlot : *« C'est court, c'est parfois 15 ou parfois 2 semaines de stage. C'est très court alors qu'en promotion sociale, elles ont quelque chose comme 160 heures, même déjà en première année. Et ça devient du 300 heures en deuxième année, donc c'est quand même des expériences de stage beaucoup plus longues en promotion sociale. [...] Parce qu'on entre dans le métier en cinquième, alors peut-être qu'une expérience d'un mois suffirait. Ça pourrait être qualifié en sixième, évidemment, nombre d'heures, nombre de jours. Un mois, c'est déjà 160 heures. Enfin, nous, en travail, c'est peut-être déjà pas mal, mais on arriverait aux deux mois de stage, peut-être, tous secteurs confondus, parce qu'elles doivent aussi mettre les pieds un peu dans les différents secteurs. Il me semble que deux, trois mois en sixième seraient utiles, je pense. C'est ce qu'on arrive en promotion sociale, ce qu'elles ont en promotion sociale. Maintenant, je dis ça et d'autre part, je vais vous dire que j'ai beaucoup trop de demandes de stages par rapport aux places que j'ai. Donc, plus on allonge les stages, moins il y aura de places. »*

La durée des stages, dans l'enseignement secondaire, est souvent jugée trop courte pour permettre une acquisition significative de compétences pratiques et une immersion complète dans le milieu professionnel. Les entreprises expriment un besoin croissant pour des stages plus longs, afin de maximiser l'intégration des stagiaires et leur permettre de contribuer de manière significative. Une immersion prolongée faciliterait l'apprentissage des processus internes et la participation à des projets à long terme, permettant aux stagiaires d'acquérir des compétences pratiques essentielles. Cela offrirait également aux entreprises une opportunité d'évaluer les stagiaires en tant que potentiels futurs employés, soulignant ainsi l'importance des stages dans le processus de recrutement.

Si diviser le nombre de semaines de stage entre plusieurs entreprises est estimé peu efficace par les entreprises, ce type d'organisation permet pourtant actuellement de diversifier les expériences pour appréhender les multiples facettes du métier. Comme évoqué précédemment, les entreprises poussent pour que cette découverte se fasse à travers d'autres expériences pensant qu'une durée plus longue permettrait une exposition à une plus grande variété de situations et de défis, essentiels pour comprendre la complexité du métier. Une réflexion sur l'optimisation des durées et des structures de stage semble donc essentielle pour maximiser les bénéfices pour les élèves et les entreprises, tout en tenant compte des contraintes réglementaires et organisationnelles ou en les faisant évoluer.

L'approche écosystémique évoquée dans les différentes interviews suggère une vision holistique de l'enseignement où l'entreprise est une composante parmi d'autres dans un réseau de formation. Cette intégration stratégique des entreprises dans le cadre global de l'éducation leur attribuerait un rôle spécifique et complémentaire aux institutions éducatives. La coordination entre les écoles, les centres de compétences et les entreprises est essentielle pour garantir une formation cohérente et intégrée, chaque opérateur ayant un rôle précis et complémentaire dans le parcours éducatif de l'étudiant. Il serait donc impératif de revoir les priorités actuelles des centres de formation afin de résoudre les difficultés d'accès aux formations pratiques pour les élèves tout en facilitant les démarches administratives jugées contraignantes par les écoles.

La structuration de la formation, intégrant l'école, le centre de compétences et le stage, serait bénéfique pour préparer les jeunes aux réalités du métier. Une compréhension claire de l'objectif et du contenu des stages avant leur développement en découlerait et garantirait leur efficacité en tant que dispositif de formation professionnelle. Une telle structuration permettrait de préparer les stagiaires de manière plus complète et réaliste face aux défis du métier, en alignant mieux les compétences acquises avec les attentes et les besoins réels des employeurs.

F. Thomas : « *On travaille notamment avec la Fondation pour l'Enseignement, que vous connaissez peut-être, voire sans doute, où justement on travaille avec les secteurs et la Fondation sur une structuration dans le cadre d'une formation de type trial, même si ce n'est pas trial au sens suisse du terme, où c'est quand même l'idée d'une structuration entre école, centre de compétences et stage sur base de référentiel métier. Donc l'idée, c'est vraiment de partir d'un référentiel métier, donc un référentiel n'est pas l'autre, puisqu'un secteur n'est pas non plus l'autre, une réalité n'est pas l'autre. Et donc de pouvoir structurer justement ces différentes parties en fonction de ce que chaque partie prenante peut apporter dans le*

développement de compétences des jeunes, dans l'enseignement de plein exercice et/ou en alternance. »

Pour ce faire, il est nécessaire de partager équitablement les compétences entre l'école et l'entreprise. Actuellement, la répartition des compétences n'est pas optimale, ce qui pose des difficultés tant pour les écoles que pour les entreprises. Une meilleure coordination entre l'école et l'entreprise, avec des lignes directrices claires sur les compétences à développer, améliorerait dès lors l'organisation et l'efficacité des stages. Bien sûr, respectant ce qui a été évoqué précédemment, il s'agira d'intégrer les entreprises dans le cursus formatif lorsque ce serait indispensable, tout en évitant la dispersion des ressources. Les infrastructures de formation, parfois insuffisantes, soulignent l'importance des stages en milieu professionnel réel pour compléter l'apprentissage pratique.

Les écoles collaborent avec des centres de compétences pour pallier les limites budgétaires et technologiques, garantissant une formation pertinente et à jour avec les évolutions technologiques et industrielles. Malheureusement, une allocation inefficace des moyens financiers et matériels persiste encore actuellement entre ces deux parties prenantes de la formation qualifiante.

Adapter les programmes de formation technique aux besoins des employeurs, tout en tenant compte des contraintes structurelles et réglementaires, nécessiterait une communication continue entre les milieux professionnels et éducatifs. La contribution des différentes parties prenantes serait essentielle pour enrichir la formation et offrir une approche complète et contextualisée de l'apprentissage.

Pour se faire, il serait nécessaire de diffuser cette démarche méthodologique au-delà d'un cadre restreint, tout en adaptant la structuration de la formation aux spécificités de chaque métier. Une base commune de principes et de pratiques pédagogiques pour l'intégration des stages permettrait de maintenir une certaine cohérence malgré la diversité des métiers, et ce à l'image des pratiques déjà en place dans le cadre de l'alternance contraignant entre autres les entreprises. Dans ce cadre, les entreprises auraient à fournir des modules de formation standardisés et une garantie minimum de qualité à travers leur accréditation.

Enfin, le monde professionnel exprime sa frustration quant à son exclusion des processus décisionnels lors des réformes éducatives pouvant avoir une incidence sur leur fonctionnement. Les difficultés de coordination entre les différentes instances impliquées dans l'éducation et la formation professionnelle compromettent la cohérence et l'efficacité des programmes de stages.

Pourtant, tous conviennent que la Fédération Wallonie-Bruxelles devrait assurer une cohérence et une standardisation des pratiques de stage, créant des cadres de référence communs. Cependant, les interviewés mettent en évidence les obstacles rencontrés lors de négociation ou de la mise en place d'accords de coopération débouchant sur des résultats minimes.

La complexité de la mise en place de collaboration est accentuée par les difficultés des instances bassin à obtenir des résultats significatifs, notamment en raison du manque de communication transversale.

Dans le cadre d'une nouvelle structuration proposée par les intervenants du monde professionnel et les directions d'école, une collaboration étroite avec les interlocuteurs sociaux professionnels, tant sectoriels qu'interprofessionnels, afin de mieux intégrer les besoins et attentes du milieu professionnel dans la conception et la mise en œuvre des stages serait à envisager, même si elle soulève également la question de savoir si cette collaboration doit être menée au niveau des écoles ou à un niveau plus macro, suggérant une réflexion sur les structures et mécanismes de coordination les plus appropriés.

c) Le stage, espace de socialisation catalyseur de la construction identitaire professionnelle.

1) Intégration sociale et construction de l'identité professionnelle

L'expérience du stage représente une période de transition où l'individu se transforme, adoptant peu à peu les codes et les normes de l'entreprise tout en construisant son identité professionnelle.

Cette transformation est étroitement liée à l'adoption des valeurs de l'entreprise. Les stagiaires semblent intégrer ces valeurs dans leur identité professionnelle, ce qui les aide à se fondre dans la culture organisationnelle et à s'aligner sur les objectifs et les normes de l'entreprise. Cette assimilation n'est pas seulement une question de conformité, mais aussi, selon les employeurs une manifestation de leur engagement envers leur futur métier. Elle est soutenue par l'importance accordée à l'intégration par l'entreprise, qui évalue la motivation et l'intégration des stagiaires dans l'équipe comme des critères essentiels pour juger de la réussite de l'expérience de stage.

O. Douxchamps : « *Un gars qui ne s'intègre pas dans l'équipe, et ça c'est une des clés des soft skills, c'est être capable de s'intégrer à une équipe. Moi j'ai plusieurs équipes dans l'usine et on voit qu'il y a certains jeunes qui ne vont pas s'intégrer dans l'équipe 1, mais qui vont mieux s'intégrer dans l'équipe 3. Et ça on fait attention, à essayer de voir que le jeune à un moment, si on voit que ça ne se passe pas bien dans une équipe, lui donner une chance de notre équipe*

par rapport à son caractère, par rapport à comment l'équipe va le recevoir. Des équipes qui ne seront plus rentre-dedans, il y a d'autres équipes qui seront plus attentives. C'est marrant, c'est comme ça partout, j'imagine. »

Pendant leur stage, les stagiaires apprennent les normes professionnelles en termes de tenue vestimentaire, d'attitude, de langage et de ponctualité, ce qui contribue à la construction d'une identité professionnelle adaptée à l'environnement de travail.

Les stages offrent également une ouverture vers le monde extérieur, permettant aux individus d'explorer de nouveaux environnements de travail et de développer leur réseau professionnel.

Le développement du savoir-être est un aspect notable de la construction identitaire professionnelle pour les entreprises. Les compétences comportementales et relationnelles sont aussi importantes, voire parfois plus, que les compétences techniques dans le contexte professionnel. L'environnement dans lequel évolue le stagiaire joue un rôle déterminant dans l'acquisition de ces compétences, soulignant ainsi l'importance du contexte dans la construction de l'identité professionnelle.

Pendant leur stage, les stagiaires ont l'opportunité de se socialiser et de s'émanciper dans un environnement professionnel. Toutefois, cette expérience peut être compromise si les conditions de travail ne sont pas favorables. Dans cette optique, la reconnaissance de l'identité individuelle est un aspect souvent négligé, mais qui apparaît important. Se sentir réduit à un simple rôle professionnel peut avoir des conséquences néfastes sur la confiance et l'estime de soi des individus. Il est donc essentiel que les entreprises reconnaissent et respectent l'identité individuelle des stagiaires, en les traitant avec dignité et en reconnaissant leur contribution unique à l'équipe.

Enfin, les stages offrent aux individus la possibilité de se projeter dans leur future carrière professionnelle. En observant et en participant aux activités professionnelles, les stagiaires peuvent explorer différents domaines et identifier leurs intérêts et leurs aspirations. Cette capacité à se projeter dans l'avenir est essentielle dans la construction d'une identité professionnelle solide et orientée vers des objectifs clairs.

2) Relations et interactions professionnelles

Lors des stages en entreprise, les interactions et les relations sociales jouent un rôle crucial dans le développement des jeunes professionnels. Une observation récurrente est celle de l'intégration sociale au sein de l'équipe. Les différents intervenants décrivent souvent ce

processus en soulignant l'importance pour le stagiaire de se sentir accepté et intégré par « leurs collègues ». Cette intégration sociale contribue à renforcer le sentiment d'appartenance à l'équipe, favorisant ainsi une identité professionnelle positive et un engagement accru dans le travail.

Une des clés de cette intégration est la manière dont les responsabilités sont confiées aux stagiaires. En leur donnant des tâches progressives et en les intégrant graduellement dans l'équipe, les entreprises favorisent non seulement le développement de compétences professionnelles, mais aussi l'intégration sociale. En se sentant utiles et responsables au sein de l'équipe, les stagiaires développent un lien plus fort avec leurs collègues et leur environnement de travail.

Le mentorat joue également un rôle fondamental dans ce processus. Les mentors, chargés d'accompagner les stagiaires, offrent un soutien personnalisé et partagent leur expérience pour aider les jeunes professionnels à s'adapter à leur nouvel environnement.

Néanmoins, il est important de noter que l'intégration sociale peut varier selon les individus et les équipes. Certains stagiaires peuvent rencontrer des difficultés à s'intégrer dans une équipe spécifique, soulignant ainsi l'importance de prendre en compte la personnalité et les préférences individuelles lors de l'affectation des stagiaires aux équipes. Les entreprises devraient être attentives à l'ajustement des stagiaires dans les équipes, en fournissant un encadrement personnalisé et en offrant des opportunités de se réorienter si nécessaire.

L'absence de barrières hiérarchiques rigides peut également faciliter l'intégration sociale. Lorsque les chefs d'équipe se mêlent aux autres membres de l'équipe sans distinction, cela crée un environnement de travail plus ouvert et favorise une communication transparente et une collaboration efficace. Cette dynamique encourage les stagiaires à se sentir plus à l'aise et acceptés, ce qui contribue à renforcer leur identité professionnelle et leur engagement dans le travail.

Les interactions sociales vont au-delà des simples échanges professionnels. Les conversations informelles et les interactions amicales contribuent à créer un environnement de travail convivial et encourageant. Les stagiaires se sentent souvent traités comme des amis par leurs collègues, ce qui renforce leur sentiment d'appartenance à l'équipe et stimule leur implication dans leur travail.

Cependant, il est important de reconnaître que toutes les expériences de stage ne sont pas uniformément positives. Certains stagiaires peuvent rencontrer des défis tels qu'un sentiment

d'infériorité ou un malaise général dans l'entreprise. Ces expériences soulignent l'importance de l'environnement de travail dans le bien-être et la perception des stagiaires, et mettent en évidence le besoin d'entreprises et de mentors attentifs à ces préoccupations.

Julie : « *On parlait de moi, on disait pas mon prénom, on disait "la stagiaire". Donc on sent vraiment, on est juste là. Je dis ça parce que pour moi, oui on est en stage, on est des étudiants, mais avant ça on est des humains.* »

3) Confrontation entre les environnements professionnel et scolaire

Lorsque l'on aborde la thématique de l'environnement professionnel par rapport à celui de l'école, les témoignages des différents intervenants offrent un éclairage intéressant sur les différences perçues et les implications pour le développement professionnel et identitaire.

Une autre observation intéressante concerne la confrontation entre différents environnements. En effet, un des contrastes les plus frappants est celui entre le comportement en entreprise et à l'école. Les directions soulignent souvent des différences radicales dans le comportement des stagiaires et leur attitude selon l'environnement. Lorsque les stagiaires retournent à leurs habitudes scolaires après leur expérience en entreprise, cela peut révéler une confrontation entre les normes et les attentes de l'école et celles du monde professionnel. Cette transition met en lumière les ajustements nécessaires pour s'adapter à des contextes sociaux et professionnels différents.

Une comparaison directe est souvent établie entre l'environnement scolaire et celui de l'entreprise. Cette comparaison permet aux stagiaires de mieux appréhender les différences entre ces deux mondes. Alors qu'à l'école, les autorités sont limitées à la directrice et aux professeurs, en entreprise, ils doivent travailler en équipe sous la direction d'un chef. Cette dynamique hiérarchique différente influence la façon dont ils interagissent et se perçoivent dans chaque contexte.

Une différence significative est également notée entre l'environnement scolaire et celui de l'entreprise en termes de relations humaines. Les stagiaires expriment souvent une préférence pour l'aspect plus relationnel de leur expérience en entreprise par rapport à l'ambiance moins humaine de l'école. Cette observation met en lumière l'importance des interactions sociales et des relations interpersonnelles dans leur processus de socialisation et de construction identitaire professionnelle.

Discussion

1) Le stage, une expérience concrète, clé de la professionnalisation et adjuvant motivationnel

Les stages professionnels semblent jouer un rôle central dans le développement des compétences et l'intégration des étudiants dans le monde du travail, confirmant ainsi les théories de D. Glaymann, (2014) J.-F. Giret et S. Issehnane (2012). Ces expériences permettent aux étudiants de mettre en pratique leurs connaissances théoriques dans des environnements de travail réels, comblant ainsi le fossé entre théorie et pratique. Les stagiaires acquièrent une expérience concrète et précieuse, manipulant des équipements de pointe, participant à des projets concrets et développant des compétences techniques et pratiques inaccessibles en formation académique seule.

A. Gray (2016) souligne l'importance de l'alternance pour l'acquisition de connaissances pratiques et professionnelles, allant au-delà de la théorie. Les stages, bien que plus limités dans le temps, exposent également les étudiants aux réalités du travail, les préparant aux exigences de productivité et de rentabilité. Ils élargissent les perspectives professionnelles, incitant les étudiants à réfléchir sur leur orientation professionnelle, confirmant ou réévaluant leurs choix de carrière. En testant leurs compétences et intérêts dans un domaine spécifique, les stages jouent un rôle clé dans la découverte et la validation des voies professionnelles.

La motivation des élèves est essentielle pour leur parcours scolaire et professionnel. Selon Vonthron, Lagabrielle et Pouchard (2007), les motivations intrinsèques et extrinsèques, ainsi que le soutien social perçu, sont cruciaux pour maintenir les élèves en formation et garantir leur succès professionnel.

Les stages sont une source importante de motivation et de satisfaction pour les élèves, qui reviennent souvent avec un sentiment d'enthousiasme, indiquant leur impact positif sur l'engagement et la motivation. De plus, les stages semblent jouer un rôle préventif contre le décrochage scolaire en exposant les élèves au monde du travail, renforçant ainsi leur engagement scolaire et leur compréhension des attentes professionnelles.

Les entreprises valorisent la motivation intrinsèque et la capacité d'adaptation des stagiaires, mettant en avant l'importance des qualités personnelles pour une intégration réussie. Mais le soutien des enseignants et des employeurs reste indispensable pour expliquer le sens du travail et motiver les stagiaires. Les établissements scolaires jouent un rôle essentiel dans la recherche

de stages pour les élèves, en les encourageant activement et en leur fournissant des informations sur les solutions de transport. S'ils ont l'obligation de trouver un lieu de stage pour chaque élève, la disponibilité des lieux de stages tend à se compliquer en fonction des secteurs.

Les familles jouent un rôle variable dans le soutien aux stagiaires. Les élèves faisant preuve d'un absentéisme scolaire important semblent être identifiés comme étant ceux ayant le plus de mal à trouver et à s'engager pleinement dans un stage. Leur décrochage scolaire affecte ainsi leur motivation et leur persévérance dans la recherche et le suivi de stages d'autant plus que le peu d'investissement parental dans la scolarité de leur enfant semble se répercuter dans le soutien de l'étudiant dans sa recherche de stage. Ce phénomène est davantage observable dans les sections professionnelles que techniques semblant dès lors corroborer les conclusions de C. Dagot et C. Rey (2017).

Le soutien psychologique, bien que souvent sous-estimé, est important durant le stage, comme en témoigne Charlot (cité dans Jellab, 2017). Les tuteurs offrent parfois un soutien moral et psychologique, dépassant leurs prérogatives. Les stagiaires peuvent faire face à des problèmes personnels, tels que des difficultés financières ou des tensions familiales, impactant leur performance et leur bien-être.

2) Le stage comme dispositif didactique permettant de faire face à la complexité du métier

L'organisation des stages dans la formation professionnelle des étudiants varie considérablement selon les établissements, les entreprises et les secteurs. Certaines écoles favorisent par exemple l'autonomie des stagiaires dès le début, tandis que d'autres optent pour un encadrement plus étroit, nécessitant une adaptation des lieux de stage. Les entreprises et les secteurs proposent des dispositifs de stage divers, avec des niveaux d'organisation variés.

La réforme du PEQ (Parcours de l'Enseignement Qualifiant) a modifié l'organisation des stages, les introduisant dès la quatrième année pour aider les élèves à se positionner rapidement par rapport à leur futur métier. Cependant, les établissements rencontrent des difficultés à intégrer ces stages dans le cursus en raison de contraintes institutionnelles et des changements de politiques éducatives. En cinquième année, une phase d'observation précède souvent une phase de pratique active, permettant une immersion progressive. Les enseignants encouragent les élèves à diversifier leurs expériences pour maximiser leur exposition à différentes facettes du métier. Cette diversité favorise le développement de compétences pratiques et l'application des connaissances théoriques à des contextes concrets.

Le stage est un apprentissage itératif où les stagiaires acquièrent de nouvelles connaissances, reçoivent des retours sur leur performance et se préparent pour leurs futures expériences. Les enseignants utilisent ces expériences pour renforcer la compréhension théorique, intégrant théorie et pratique rejoignant ainsi les recommandations A. Gray (2016). Cependant, cette approche n'est pas systématiquement mise en œuvre de manière structurée dans toutes les écoles.

Les interviews montrent que la coopération entre écoles et lieux de stage, ainsi que les modalités adoptées pour maximiser l'efficacité des stages, sont cruciales. Cependant, cette coopération varie en fonction des cultures organisationnelles et des ressources disponibles. Les relations informelles entre chefs d'entreprises et écoles permettent d'échanger des informations sur les besoins du marché du travail et les lacunes observées chez les étudiants, soulignant la nécessité d'établir des canaux de communication efficaces entre les milieux professionnels et éducatifs.

De même, malgré des efforts pour structurer les stages, un manque de planification systématique persiste, avec un désir de processus de stage plus organisé de la part des entreprises. L'absence de politiques d'affectation et d'orientation joue donc un rôle, tout comme les efforts de certaines écoles et entreprises pour structurer les stages.

Le déséquilibre entre l'offre et la demande de stages est un problème majeur, exacerbé par des contraintes sectorielles comme la crise sanitaire dans le secteur socio-médical. Les stages éloignés des lieux de résidence posent des défis logistiques et financiers, accentuant les inégalités d'accès. Les étudiants doivent souvent recourir à leur réseau personnel pour trouver un stage, soulignant les inégalités entre les stagiaires.

La concurrence entre différents opérateurs pour proposer des stages constitue un autre défi. Cependant, des partenariats solides entre écoles et entreprises peuvent faciliter l'intégration des stagiaires et offrir une solution durable. Les contraintes logistiques et la nécessité de partenariats solides montrent la complexité de la situation, corroborant les observations faites par C. Dagot et C. Rey (2017) sur les défis rencontrés par les jeunes dans leur parcours scolaire et professionnel.

L'évaluation et le suivi des stagiaires sont essentiels pour assurer la qualité des stages. La présence d'un référent de stage, bien que ne nécessitant pas une formation spécifique, est préconisée pour guider les stagiaires et les aider à surmonter les défis du métier. Cette supervision favorise une compréhension approfondie et critique du métier rejoignant la thèse

d'A. Gray (2016) sur l'importance de la réflexivité dans le processus d'apprentissage expérientiel.

Toutefois, comme le signale D. Glaymann (2014), tous les stages ne se valent pas et leur efficacité varie selon l'encadrement, les tâches et le contexte organisationnel. Une supervision adéquate est parfois limitée par la surcharge de travail du personnel d'encadrement. Malgré la réticence de certains maîtres de stage à évaluer les stagiaires, leur implication est essentielle pour une évaluation continue et régulière des performances.

En somme, bien que des défis persistants demeurent, le stage constitue un outil didactique précieux qui, malgré ses limites, joue un rôle significatif dans la préparation des étudiants à la complexité de leur futur métier.

3) Le stage, espace de socialisation catalyseur de la construction identitaire professionnelle.

Le stage peut représenter une période de transition où les stagiaires commencent à adopter les codes et les normes de l'entreprise tout en construisant leur identité professionnelle. Cette transformation semble liée à l'adoption des valeurs de l'entreprise, facilitant ainsi l'immersion des stagiaires dans la culture organisationnelle et leur alignement sur les objectifs et normes de l'entreprise. Plus qu'une simple conformité, cette assimilation pourrait être perçue comme un engagement envers leur futur métier, selon les employeurs.

Lors des stages, les entreprises semblent accorder une certaine importance à l'intégration sociale des stagiaires au sein de l'équipe afin que ceux-ci se sentent acceptés et intégrés par leurs collègues, cherchant ainsi à renforcer leur sentiment d'appartenance à l'équipe et favorise une identité professionnelle positive. Cette acceptation par l'équipe peut être également facilitée par la manière dont les responsabilités sont confiées aux stagiaires. En leur attribuant des tâches progressives et en les intégrant graduellement.

Cependant, il est important de noter que l'intégration sociale peut varier selon les individus et les équipes. Certains stagiaires peuvent rencontrer des difficultés à s'intégrer, ce qui souligne l'importance de prendre en compte la personnalité et les préférences individuelles lors de l'affectation des stagiaires aux équipes. De plus, la reconnaissance de l'identité individuelle des stagiaires est souvent négligée, mais apparaît importante. Se sentir réduit à un simple rôle professionnel pourrait avoir des conséquences néfastes sur la confiance et l'estime de soi.

Le mentorat joue également un rôle important dans ce processus. Les mentors, en offrant un soutien personnalisé et en partageant leur expérience, aident les stagiaires à comprendre et à s'adapter aux valeurs, normes et comportements spécifiques à leur futur métier, facilitant ainsi leur immersion dans une nouvelle culture professionnelle.

L'absence de barrières hiérarchiques rigides dans certaines entreprises semble faciliter l'intégration sociale. Lorsque les chefs d'équipe interagissent avec les autres membres sans distinction, cela crée un environnement de travail ouvert et transparent, favorisant la communication et la collaboration. Cette dynamique encourage les stagiaires à se sentir plus à l'aise et acceptés, renforçant ainsi leur identité professionnelle et leur engagement dans le travail.

Les interactions sociales ne se limitent pas aux échanges professionnels. Les conversations informelles et les interactions amicales contribuent à créer un environnement de travail convivial et encourageant. D'ailleurs, les stagiaires expriment souvent une préférence pour l'aspect plus relationnel de leur expérience en entreprise par rapport à l'ambiance moins humaine de l'école. Mettant en particulièrement en avant une dynamique hiérarchique différente influençant la manière dont ils interagissent et se perçoivent dans chaque contexte.

Dès lors, notre analyse des stages en entreprise met en évidence plusieurs aspects qui semblent corroborer les éléments théoriques proposés par N. Dubruc (2010), selon lesquels l'identité professionnelle se construit en stage à travers les rôles assumés, les actions posées, les expériences vécues et l'influence des interactions sociales et culturelles.

4) Limites de l'Étude

La diversité des acteurs interviewés dans le cadre de cette étude constitue à la fois une force et une faiblesse. En effet, bien que cette diversité permette de recueillir une large gamme de perspectives, elle limite également la possibilité de confrontation des points de vue au sein de chaque catégorie d'acteurs. Par exemple, le nombre restreint de participants au sein de chaque groupe (enseignants, tuteurs en entreprise, élèves récemment diplômés) ne permet pas une analyse approfondie des divergences ou des convergences de leurs perceptions et expériences.

De plus, certains acteurs spécifiques comme les enseignants, les tuteurs en entreprise ou les élèves ayant terminé leur scolarité récemment auraient pu fournir un éclairage plus détaillé sur certaines dimensions cruciales telles que la didactisation ou la socialisation des stagiaires. Leur

inclusion plus systématique dans l'échantillon aurait enrichi l'analyse en offrant des insights plus nuancés et complets sur les processus éducatifs et sociaux en jeu durant les stages.

Un autre point important à souligner est le biais de sélection potentiel. Les écoles ont été sollicitées pour fournir des élèves ayant effectué des stages dans des filières spécifiques sans autres critères précis. Après les interviews, il a été constaté que les élèves sélectionnés par les établissements étaient ceux qui avaient réussi leur stage et dont l'expérience s'était relativement bien passée. De plus, ces élèves présentaient une certaine aisance à s'exprimer, ce qui peut avoir influencé positivement les résultats de l'étude. Ainsi, l'absence de représentation des élèves ayant rencontré des difficultés durant leur stage limite la portée des conclusions et pourrait donner une vision trop optimiste ou biaisée de la réalité des stages en entreprise.

En conclusion, bien que l'échantillon de cette étude soit diversifié, il présente certaines limites qui doivent être prises en compte pour interpréter les résultats de manière équilibrée et critique. Une future recherche pourrait bénéficier d'un échantillonnage plus stratifié et représentatif des différentes expériences vécues par les stagiaires, incluant ceux ayant rencontré des difficultés, pour offrir une vision plus complète et nuancée.

Conclusion

L'étude sur l'impact des stages sur l'insertion professionnelle des jeunes issus du qualifiant en Wallonie souligne leur rôle crucial, mais nuance leur efficacité en tenant compte des défis et des pistes d'amélioration identifiées.

Les stages sont essentiels pour la professionnalisation des étudiants, leur permettant de mettre en pratique leurs connaissances théoriques et de développer des compétences techniques et pratiques. Ils favorisent également la motivation intrinsèque et extrinsèque des élèves, jouant un rôle préventif contre le décrochage scolaire. Cependant, des disparités persistent, notamment en matière de soutien familial et de disponibilité des lieux de stage, limitant ainsi l'universalité de ces bénéfices.

Du point de vue didactique, les stages permettent aux étudiants de faire face à la complexité du métier en les exposant à une diversité d'expériences professionnelles. Néanmoins, l'absence de planification systématique et de coopération structurée entre écoles et entreprises réduit leur efficacité et la possibilité d'un processus itératif. L'évaluation continue et une supervision adéquate sont essentielles, mais souvent limitées par les contraintes logistiques et les ressources disponibles.

La socialisation des stagiaires est un autre aspect crucial, avec les stages jouant un rôle de catalyseur dans la construction de l'identité professionnelle. L'intégration sociale, facilitée par le mentorat et un environnement de travail ouvert, est cruciale pour le développement d'une identité professionnelle positive. Toutefois, des difficultés d'intégration peuvent subsister, et la reconnaissance de l'identité individuelle des stagiaires par les entreprises reste une nécessité pour renforcer la confiance et l'estime de soi des jeunes.

En observant les résultats de cette étude empirique, on ne peut s'empêcher de faire le lien avec le texte programmatique de B. Grasser et J. Rose intitulé « L'expérience professionnelle, son acquisition et ses liens à la formation » (2000).

L'expérience professionnelle, telle que définie par Benoît Grasser et José Rose, englobe tout ce qui se passe dans l'exercice d'une activité ou dans le vécu d'une situation. Elle implique la formation de connaissances subjectives, tacites, intuitives et empiriques, et constitue à la fois un acquis et un mode d'acquisition. L'expérience professionnelle est composée d'éléments cognitifs, économiques et de socialisation. Les éléments cognitifs incluent les savoirs et savoir-faire produits dans l'activité de travail, tandis que les éléments économiques concernent les

contraintes de coût et de temps tels que la cadence au travail. La socialisation au monde du travail, quant à elle, inclut l'apprentissage des règles et des comportements nécessaires à l'intégration dans l'environnement professionnel. La filiation entre les trois éléments constitutifs de l'expérience professionnelle avec les trois dimensions définies dans notre travail paraît dès lors évidente.

Selon eux, l'acquisition des compétences se fait par la formation et l'apprentissage en situation de travail, deux processus distincts. La formation est un processus conscient, délibéré et formalisé, alors que l'apprentissage en situation de travail est informel et intégré à l'activité de travail. L'expérience professionnelle se construit principalement par l'action, mais la formation formelle joue également un rôle complémentaire. L'apprentissage en situation de travail est essentiel pour l'acquisition de l'expérience, nécessitant à la fois pratique et réflexion théorique sur les situations vécues. La pratique seule ne suffit pas, car l'expérience exige une prise de conscience et une réflexion sur sa trajectoire professionnelle.

Outre le fait que la formation initiale joue un rôle facilitateur dans l'acquisition de l'expérience, bien qu'elle ne puisse remplacer l'expérience pratique acquise sur le terrain, B. Grasser et J. Rose pointent la période d'entrée dans la vie active comme étant cruciale pour la construction de l'expérience professionnelle et mettent en avant notamment les stages comme dispositif didactique combinant théorie et pratique comme préconisé ci-avant.

Dès lors, il n'est pas étonnant d'arriver à des constatations similaires dans les deux travaux nous permettant de répondre à notre question de départ « Quel est l'impact des stages sur l'insertion professionnelle des jeunes issus de l'enseignement qualifiant en Wallonie ? ». En effet, on pourrait définir l'apport des stages comme étant de l'expérience professionnelle. Or, selon B. Grasser et J. Rose, celle-ci est un critère important de recrutement et de progression de carrière, mais sa reconnaissance en termes de salaire et de promotion n'est pas toujours assurée.

En nous plongeant dans le contexte propre des stages dans le plein exercice en Région wallonne, nous avons pu dégager différents points d'attention et plusieurs pistes de solutions à explorer.

1. **Approche écosystémique** : Une intégration stratégique des entreprises dans le cadre global de l'éducation, avec une coordination entre les écoles, les centres de compétences et les entreprises, afin de garantir une formation cohérente et intégrée. Cette structuration permettrait de préparer les stagiaires de manière plus complète et réaliste face aux défis du métier.

2. **Technologies immersives et immersion progressive** : Une évaluation des stages d'observation comme outil d'orientation et de la possibilité de les substituer par des méthodes alternatives telles que les témoignages, les visites en entreprise, et les technologies immersives comme les casques virtuels répondant ainsi au souhait du monde professionnel d'une immersion progressive, commençant par des visites pour tendre vers des stages visant une immersion complète et longue en fin de formation, et ce pour aider les élèves à s'intégrer dans le monde professionnel de manière plus fluide.
3. **Une organisation plus structurée** : La création d'une base de données centralisée, régulièrement mise à jour, permettrait une gestion plus efficace des placements et une meilleure répartition des possibilités de stage. De plus, la pré-assignation de ces lieux pourrait offrir une structure plus efficace. Les entreprises, informées à l'avance des périodes de stage, seraient mieux préparées à accueillir les stagiaires, améliorant ainsi la gestion des ressources et du temps. Cette méthode pourrait particulièrement bénéficier aux jeunes des bassins d'emploi sinistrés, en leur offrant des opportunités claires et planifiées. Pour finir, cela faciliterait également la mise en place d'un réel processus itératif puisque les entreprises pourraient être choisies en fonction des compétences à exploiter.
4. **Promotion active et incitations fiscales** : La promotion active des entreprises impliquées dans l'accueil de stagiaires et la mise en place de leviers régionaux, comme des incitations fiscales, pourraient encourager d'autres entreprises à suivre cet exemple, renforçant ainsi la capacité formative globale. On pourrait également lier cet incitant au respect de certains critères que ce soit pour l'entreprise elle-même ou le tuteur à l'image de ce qui existe pour l'enseignement en alternance en Belgique francophone.
5. **Soutien psychologique** : Les stagiaires peuvent rencontrer divers problèmes personnels, tels que des difficultés financières ou des tensions familiales, qui peuvent affecter leur performance et leur bien-être. Dès lors, on est en droit de se demander si un soutien approprié ne pourrait pas les aider à surmonter ces obstacles et à maintenir leur engagement professionnel. On pourrait pour ce faire s'inspirer à nouveau de l'enseignement en alternance avec la fonction de référent.

En conclusion, les stages doivent être redéfinis pour maximiser leur valeur ajoutée pour la formation des stagiaires. Une approche progressive, diversifiée et bien coordonnée entre les différentes parties prenantes est essentielle pour préparer les jeunes aux réalités du métier et faciliter leur transition vers le monde adulte et professionnel.

Bibliographie

○ Livre :

Marquet, J., Van Campenhoudt, L., Quivy, R. (2022). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Aramand Colin.

○ Articles de revues :

Dagot, C. & Rey, C. (2023). Être en stage. Quand l'expérience des jeunes et la situation d'emploi des parents font corps et miroir. *Sociographe*, 83, 111-122. <https://doi.org/10.3917/graph1.083.0111>

Dagot, C. & Rey, C. (2017). L'inégal accès aux stages des jeunes en baccalauréat professionnel. *Agora débats/jeunesses*, 76, 7-21. <https://doi.org/10.3917/agora.076.0007>

Davoine, E. & Deitmer, L. (2020). La formation duale allemande par apprentissage : un modèle exportable ? *Bulletin de l'Observatoire compétences-emplois*, 10(1), 1-7. <https://oce.uqam.ca/wp-content/uploads/2020/02/Formation-duale.pdf>

Devineau, S. (2006). Les jeunes jugent le travail : paroles de jeunes diplômés du baccalauréat professionnel, *Formation emploi*, 96, 67-79. DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.2551>

Dubruc, N. (2010). *Le stage, un espace d'apprentissages, de développement de compétences*. Colloque international : Les stages dans les formations d'ingénieur : quelle efficacité pédagogique ? [https://www.researchgate.net/publication/281249845 le stage un espace d'apprentissages de developpement de competences](https://www.researchgate.net/publication/281249845_le_stage_un_espace_d'apprentissages_de_developpement_de_compences)

Ferrara, M. et Friant, N. (2014). Les représentations sociales des élèves du premier et du dernier degré de l'enseignement secondaire en Belgique francophone par rapport aux différentes filières. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 43(4). DOI: <https://doi.org/10.4000/osp.4496>

Franquet, A., Friant, A. et Demeuse, M. (2010). (S') orienter dans l'enseignement secondaire technique et professionnel en Communauté française de Belgique : la part du

- choix. *L'orientation scolaire et professionnelle*. 39(4). DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.2937>
- Geay, A. (2016). L'alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques. Dans Wittorski, R. (Ed.), *La professionnalisation en formation : Textes fondamentaux* (401-420). DOI : <https://doi.org/10.4000/books.purh.1497>
- Giret, J.-F. & Issehnane, S. (2012). L'effet de la qualité des stages sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'enseignement supérieur. *Formation Emploi*, (117), 29-47. DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.3514>
- Glaymann, D. (2014). Le stage dans l'enseignement supérieur, un dispositif riche de promesses difficiles à tenir. *Éducation et socialisation*, 3(35), 58-69. DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.714>
- Grasser, B. & Rose, J. (2000). L'expérience professionnelle, son acquisition et ses liens à la formation. *Formation Emploi*, (71), 5-19. DOI : <https://doi.org/10.3406/forem.2000.2372>
- Jellab, A. (2017). Les voies professionnelles, entre relégation et valorisation : Que nous apprennent les parcours d'élèves ? *Administration & Éducation*, 155, 109-121. <https://doi.org/10.3917/admed.155.0109>
- Liénard, G., Mangez, É., & Draelants, H. (2022). Capital culturel et inégalités sociales. Morales de classe et destinées sociales : passé et présent d'une problématique. Dans *Capital culturel et inégalités sociales : Morales de classes et destinées sociales* (pp. 635-650). ENS Éditions. <https://books.openedition.org/enseditions/43231>
- Masdonati, J., Lamamra, N., Gay-des-Combes, B., & De Puy, J. (2007). Enjeux identitaires du système de formation professionnelle duale. *Formation Emploi*, (100), 15-29. DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.1253>
- Trottier, C. (2000). Questionnement sur l'insertion professionnelle des jeunes. *Lien social et Politiques*, (43), 93-101. DOI : <https://doi.org/10.7202/005242ar>

Vincens, J. (1997). L'insertion professionnelle des jeunes. À la recherche d'une définition conventionnelle. *Formation Emploi*, (60), 21-36.
<https://doi.org/10.3406/forem.1997.2252>

Verdier, E. & Vultur, M. (2016). L'insertion professionnelle des jeunes : un concept historique, ambigu et sociétal. *Revue Jeunes et Société*, 1(2), 4-28. <https://doi.org/10.7202/1076127ar>

Vonthron, A.-M., Lagabrielle, C. et Pouchard, D. (2007). Le maintien en formation professionnelle qualifiante : effets de déterminants motivationnels, cognitifs et sociaux. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36(3), 401-420.
DOI: <https://doi.org/10.4000/osp.1481>

○ Textes législatifs :

Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 15 mai 2014 fixant les modalités d'organisation des stages dans l'enseignement secondaire ordinaire et dans l'enseignement secondaire spécialisé de forme 4.

Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 27 janvier 1999 portant application de l'article 53 du 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.

Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 3 mai 2017 modifiant l'arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 17 juillet 2015 relatif au contrat d'alternance.

Circulaire 6718 de la Direction générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique du 28/06/2018 communiquant un vade-mecum des visites et stages dans l'enseignement secondaire et spécialisé de forme 4 de plein exercice.

Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire du 3 mai 2019.

Décret du 12 juillet 2012 organisant la certification par unités d'acquis d'apprentissage (CPU) dans l'enseignement secondaire qualifiant et modifiant diverses dispositions relatives à l'enseignement secondaire.

Décret 14 juin 2018 instituant un enseignement expérimental aux 2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire qualifiant en ce qui concerne la certification par unités d'acquis d'apprentissage (CPU), et aux 2^e et 3^e degrés de l'enseignement de transition en ce qui concerne le dépassement du nombre maximum de périodes hebdomadaires, et portant diverses dispositions en matière d'enseignement obligatoire, d'organisation du jury délivrant le certificat d'aptitudes pédagogiques et de concertation avec les pouvoirs organisateurs et les organisations syndicales.

Décret du 20 juillet 2002 relatif au parcours d'enseignement qualifiant.

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.

Décret du 3 juillet 1991 organisant l'enseignement secondaire en alternance.

Loi du 19 juillet 1971 relative à la structure générale et à l'organisation de l'enseignement secondaire.

- [Autres documents :](#)

Groupe central du Pacte. (2017). Avis n°3.

<https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/wp-content/uploads/2022/12/Pacte-Avis-n3.pdf>

Marchal, J-F. & Manfron, J-M. (dir.) (2022, août). Insertion au travail des jeunes wallons inscrits comme demandeurs d'emploi pour la première fois en 2021. Forem.

<https://www.leforem.be/content/dam/leforem/fr/documents/chiffres-et-analyses/analyse-insertion-jeunes-2021.pdf>

Direction d'Exploitation des Données. (2024). Les Indicateurs de l'enseignement 2023.

Fédération Wallonie-Bruxelles. <http://www.enseignement.be/public/docs/les-indicateurs-de-l-enseignement-2023-m-j-du-05-03-2024-.PDF>

- [Documents électroniques :](#)

Bonjean, L. (s.d.). *Les acteurs wallons*. Le site officiel de la Wallonie. Consulté 14 décembre 2023 sur <https://www.wallonie.be/fr/acteurs-et-institutions/wallonie/service-public-de-wallonie/spw-economie-emploi-recherche>

Comité diocésain de l'enseignement catholique de Bruxelles/Brabant wallon. (s.d.). Le Comité de Concertation de l'Enseignement confessionnel (COCON). Consulté le 15 décembre <https://www.codiecbxlbw.be/cocon>

Conseil économique, social et environnemental de Wallonie. (s.d.). *Le Conseil économique, social et environnemental de Wallonie*. Consulté le 14 décembre 2023 sur <https://www.cesewallonie.be/>

Département de l'Emploi et de la Formation professionnelle du Service Public de Wallonie Économie, Emploi, Recherche. (2020, 7 septembre). *La formation professionnelle au cœur de la relance économique*. Le site officiel de la Wallonie. Consulté le 14 décembre 2023 sur <https://emploi.wallonie.be/home/actualites/actualites/la-formation-professionnelle-au-coeur-de-la-relance-economique-1.html>

Direction "Relations Ecoles-Monde du Travail"-DREMT. (S.D.). Mon École Mon Metier. Consulté le 15 décembre 2023 sur <https://monecolemonmetier.cfwb.be/professionnels/enseignement-secondaire-en-alternance/cza/#:~:text=Pour%20tout%20ce%20qui%20regarde,en%20R%C3%A9gion%20de%20Bruxelles%2DCapitale.>

Fédération Wallonie-Bruxelles. (s.d.). Conseil général de concertation pour l'enseignement spécialisé. Enseignement. Consulté le 15 décembre 2023 sur <http://enseignement.be/index.php?page=26292>

Fédération Wallonie-Bruxelles. (s.d.). Le conseil général de concertation pour l'enseignement secondaire ordinaire. Enseignement. Consulté le 15 décembre 2023 sur <http://enseignement.be/index.php?page=26349&navi=3103#:~:text=enseignement%20secondaire%20ordinaire-.Le%20Conseil%20g%C3%A9n%C3%A9ral%20de%20concertation%20pour%20l%27enseignement%20secondaire%20ordinaire,secondaire%20du%2027%20octobre%201994.>

Fédération Wallonie-Bruxelles. (s.d.). Les instances zonales de pilotage interréseaux de l'enseignement qualifiant. Enseignement. Consulté le 15 décembre 2023 sur <http://enseignement.be/index.php?page=26156&navi=3104>

Fédération Wallonie-Bruxelles. (s.d.). Missions de la Commission de pilotage du système éducatif. Enseignement. Consulté le 15 décembre 2023 sur <http://www.enseignement.be/index.php?page=24735&navi=993>

IFAPME. (2023, 5 décembre). *Réseau IFAPME*. IFAPME. Consulté le 14 décembre 2023 sur <https://www.ifapme.be/reseau-ifapme>

Instance Bassin Enseignement qualifiant – Formation – Emploi. (s.d.). *Formations adaptées aux spécificités du bassin*. Bassin EFE. Consulté le 15 décembre 2023 sur <http://bassinefe.be/>

Instance du cadre francophone des certifications. (s.d.). *Qui sommes-nous ?*. Cfc. Consulté le 15 décembre 2023 sur <https://cfc.cfwb.be/qui-sommes-nous/>

Le Forem. (s.d.). *Réseau des Centres de compétence*. Le Forem Consulté le 14 décembre 2023 sur <https://www.leforem.be/centres-de-competence.html>

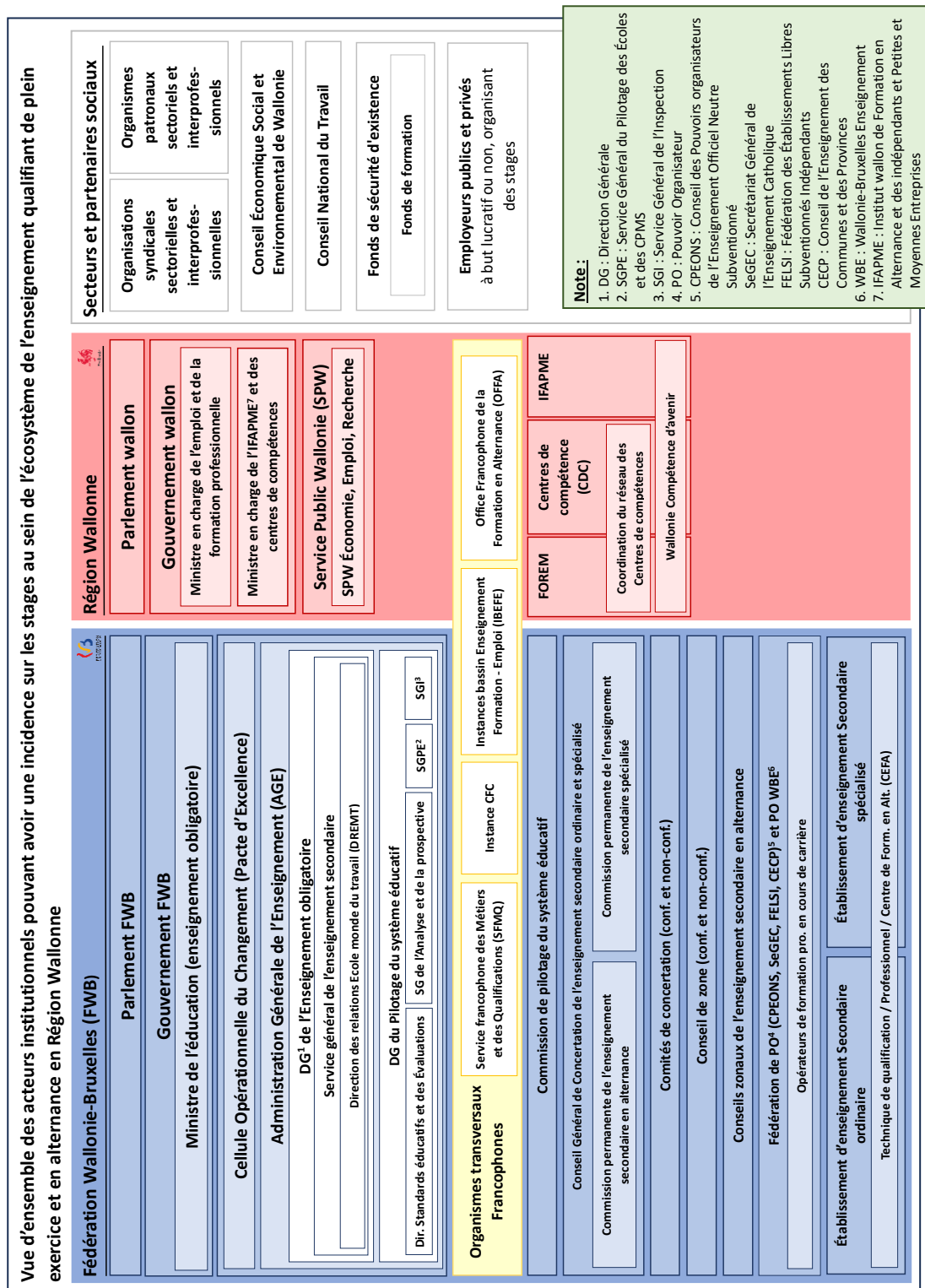
Office Francophone de la Formation en Alternance. (2023, 3 juin). *Qui sommes-nous?*. formationalternance. Consulté le 15 décembre 2023 sur <https://www.formationalternance.be/home/qui-sommes-nous.html>

Service francophone des métiers et des qualifications. (s.d.). *Le SFMQ, qu'est-ce que c'est ?*. SFMQ. Consulté le 15 décembre 2023 sur <https://sfmq.cfwb.be/qui-sommes-nous/le-sfmq-quest-ce-que-cest/>

Wallonie-Bruxelles Enseignement. (s.d.). *L'organisation de l'enseignement en Wallonie et à Bruxelles*. Wbe. Consulté le 15 décembre 2023 sur <https://www.wbe.be/wbe/wbe-pouvoir-organisateur/les-reseaux-denseignement-en-wallonie-et-a-bruxelles/>

Annexes

Annexe 1 : Vue d'ensemble des acteurs institutionnels pouvant avoir une incidence sur les stages au sein de l'écosystème de l'enseignement qualifiant de plein exercice et en alternance en Région Wallonne



Annexe 2 : Guide d'entretien pour les représentants des secteurs et de l'Union wallonne des entreprises

1. Introduction :

- Présentation du chercheur et explication du but de l'entretien.
- Consentement pour enregistrer l'entretien si nécessaire.

2. Contexte professionnel :

- Pouvez-vous décrire votre rôle au sein de [secteur/UWE] ?
- Comment les stages sont-ils organisés dans votre secteur/UWE ?
- Pourriez-vous détailler la répartition des compétences entre l'école et l'entreprise lors des stages ?
- Comment décririez-vous la culture professionnelle de votre secteur/des entreprises et son influence sur les stages ?

3. Perceptions des stages :

- Selon vous, quels sont les principaux avantages des stages en termes de professionnalisation des jeunes ?
- Comment les stages peuvent-ils contribuer à motiver les jeunes à poursuivre une carrière dans votre secteur/au sein des entreprises ?
- Dans quelle mesure les stages sont-ils perçus comme un dispositif didactique efficace pour préparer les jeunes à la réalité du métier ?
- Pourriez-vous partager des exemples de situations où les stages ont favorisé la construction identitaire professionnelle des jeunes ?

4. Forces et limites :

- Quels sont, selon vous, les principaux points forts des stages dans votre secteur/au sein des entreprises ?
- Quels sont les principaux défis ou les limites rencontrés lors de la mise en œuvre des stages ?
- Comment votre organisation soutient-elle les jeunes dans leur expérience de stage ?

5. Perspectives futures :

- Comment voyez-vous l'évolution des stages dans votre secteur/au sein des entreprises à l'avenir ?
- Y a-t-il des initiatives ou des programmes spécifiques que vous envisagez de mettre en place pour améliorer l'expérience des stages ?

- Avez-vous d'autres observations ou réflexions à partager sur le sujet des stages ?

6. Conclusion :

- Remerciements pour leur participation et clôture de l'entretien.

Annexe 3 : Guide d'entretien pour les responsables opérationnels des stages - École

1. Introduction :
 - Présentation du chercheur et explication du but de l'entretien.
 - Consentement pour enregistrer l'entretien si nécessaire.
2. Contexte professionnel :
 - Pouvez-vous décrire votre rôle dans l'organisation et la supervision des stages au sein de l'établissement ?
 - Quels sont les objectifs principaux des stages dans votre école ?
 - Comment sont organisés les stages du côté de l'établissement ?
3. Expérience des stages côté école :
 - Pourriez-vous partager des exemples de bonnes pratiques mises en place par l'établissement pour accompagner les élèves lors des stages ?
 - Quels sont les critères utilisés pour sélectionner les entreprises partenaires pour les stages ?
 - Comment l'établissement assure-t-il le suivi des stagiaires pendant leur période de stage ?
4. Impact et apprentissage :
 - En quoi les stages contribuent-ils à la formation et à la préparation professionnelle des élèves ?
 - Quels sont les principaux apprentissages que les élèves retirent de leurs expériences de stage ?
 - Comment les stages sont-ils intégrés dans le parcours de formation des élèves ?
5. Perspectives futures côté école :
 - Quelles sont les améliorations ou les évolutions que vous envisagez de mettre en place pour optimiser l'expérience des stages pour les élèves ?
 - Comment l'école peut-elle renforcer sa collaboration avec les entreprises pour enrichir les opportunités de stage ?
 - Avez-vous d'autres idées ou suggestions pour améliorer les stages du point de vue de l'établissement ?
6. Conclusion :
 - Remerciements pour leur temps et leurs contributions.
 - Clôture de l'entretien.

Annexe 4 : Guide d'entretien pour les responsables opérationnels des stages - Entreprise

1. Introduction :
 - Présentation du chercheur et explication du but de l'entretien.
 - Consentement pour enregistrer l'entretien si nécessaire.
2. Contexte professionnel :
 - Pouvez-vous décrire votre rôle dans l'organisation et la supervision des stages au sein de l'entreprise ?
 - Quels sont les objectifs principaux de l'entreprise en accueillant des stagiaires ?
 - Comment sont gérés les stages du côté de l'entreprise ?
3. Expérience des stages côté entreprise :
 - Quelles sont les attentes de l'entreprise vis-à-vis des stagiaires ?
 - Pourriez-vous partager des exemples de projets ou de tâches que les stagiaires ont réalisés dans votre entreprise ?
 - Comment l'entreprise assure-t-elle l'encadrement et le suivi des stagiaires pendant leur période de stage ?
4. Impact et apprentissage :
 - En quoi les stages contribuent-ils à la formation et à la préparation professionnelle des jeunes ?
 - Quels sont les principaux bénéfices que l'entreprise retire de l'accueil de stagiaires ?
 - Avez-vous observé des changements ou des évolutions dans les compétences et les attitudes des stagiaires au fil du stage ?
5. Perspectives futures côté entreprise :
 - Quelles sont les initiatives ou les améliorations que vous envisagez de mettre en place pour enrichir l'expérience des stages pour les stagiaires ?
 - Comment l'entreprise pourrait-elle renforcer sa collaboration avec les établissements scolaires pour optimiser les opportunités de stage ?
 - Avez-vous d'autres idées ou suggestions pour améliorer les stages du point de vue de l'entreprise ?
6. Conclusion :
 - Remerciements pour leur temps et leurs contributions.
 - Clôture de l'entretien.

Annexe 5 : Guide d'entretien pour les élèves participants aux stages :

1. Introduction :
 - Présentation du chercheur et explication du but de l'entretien.
 - Consentement pour enregistrer l'entretien si nécessaire.
2. Contexte scolaire :
 - Dans quelle année de formation êtes-vous ?
 - Pourriez-vous décrire brièvement votre programme d'études et le stage que vous avez effectué ?
3. Expérience des stages :
 - Comment avez-vous trouvé votre stage et quelles étaient vos attentes avant de commencer ?
 - Pourriez-vous partager quelques exemples de tâches que vous avez accomplies lors de votre stage ?
 - En quoi ce stage a-t-il été différent de vos attentes ?
4. Impact et apprentissage :
 - Comment ce stage a-t-il contribué à votre compréhension du métier que vous souhaitez exercer ?
 - Qu'avez-vous appris de plus significatif pendant votre stage ?
 - En quoi ce stage vous a-t-il aidé à mieux vous préparer pour votre future carrière ?
5. Perspectives futures :
 - Comment pensez-vous que cette expérience de stage influencera vos choix futurs en matière d'études ou de carrière ?
 - Y a-t-il des aspects du stage que vous auriez aimé voir différents ou améliorés ?
 - Avez-vous d'autres commentaires ou suggestions concernant les stages dans votre domaine ?
6. Conclusion :
 - Remerciements pour leur participation et leur franchise.
 - Clôture de l'entretien.

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN

Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication

Place Montesquieu, 4 bte L2.05.01, 1348 Louvain-la-Neuve, Belgique | www.uclouvain.be/espo