

N° 1613

ASSEMBLÉE NATIONALE

CONSTITUTION DU 4 OCTOBRE 1958

QUATORZIÈME LÉGISLATURE

Enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 5 décembre 2013.

RAPPORT D'INFORMATION

DÉPOSÉ

en application de l'article 146-3, alinéa 6, du Règlement

PAR LE COMITÉ D'ÉVALUATION ET DE CONTRÔLE DES POLITIQUES PUBLIQUES

**sur l'évaluation des politiques publiques en faveur
de la mobilité sociale des jeunes**

ET PRÉSENTÉ PAR

MM. Régis JUANICO ET Jean-Frédéric POISSON
Députés

SOMMAIRE

	Pages
SYNTHÈSE : PRÉSENTATION PAR LES RAPPORTEURS	13
INTRODUCTION	25
PREMIÈRE PARTIE : MALGRÉ LA MOBILISATION DE MOYENS PUBLICS IMPORTANTS, LA MOBILITÉ SOCIALE DES JEUNES RALENTIT	29
I. LE MODÈLE FRANÇAIS DE MOBILITÉ SOCIALE A TENDANCE À SE GRIPPER	29
A. L'ÉTAT DES LIEUX DE LA MOBILITÉ SOCIALE DES JEUNES EN FRANCE	29
1. Égalité des chances ou mobilité sociale ? Une question de mesure	29
2. Les résultats en termes d'égalité des chances	31
3. Les résultats en termes de mobilité sociale	33
a. De nouvelles variables explicatives de la mobilité sociale	34
b. Une dynamique d'ascension sociale soutenue par la croissance du nombre d'emplois supérieurs	36
c. L'importance des trajectoires intergénérationnelles descendantes et du phénomène plus global de déclassement	38
4. Des perspectives plus favorables pour les années à venir	43
B. LES SPÉCIFICITÉS DU MODÈLE FRANÇAIS	45
1. Entre familialisme et encouragement à l'autonomie précoce des jeunes, la transition vers l'âge adulte est marquée en France par la place centrale de la scolarité	46
a. Trois repères étrangers : Danemark, Royaume-Uni et Espagne	46
b. Des politiques publiques françaises en direction des jeunes entre politiques familiales et aides directes à l'autonomie	47
c. La place centrale du système scolaire français dans les destins sociaux	47
d. Questionnements issus des comparaisons internationales	48
2. Malgré une réelle démocratisation de l'accès aux diplômes dans le secondaire et le supérieur, le système éducatif français demeure marqué par la différenciation sociale des performances des élèves	48

3. Le système scolaire français marque durablement les destins et les esprits	49
a. Un grand nombre de sorties sans diplôme et sans qualification du système éducatif.....	49
b. Quel regard porté sur notre système éducatif ?	51
C. L'APPARITION DE FREINS À LA MOBILITÉ SOCIALE DES JEUNES	53
1. Depuis une vingtaine d'années, la mobilité sociale intergénérationnelle progresse moins, voire régresse selon certains indicateurs	53
a. Les enseignements de la dernière enquête Formation et qualification professionnelle (FQP) de l'INSEE (2003)	53
b. Le recul des résultats scolaires et de l'accès au bac des enfants des classes sociales les plus défavorisées	55
c. La mobilité sociale freinée en France par le niveau croissant des inégalités sociales ?	56
2. La « situation sociale » des jeunes en France est nettement défavorable par rapport aux autres classes d'âge, ce différentiel allant en s'accroissant pour certains indicateurs.....	59
a. Les jeunes sont plus touchés par la pauvreté et la précarité	59
b. Les jeunes sont plus souvent au chômage, a fortiori dans les quartiers prioritaires de la politique de la ville	62
c. Les jeunes disposent de revenus et de patrimoines plus faibles	63
II. LES POLITIQUES PUBLIQUES CONCOURANT À LA MOBILITÉ SOCIALE DES JEUNES : UN EMPILEMENT DE DISPOSITIFS SANS GOUVERNANCE D'ENSEMBLE	66
A. DES MOYENS BUDGÉTAIRES CONSÉQUENTS, MAIS DES DISPOSITIFS PEU LISIBLES.....	66
1. La mobilité sociale des jeunes dans le budget de l'État : 9 missions, 17 programmes et plusieurs dizaines de milliards d'euros	66
a. La mission « Enseignement scolaire ».....	66
b. La mission « Recherche et enseignement supérieur »	68
c. La mission « Sports, jeunesse et vie associative ».....	70
d. La mission « Travail et emploi ».....	72
e. La mission « Égalité des territoires, logement et ville »	74
2. Une action publique difficilement lisible.....	75
a. L'action publique en faveur de la mobilité sociale des jeunes manque d'objectifs clairs et d'une définition de l'effort collectif souhaitable en direction de la jeunesse	75
b. Certains dispositifs publics apparaissent segmentés et partiels – l'exemple des internats d'excellence.....	77
c. L'instabilité et la complexité des dispositifs dégradent la crédibilité de l'action publique : l'exemple des aides à l'emploi	80

B. DES ACTEURS MULTIPLES MAL PILOTÉS	82
1. La faiblesse de l'organisation de l'État sur les questions relatives aux jeunes.....	82
a. Une administration centrale limitée et un renforcement récent de l'interministérialité à conforter.....	82
b. Une administration déconcentrée diluée.....	83
c. Certaines politiques publiques à destination des jeunes doivent se renouveler : l'exemple de l'information jeunesse.....	84
d. L'intervention décentralisée dans les politiques de jeunesse : qualité et complexités ?.....	87
2. Quelle voix des jeunes dans les lieux qui les concernent et dans notre société ?...	89
a. Pour une meilleure prise en compte de la parole des jeunes sur les sujets qui les concernent	89
b. Pour un plus grand nombre de jeunes dans les lieux de décision.....	90
C. UNE EFFICACITÉ INÉGALE ET INSUFFISAMMENT ÉVALUÉE	93
1. Une évaluation encore insuffisante de l'impact des différents dispositifs concourant à la mobilité sociale.....	93
a. Un suivi de la performance des dispositifs pour le moins inégal et parfois peu lisible dans les documents budgétaires	93
b. Plus largement, des travaux d'évaluation qui pâtissent de la dispersion de l'expertise, avec des lacunes à combler dans plusieurs domaines.....	96
2. Une démarche expérimentale à poursuivre en développant la capitalisation de leurs résultats.....	99
a. Le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ) : de nombreux projet soutenus dans le cadre d'un dispositif inédit et ambitieux.....	100
b. Une phase de capitalisation essentielle : améliorer la capacité des expérimentations à préfigurer des politiques publiques innovantes	102
ANNEXE N° 1 : L'IMPACT DE L'ÉCOLE SUR LA MOBILITÉ SOCIALE DES ÉLÈVES : LES LIENS ENTRE LES INÉGALITÉS SOCIALES ET LES PERFORMANCES SCOLAIRES	111
ANNEXE N° 2 : LES DISPOSITIFS PUBLICS CONCOURANT À LA MOBILITÉ SOCIALE DES JEUNES	149
DEUXIÈME PARTIE : MOBILITÉ SOCIALE ET FORMATION INITIALE : RÉFORMER L'ORIENTATION ET ADAPTER L'OFFRE DE FORMATION	165
I. AMÉLIORER L'ACCOMPAGNEMENT DES ÉLÈVES DANS LEUR ORIENTATION.....	165
A. L'ORIENTATION À LA FIN DU COLLÈGE DOIT S'APPUYER DE FAÇON CROISSANTE SUR UNE ANTICIPATION PÉDAGOGIQUE DE CETTE ÉTAPE FONDAMENTALE	166
1. La procédure d'orientation et d'affectation des élèves à l'issue de la troisième	166

a. Le fonctionnement d’Affelnet, basé sur l’équité et la transparence, n’évite pas tout risque d’orientation subie pour des élèves fragiles	166
b. Quelle est la satisfaction des élèves et de leur famille quant à la procédure d’orientation et d’affectation à la fin du collège ?	168
2. La préparation de l’orientation à l’issue du collège fait concrètement l’objet de pratiques très inégales	169
a. Le Parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF) au collège mis en place depuis 2008	169
b. Les leçons à tirer de certaines initiatives locales	170
c. La question de l’aide à la mobilité géographique rendue nécessaire par certains vœux d’orientation	171
B. LE PARCOURS DE DÉCOUVERTE DES MÉTIERS ET DES FORMATIONS DOIT ÊTRE PLACÉ AU CŒUR DE LA SCOLARITÉ AU COLLÈGE	173
a. Instaurer un travail partenarial : le rôle central du chef d’établissement	173
b. Valoriser la cheville ouvrière du travail en équipe : le professeur principal	174
c. Associer résolument les conseillers d’orientation-psychologues au travail de l’établissement concernant l’orientation	175
d. Former les équipes pédagogiques pour présenter clairement aux élèves ce que sont les métiers et la vie professionnelle	177
C. LE COLLÈGE UNIQUE DOIT ADAPTER SON OFFRE ÉDUCATIVE À LA VARIÉTÉ DES ÉLÈVES, NOTAMMENT QUAND CEUX-CI SONT EN DIFFICULTÉ	179
1. L’offre scolaire du collège unique n’est pas adaptée aux élèves qui n’auront pas vocation à intégrer la voie générale après la 3 ^{ème}	179
2. Cette offre doit être adaptée pour les élèves en difficulté	180
a. Des exemples sur le terrain à Saint-Étienne et Saint-Malo	180
b. Pour une diversification de l’offre d’enseignement au collège en direction des jeunes en difficulté	181
D. LA PRÉPARATION DE L’ORIENTATION POST BAC DOIT CONTRIBUER À LIMITER L’ÉCHEC DANS L’ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR	182
1. L’orientation post bac, en principe préparée dès la seconde, s’organise autour d’un dispositif en ligne qui place le futur étudiant en responsabilité	182
a. Le PDMF se poursuit au lycée de la classe de seconde jusqu’à la fin de la terminale et prépare l’orientation post bac	182
b. La préparation à l’orientation peut prendre la forme de mesures concrètes de transition entre le lycée et l’enseignement supérieur	184
c. Le dispositif en ligne Admission Post Bac (APB), renseigné directement par l’élève, s’inscrit dans la démarche « d’orientation active »	185
2. Quelle efficacité de la démarche d’orientation au lycée professionnel ?	187
a. Des appréciations positives sur l’action des personnels en charge de mettre en œuvre le PDMF	187

b. Sur le terrain, en lycée professionnel, le regard assez sévère porté sur le dispositif APB	188
II. REDONNER DE LA VISIBILITÉ AUX FILIÈRES PROFESSIONNELLES	190
A. QUEL OBJET, QUELLE IDENTITÉ POUR LE LYCÉE PROFESSIONNEL ?	190
B. L'APPRENTISSAGE COMME FACTEUR DE MOBILITÉ SOCIALE CONNAÎT AUJOURD'HUI DES RÉSULTATS RÉELS MAIS SANS DYNAMIQUE DE PROGRESSION.....	193
1. Des effectifs en baisse pour les bas niveaux de qualification et le risque d'un apprentissage à deux vitesses	193
a. La baisse des effectifs d'apprentis, confirmée en 2013, a des causes conjoncturelles et structurelles	193
b. Le développement récent de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur offre-t-il des garanties en termes de mobilité sociale ?.....	195
2. Des difficultés structurelles pesant sur le développement de l'apprentissage en France.....	196
a. L'orientation à la française et la dichotomie du système de formation professionnelle donnent à l'apprentissage une image paradoxale	196
b. Les modalités de financement sont complexes et mettent en jeu de nombreux acteurs	197
3. Un taux d'échec non négligeable, mais une contribution réelle à l'insertion professionnelle sinon à la mobilité sociale des jeunes	199
a. La proportion d'échec des contrats d'apprentissage pèse sur la mobilité sociale ...	199
b. L'apprentissage demeure une voie efficace pour l'insertion des jeunes qui vont au bout de la démarche	201
C. DONNER À L'APPRENTISSAGE L'IMAGE QU'IL MÉRITE ET LES MOYENS DE SON DÉVELOPPEMENT	202
1. Fixer et tenir des objectifs ambitieux quantitatifs en termes d'apprentissage	202
a. L'objectif de 500 000 apprentis en 2017 nécessite une augmentation régulière du nombre d'apprentis	202
b. Une attention particulière doit être portée à l'apprentissage infrabac, tout en veillant à répondre aux besoins de l'économie.....	204
2. Clarifier et améliorer la gouvernance et le financement de l'apprentissage.....	205
a. Un rapprochement entre lycées professionnels et CFA doit pouvoir pallier une dichotomie surannée	205
b. Le financement de l'apprentissage devrait être résolument simplifié dans le contexte d'un chef-de-filat exercé par les régions	206
3. Contribuer à développer encore l'apprentissage : lutte contre les freins relatifs aux besoins financiers des jeunes et à leur orientation au sein du système scolaire	206
a. Modifier résolument les pratiques d'information et d'orientation pour donner à l'apprentissage le reflet qui devrait être le sien : une modalité efficace et appréciée de formation professionnelle	206

b. Mieux prendre en compte les difficultés culturelles, matérielles et financières des jeunes liées à l'apprentissage	207
III. RENFORCER LA LUTTE CONTRE LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE ET LES DISPOSITIFS DE SECONDE CHANCE	209
A. LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE EST UN PHÉNOMÈNE D'AMPLEUR SUBSTANTIELLE EN FRANCE	209
1. L'ampleur du décrochage scolaire en France	209
a. Définition et recensement du décrochage scolaire	209
b. L'ampleur de l'absentéisme et du décrochage scolaires	209
2. Quel impact du système scolaire français sur le décrochage ?	211
a. Existe-t-il un ou des « profils » de décrocheurs ?	211
b. Certaines caractéristiques du système éducatif français contribuent sans doute à l'ampleur du décrochage scolaire	213
B. LA LUTTE CONTRE LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE DOIT ÊTRE ACCENTUÉE	214
1. Accroître la prévention pour atteindre l'objectif gouvernemental d'une baisse de moitié du nombre des décrocheurs d'ici 2017	214
a. Les objectifs et les moyens prévus par la loi sur la refondation de l'école de la République	214
b. Aller plus loin dans la prévention du décrochage	215
2. Améliorer le fonctionnement du dispositif de suivi et d'appui aux décrocheurs ...	216
a. La mise en place et le fonctionnement du dispositif	216
b. Quels résultats nationaux et locaux du traitement du décrochage scolaire ?	219
C. L'OFFRE DE SECONDE CHANCE, SUBSTANTIELLE ET DIVERSIFIÉE, DOIT MIEUX RÉPONDRE À LA RÉALITÉ DU DÉCROCHAGE	222
1. L'offre de l'Éducation nationale : entre retour dans le système scolaire de droit commun et innovations pédagogiques	222
a. Les places vacantes dans les lycées	222
b. Les micro-lycées, un exemple à suivre	223
c. Le partenariat entre l'Éducation nationale et l'Agence du service civique (ASC) en faveur des décrocheurs	224
2. Les formations professionnelles en alternance, l'exemple des écoles de la deuxième chance (E2C)	225
a. Présentation des E2C	225
b. Les enjeux du développement des E2C	227
3. L'offre issue de l'armée et de la police	228
a. Présentation de l'établissement public d'insertion de la défense (Épide)	228
b. Les enjeux propres à l'Épide	231
c. Les cadets de la République de la police nationale et les gendarmes adjoints volontaires (GAV)	231

4. Quelle cohérence d'ensemble des dispositifs de seconde chance ?.....	233
IV. FAVORISER LA RÉUSSITE DANS LES PARCOURS UNIVERSITAIRES	234
A. L'ENTRÉE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DOIT ÊTRE À LA FOIS ENCOURAGÉE ET MIEUX PRÉPARÉE.....	234
1. Les cordées de la réussite contribuent à la démocratisation de l'accès aux filières sélectives de l'enseignement supérieur mais demeurent un dispositif partiel.....	234
a. Principes, ampleur et modalités de mise en œuvre.....	234
b. Un dispositif efficient, des questions sur son ciblage et son équité.....	236
2. Il convient de mieux préparer, voire de baliser l'accès des lycéens professionnels à l'enseignement supérieur.....	239
a. Orientation et parcours des bacheliers professionnels	239
b. Difficultés des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur	242
c. Quelles mesures pour faciliter le parcours des bacheliers professionnels ?.....	243
B. DES MARGES DE PROGRESSION EXISTENT POUR UN ACCOMPAGNEMENT RENFORCÉ DES ÉTUDIANTS DANS LEUR CURSUS UNIVERSITAIRE.....	245
1. La réussite des étudiants dans l'enseignement supérieur est globalement élevée mais inégale selon les filières d'origine des bacheliers	245
2. Certaines mesures pourraient conforter la réussite dans l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle des étudiants	248
a. Le dispositif des bureaux d'aide à l'insertion professionnelle (BAIP).....	248
b. Améliorer l'aide apportée aux étudiants en matière d'insertion professionnelle ...	249
V. VALORISER LES COMPÉTENCES DANS LA FORMATION INITIALE.....	251
A. LE SOCLE COMMUN A INITIÉ UNE VALORISATION DES COMPÉTENCES DANS L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE.....	251
1. Le socle selon les lois de 2005 et de 2013	251
2. L'articulation des disciplines, des programmes et des compétences dans le socle.....	252
B. LA RÉFORME DU SOCLE DOIT PERMETTRE DE CONFORTER SA PLACE DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE ET D'Y METTRE EN VALEUR LES COMPÉTENCES NON ACADÉMIQUES	253
TROISIÈME PARTIE : MOBILITÉ SOCIALE ET TRANSITION VERS L'ÂGE ADULTE : FAVORISER L'ACCÈS DES JEUNES À L'EMPLOI ET À L'AUTONOMIE	255
I. SOUTENIR PLUS EFFICACEMENT L'INSERTION PROFESSIONNELLE ET SOCIALE DES JEUNES PEU OU PAS QUALIFIÉS ET OPTIMISER LES OUTILS EXISTANTS	256
A. CLARIFIER LA GOUVERNANCE ET MIEUX FÉDÉRER LES ÉNERGIES..	257
1. Les jeunes peu ou pas qualifiés : une cible prioritaire de l'action publique.....	257

a. Des difficultés d’insertion se concentrant sur les peu ou pas qualifiés et un nombre important de jeunes sans emploi et sans formation.....	257
b. Enjeux prioritaires et champ de l’évaluation.....	261
2. Renforcer la coordination des acteurs et le pilotage partenarial des politiques en direction des jeunes peu ou pas qualifiés	263
a. Développer les dynamiques partenariales au niveau territorial et renforcer l’échelon régional	263
b. Adapter les missions et la composition des instances au niveau national	268
3. Développer la négociation collective et le rôle des partenaires sociaux.....	273
a. Une mobilisation importante des partenaires sociaux dans le cadre des accords nationaux interprofessionnels (ANI) conclus en 2011.....	273
b. Un dialogue social à développer dans les branches et les entreprises	274
B. AMÉLIORER L’ACCOMPAGNEMENT VERS L’EMPLOI DES JEUNES LES MOINS DIPLÔMÉS ET SIMPLIFIER LES DISPOSITIFS.....	277
1. Les missions locales : un acteur pivot de l’accompagnement des jeunes dont les moyens doivent être renforcés	277
a. Renforcer de manière ciblée les moyens du service public de l’emploi sur les jeunes peu qualifiés et clarifier les relations avec Pôle Emploi	278
b. Développer l’évaluation et le pilotage des missions.....	289
2. Simplifier progressivement les dispositifs et rapprocher les parcours d’accompagnement	293
a. Les emplois aidés et le déploiement en cours des emplois d’avenir en direction des jeunes peu ou pas qualifiés.....	294
b. Renforcer et simplifier progressivement les dispositifs d’accompagnement en direction des jeunes en difficulté d’insertion	302
3. Accompagner les entreprises et soutenir la diffusion des bonnes pratiques.....	308
a. Mieux faire connaître les aides et les dispositifs publics	309
b. Capitaliser et soutenir la diffusion des bonnes pratiques des entreprises	310
C. FAVORISER L’ACCÈS À LA QUALIFICATION ET MIEUX VALORISER LES COMPÉTENCES ACQUISES : DES PARCOURS MOINS LINÉAIRES.....	312
1. Favoriser l’accès des jeunes à la qualification tout au long de leur parcours, par la formation et la reconnaissance de l’expérience.....	313
a. Faciliter l’accès à la formation et à la qualification tout au long de la vie, en particulier pour les moins diplômés.....	313
b. Simplifier la validation des acquis de l’expérience (VAE) en améliorant le suivi, l’accompagnement et l’accès à la certification	317
2. Au-delà des titres et diplômes, soutenir et valoriser l’acquisition de compétences susceptibles d’accroître l’employabilité des jeunes.....	325
a. Conforter le rôle du service civique en termes de mobilité sociale	325
b. Soutenir l’emploi étudiant sous certaines conditions	331

II. RENFORCER L'AUTONOMIE DES JEUNES	339
A. LE FINANCEMENT DE L'AUTONOMIE	339
1. Les principales problématiques relatives au financement de l'autonomie des jeunes.....	339
2. Les jeunes et les allocations de logement	343
a. Les jeunes allocataires bénéficient en règle générale de l'allocation de logement sociale (ALS).....	343
b. Les situations respectives des jeunes allocataires qui ne sont plus en formation initiale et des étudiants sont très contrastées	343
c. Un effort pour relever les allocations des jeunes qui ne sont plus en formation initiale doit être envisagé	345
d. Une répartition plus équitable des aides en faveur des étudiants doit être mise en œuvre	348
3. La situation difficile des jeunes au regard de l'offre de logements et du marché locatif.....	350
a. Les jeunes occupent une situation très défavorable sur le marché du logement français	350
b. Cette situation fortement dégradée nécessite de réserver un accès au logement social en faveur des jeunes et de mettre en place des dispositifs innovants.....	353
4. Améliorer le dispositif des bourses étudiantes attribuées sur critères sociaux	354
a. Les bourses étudiantes sont notamment attribuées en fonction du revenu des parents	354
b. La réforme de l'été 2013 renforce les montants de bourse des étudiants les plus démunis et ouvre des droits nouveaux en faveur des étudiants des classes moyennes les moins aisées.....	356
c. Le prolongement de cette réforme doit permettre de revaloriser l'ensemble des bourses, d'étendre la proportion d'étudiants boursiers et de maintenir un dispositif de bourse au mérite.....	358
B. LA MOBILITÉ GÉOGRAPHIQUE ET INTERNATIONALE	360
1. Renforcer l'ampleur et la cohérence des dispositifs de mobilité internationale	360
a. L'offre de mobilité internationale est segmentée entre des opérateurs aux statuts différenciés.....	360
b. L'augmentation des moyens en faveur de la mobilité internationale doit être plus particulièrement orientée vers les jeunes « ayant moins d'opportunités »	363
2. Conforter l'accès des jeunes au permis de conduire.....	367
a. Le permis de conduire : examens, professionnels et principaux éléments statistiques	367
b. Améliorer la formation et les procédures.....	369

EXAMEN PAR LE COMITÉ	373
ANNEXE N° 1 : PERSONNES ENTENDUES PAR LES RAPPORTEURS	389
ANNEXE N° 2 : ÉTUDE DE L'IMPACT DE PLUSIEURS DISPOSITIFS CONCOURANT À LA MOBILITÉ SOCIALE DES JEUNES, RÉALISÉE PAR LE GROUPEMENT KPMG-EURÉVAL	403

SYNTHÈSE : PRÉSENTATION PAR LES RAPPORTEURS

Avant d'en venir aux principales conclusions de ce rapport, quelques mots tout d'abord sur la méthode. Nous avons mobilisé différents outils d'investigation, avec notamment :

– 31 auditions et tables rondes : plus d'une centaine de personnes ont été entendues dans ce cadre (usagers, acteurs de la mise en œuvre et experts) ;

– nous avons par ailleurs effectué des déplacements dans deux régions (Rhône-Alpes et Bretagne), afin de croiser l'approche nationale avec la prise en compte de la diversité des situations territoriales et des réalités de terrain ;

– pour resituer l'analyse dans une perspective internationale et pouvoir s'inspirer, le cas échéant, de « bonnes pratiques » dans certains pays comparables, nous avons choisi de nous rendre en Allemagne et au Danemark ;

– des questionnaires écrits ont également été adressés à différents acteurs (en particulier, le ministère de l'Éducation nationale) et une enquête sur l'apprentissage a été réalisée dans cinq régions (auprès des CFA, des conseils régionaux et des préfets).

Au-delà de ces outils traditionnels du contrôle parlementaire, nous avons également pu nous appuyer sur une étude réalisée par KPMG/Euréval (le CEC disposant en effet d'un accord-cadre avec plusieurs structures de recherche et de conseil). Il s'agissait ainsi d'étudier l'impact de 3 dispositifs concourant à la mobilité sociale des jeunes dans 4 bassins de vie : l'orientation des jeunes vers les filières professionnelles, les plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs et le CIVIS (contrat d'insertion dans la vie sociale). Cette enquête de qualité, qui sera annexée à notre rapport, s'est avérée riche d'enseignements, s'agissant notamment de la perception des bénéficiaires et acteurs de terrain. Elle a aussi permis d'ouvrir des pistes de réflexion fécondes quant aux améliorations à apporter aux dispositifs actuels.

Par ailleurs, compte tenu de l'ampleur du sujet et du caractère extrêmement touffu et disparate des politiques concernées, nous avons décidé de concentrer nos travaux sur un nombre limité de dispositifs, à certaines étapes clés du parcours d'un jeune :

– concernant tout d'abord le système éducatif, qui constitue pour les jeunes issus de milieux modestes une « première chance » de s'élever socialement, par leur travail et leurs compétences, il s'agit principalement de l'orientation, des filières professionnelles et des actions de lutte contre le décrochage ;

– nous avons examiné, d'autre part, le rôle des acteurs et l'efficacité des dispositifs visant à favoriser l'accès des jeunes à l'autonomie ainsi que l'insertion

professionnelle des peu ou pas qualifiés. Quelles que soient les difficultés qu'ils ont pu rencontrer dans leur parcours scolaire, ces jeunes doivent en effet avoir des possibilités effectives de rebondir et de saisir une, ou plutôt des « *secondes chances* », et ce, tout au long de leur parcours.

Il s'agissait ainsi d'envisager les moyens de permettre au système éducatif de contribuer plus efficacement à l'égalité des chances, mais aussi de veiller à ce que l'école ne soit pas la seule voie de mobilité sociale, afin de ne pas figer les destins précocement et de soutenir la construction de parcours de progression sociale pour et avec les jeunes. Lever les freins à la mobilité sociale suppose toutefois, au préalable, de réformer la gouvernance des politiques en direction des jeunes, afin de mieux fédérer les énergies, améliorer le pilotage et ainsi renforcer l'efficacité, l'efficience et la cohérence de l'action publique.

Au préalable, nous rappellerons très brièvement la définition que nous avons retenue quant à l'objet même de l'évaluation.

La « *mobilité sociale* » désignant le passage des individus d'une position sociale à une autre, nous nous sommes principalement fondés sur l'analyse de la mobilité intergénérationnelle, présentée par l'Insee, qui en constitue la mesure la plus précise et permet de suivre les évolutions de la société française sur longue période. En effet, cette notion met en regard la catégorie socio-professionnelle occupée par les adultes au milieu de leur parcours professionnel à celle de leur père (enquêtes sur la formation et la qualification professionnelles dites « FQP », dont la dernière date de 2003). Autrement dit, dans quelles conditions les individus peuvent-ils effectivement cheminer dans l'espace social et s'élever au-dessus de la condition de leurs parents ?

Il est toutefois apparu nécessaire d'approfondir cette analyse, en prenant également en compte l'évolution de la structure des emplois (notion de « mobilité structurelle » et de « mobilité nette »), et surtout les débuts de carrière et les changements de catégorie socio-professionnelle au cours de celle-ci, à travers l'étude de la « mobilité professionnelle » (ou intra-générationnelle).

S'agissant des « *jeunes* », l'évaluation a principalement porté sur les 16-25 ans, soit 8,2 millions de personnes (12,7 % de la population).

La première partie du rapport comporte une analyse approfondie de l'état des lieux de la mobilité sociale des jeunes et de ses freins, ainsi que des spécificités du système français. Nous n'y reviendrons pas dans le détail, sinon pour souligner les quelques points.

Le modèle français présente incontestablement des atouts à valoriser, qui sont liés en particulier à son dynamisme démographique, avec une proportion de jeunes supérieure à celle de nombreux pays voisins.

La reproduction des inégalités sociales reste toutefois importante. Ainsi, selon l'enquête FQP de 2003, 52 % des hommes de 40 à 59 ans fils de cadres

supérieurs étaient eux-mêmes cadres supérieurs (seuls 10 % des fils d'ouvriers du même âge occupant ce statut) et 46 % des fils d'ouvriers étaient eux-mêmes ouvriers. Par ailleurs, on comptait seulement 6 % de fils d'ouvrier en classe préparatoire aux grandes écoles. C'est dire combien les jeunes générations sont confrontées aux pannes prolongées de « l'ascenseur social ».

Au-delà de la mobilité sociale ascendante, on observe également une faible « mobilité horizontale », au sens où les parcours sont encore assez linéaires, avec la prégnance du paradigme « se former d'abord, travailler ensuite », et une place démesurée accordée au diplôme obtenu à l'issue de la formation initiale. À l'inverse, dans certains pays comme le Danemark, il est beaucoup plus fréquent de travailler ou de faire des cédures pendant ses études, ou encore de revenir en formation en cours de carrière professionnelle.

Le système éducatif occupe aujourd'hui une place centrale dans les destins sociaux. Nous connaissons la célèbre formule de Bourdieu, pour qui « l'école transforme ceux qui héritent en ceux qui méritent », et celle-ci apparaît excessive au regard de la réelle démocratisation de l'accès aux diplômes dans le secondaire et le supérieur (depuis la seconde moitié du XX^{ème} siècle).

Cependant, les comparaisons internationales montrent que le système éducatif conduit à l'échec scolaire et à la précarité une grande partie des élèves moyens ou faibles issus de familles modestes. La toute dernière enquête PISA souligne ainsi qu'en France, la corrélation entre le milieu socio-économique et la performance est bien plus marquée que dans la plupart des pays de l'OCDE. On observe en effet une différenciation sociale des performances des élèves, ce qu'illustrent notamment :

- le recul des résultats scolaires dans l'éducation prioritaire (maîtrise des compétences de base en fin de CM2 et en fin de 3ème) et de l'accès au bac des enfants des catégories socialement défavorisées ;

- la spécialisation socio-économique des filières de l'enseignement secondaire, la voie professionnelle devenant un peu plus au fil du temps celle des enfants d'inactifs et d'ouvriers non qualifiés – ce qui peut accréditer l'image de l'école comme une « machine à trier » la jeunesse.

Des moyens importants sont consacrés aux politiques publiques en faveur des jeunes, qui représentent de l'ordre de 80 milliards d'euros s'agissant des seuls crédits d'État (répartis sur une vingtaine de missions budgétaires). La performance des politiques publiques est toutefois affaiblie par le foisonnement des acteurs et l'empilement des dispositifs, avec aussi un ciblage parfois insuffisant sur les jeunes les plus en difficulté d'insertion. Par exemple, depuis 1977, plus de 80 dispositifs de la politique de l'emploi ont été mis en œuvre en direction des jeunes (selon un rapport récent de l'OCDE), ce qu'illustre le schéma présenté dans notre rapport.

Par ailleurs, un pilotage performant de l'action publique suppose de pouvoir s'appuyer sur une analyse robuste de l'efficacité et de l'efficience des différents leviers susceptibles d'être mobilisés (autrement dit, les objectifs fixés ont-ils été atteints et à quel coût ?), pour pouvoir mesurer la valeur ajoutée d'une nouvelle mesure, et surtout « corriger le tir », au fil de l'eau, autant que nécessaire. Or, l'efficacité des différents dispositifs apparaît inégale et insuffisamment évaluée en dépit de progrès réels dans certains domaines. C'est par exemple le cas en matière d'orientation.

Il est donc nécessaire d'adapter les compétences des acteurs et de déployer les outils nécessaires (aux niveaux national et territorial) pour assurer une conception, une mise en œuvre et une évaluation efficaces des politiques publiques en faveur de la jeunesse.

Afin de *mieux associer les principaux acteurs et parties prenantes, en particulier les jeunes*, nous proposons de :

- créer, un Conseil d'orientation des politiques de jeunesse associant des représentants de l'État, des partenaires sociaux, des collectivités territoriales, des associations et des mouvements de jeunes, en lien avec l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP) ;
- assurer une représentation et une participation effective des jeunes dans tous les dispositifs qui les concernent, avec notamment un renforcement de leur présence dans les conseils d'administration des missions locales et des CFA, ainsi que dans les CESER.

Nous proposons également de *créer trois portails en direction des jeunes* (pour lesquels les entrées se feraient sur un mode numérique, avec la garantie, si un jeune en fait la demande, de pouvoir entrer en « contact humain » avec un professionnel pour débiter un accompagnement) pour :

- l'orientation des jeunes vers les acteurs en charge de leur information et de la gestion de leurs droits, construit à partir du réseau d'information-jeunesse existant et dans lequel s'inscrirait le service public de l'orientation ;
- l'accompagnement des jeunes peu qualifiés, construit à partir des missions locales ;
- la mobilité géographique (internationale ou rendue nécessaire par l'orientation choisie dans la formation ou l'emploi) regroupant les opérateurs concernés (Agence Europe-éducation-formation France - « A2E2F », Agence du service civique...).

Institué par loi de 2008 sur le RSA, le Fonds d'appui aux expérimentations en faveur des jeunes – FEJ – finance des actions « visant à favoriser la réussite

scolaire des élèves » et à « améliorer l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de moins de 25 ans » (au total, plus de 550 projets soutenus sur des thématiques diverses). Ce dispositif inédit et ambitieux a ainsi permis de tester des innovations sociales à petite échelle, avec une évaluation rigoureuse de leurs effets, afin d'en mesurer les avantages et les inconvénients et, le cas échéant, les généraliser ou, au moins, susciter une inflexion des pratiques.

Il convient cependant de renforcer les expérimentations afin de préfigurer des politiques publiques innovantes, et pour cela capitaliser rapidement les résultats des expérimentations, c'est-à-dire en tirer toutes les conséquences pour l'action publique. C'est également le cas en matière de simplification du permis de conduire pour les jeunes. En particulier, deux expérimentations méritent d'être citées : « La Mallette des parents » en classes de sixième et de troisième, et celle sur le permis de conduire, qui fait notamment apparaître l'intérêt d'une simplification.

Au-delà de l'évaluation *ex ante* (dans le cadre des expérimentations), il faut aussi améliorer, *ex post*, l'information du Parlement, en complétant les documents budgétaires.

S'agissant plus particulièrement des politiques d'insertion et de formation, le système de décision relève d'une gouvernance partagée entre de nombreux acteurs, puisqu'il fait intervenir l'État, les collectivités territoriales (régions, départements, communes), mais aussi les partenaires sociaux, qui jouent un rôle important dans ce domaine (exemple des ANI jeunes de 2011). À cet égard, il nous semble essentiel que la question de l'emploi des jeunes devienne un thème régulier de la négociation collective, au niveau interprofessionnel, mais aussi des branches et des entreprises.

De fait, comme cela a été souligné à plusieurs reprises au cours de nos travaux, le domaine de l'insertion professionnelle des jeunes est probablement le plus complexe. Aussi proposons-nous plusieurs mesures pour simplifier le dispositif actuel et développer les dynamiques partenariales :

– en favorisant la contractualisation *au niveau local* par une convention pluriannuelle État-région avec les missions locales à l'horizon 2014 ;

– en renforçant la coordination des principaux acteurs, *en confortant l'échelon régional* par l'élaboration d'une convention stratégique (entre l'État, la région et l'union régionale des missions locales).

J'ajouterai que ces propositions (qui se concentrent sur les principaux acteurs concernés par l'insertion des jeunes peu qualifiés) n'épuisent naturellement pas une réflexion plus générale appelée à se poursuivre dans le cadre de l'« acte III » de la décentralisation, quant à la nécessaire clarification de l'articulation des compétences dans les territoires.

Le deuxième axe de réforme concerne l'adaptation de l'offre de formation (essentiellement dans le cadre du système éducatif), avec trois priorités :

- promouvoir une orientation mieux choisie,
- redonner de la visibilité aux filières professionnelles,
- renforcer la lutte contre le décrochage scolaire et les dispositifs de seconde chance.

Le sentiment d'être "enfermé" dans des choix d'orientation souvent contraints et mal préparés en amont figure parmi les principales causes d'absentéisme, qui peut ensuite préfigurer des situations de décrochage.

Pour promouvoir des parcours d'orientation mieux choisis, nous proposons tout d'abord de construire un accompagnement tout au long du *cursus secondaire* en vue de l'élaboration par chaque élève d'un parcours choisi et valorisé :

- en proposant à chaque élève, en y associant ses parents, un parcours individualisé de découverte des métiers et des formations (PDMF) à partir de la 6^{ème} ;

- en diversifiant l'offre scolaire au sein du collège unique en faveur des élèves en difficulté ou dont le projet nécessite une attention particulière (classe relais, 3^{ème} alternative...) ;

- en favorisant l'articulation entre enseignement secondaire et enseignement supérieur, notamment par la validation des crédits d'enseignement d'étude supérieure (ECTS) pour les périodes d'immersion des lycéens dans un établissement d'enseignement supérieur.

Par ailleurs, afin de favoriser la réussite dans les *parcours universitaires*, nous souhaitons :

- conforter et généraliser les dispositifs de tutorat et de parrainage, comme les « Cordées de la réussite », pour développer l'ambition et faciliter la transition vers l'enseignement supérieur ;

- développer une offre d'accompagnement en direction des étudiants titulaires d'un bac professionnel pour conforter leur chance de réussite dans les filières courtes (sections de technicien supérieur notamment...) ;

- renforcer le dispositif des bureaux d'aide à l'insertion professionnelle (BAIP) des universités, notamment en inscrivant un volet « orientation et insertion professionnelle des étudiants » dans les contrats liant l'État et les établissements d'enseignement supérieur.

L'apprentissage comme facteur de mobilité sociale connaît aujourd'hui des résultats réels, mais sans dynamique de progression, avec des effectifs en baisse pour les bas niveaux de qualification et le risque d'un apprentissage à deux vitesses. De plus, il connaît depuis longtemps une situation paradoxale : alors qu'il est une voie d'accès efficace à l'emploi durable et qu'il a permis en France la formation d'un chef d'entreprise sur deux (porté par l'artisanat), l'apprentissage souffre d'une mauvaise image. Le choix de cette formation initiale est en effet souvent assimilé à l'incapacité pour les jeunes à demeurer au sein du système scolaire traditionnel.

En vue de réhabiliter l'apprentissage et de garantir les moyens de son développement, nous préconisons de :

- respecter l'objectif de 500 000 apprentis en 2017, en s'appuyant sur une croissance des effectifs pour les niveaux inférieurs au baccalauréat, garantie par une augmentation des financements publics en faveur de ce segment de l'apprentissage ;

- favoriser les partenariats et les passerelles entre les lycées professionnels et les centres de formation des apprentis (CFA) ;

- lever les freins à l'apprentissage en matière de double logement, de permis de conduire et d'insuffisance dans la maîtrise des compétences de base (illettrisme).

Le décrochage est un phénomène d'ampleur substantielle en France, avec de 130 000 à 140 000 jeunes qui sortent chaque année du système éducatif sans diplôme (soit environ 17 % d'une classe d'âge). Le Gouvernement s'est fixé deux objectifs clairs dans ce domaine : diviser par deux le nombre de jeunes sortant sans qualification du système éducatif d'ici 2017 (prévention du décrochage), et, pour les jeunes ayant déjà décroché, offrir une solution de retour en formation à 20 000 d'entre eux d'ici fin 2013. Par ailleurs, l'offre de seconde chance est importante et diversifiée, mais doit mieux répondre à la réalité du décrochage.

Au regard de l'importance de ces enjeux, la lutte contre le décrochage doit être une priorité pour l'action publique, et il faut adapter l'offre de seconde chance :

- en renforçant les moyens et la dimension partenariale des plateformes d'aide et de suivi aux décrocheurs ;

- en inscrivant rapidement au programme de la MAP (modernisation de l'action publique) la simplification de l'offre globale de seconde chance ;

- en utilisant les ressources de l'Éducation nationale (places vacantes dans les lycées professionnels et internats, développement des structures alternatives de type micro-lycées) ;

– et enfin en améliorant la couverture du territoire par les écoles de la deuxième chance (E2C), en concertation avec les régions, et en augmentant le nombre de jeunes bénéficiaires.

Pour faire progresser la mobilité sociale des jeunes, les efforts doivent aussi porter sur la période de transition vers l'âge adulte, dont les marqueurs traditionnels sont l'entrée dans la vie active et l'autonomie financière et résidentielle (quitter le foyer parental). Dans ce sens, il convient :

– d'agir plus efficacement en faveur de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, s'agissant en particulier des peu ou pas qualifiés, et ce non seulement au moment de leur entrée dans la vie active, mais aussi tout au long de leur parcours ;

– d'améliorer les conditions de vie des étudiants (bourses, logement et mobilité).

Ces deux problématiques ne sont évidemment pas sans lien, dans la mesure où l'emploi reste la meilleure voie d'accès à l'autonomie, et où, en sens inverse, les difficultés sociales et matérielles, en matière de logement ou de mobilité par exemple, peuvent constituer autant de freins à l'emploi des jeunes. En tout état de cause, il apparaît, là encore, nécessaire de simplifier les dispositifs et d'améliorer l'accompagnement proposé, en veillant à ce qu'il soit assorti de contreparties de la part des jeunes.

Le constat est connu : les jeunes sont plus exposés aux difficultés d'insertion sur le marché du travail, et le fait d'être diplômé ainsi que le niveau de diplôme ont un fort impact sur les conditions d'accès à l'emploi. Ainsi, trois ans après la fin des études, le taux de chômage des non diplômés s'élève à 40 %. Par ailleurs, le taux d'emploi des 15-24 ans en France est inférieur de plus de 4 points à la moyenne de l'Union européenne en 2012. La spécificité française tient également à la durée des études et à la fréquence moindre du travail pendant celles-ci, contrairement à certains de nos voisins, comme le Danemark où les transitions entre l'emploi et le système éducatif sont plus développées.

Des moyens importants sont aujourd'hui dégagés en faveur de l'emploi des jeunes (avec récemment le lancement des emplois d'avenir et de la Garantie jeunes). Au total, près de 650 000 jeunes occupaient ainsi un emploi bénéficiant d'une aide de l'État fin 2012 (soit 25 % des emplois occupés par des jeunes).

Pour mieux mobiliser les politiques d'emploi en faveur de la mobilité sociale des jeunes, l'enjeu est finalement moins d'inventer des solutions nouvelles que d'optimiser, de mieux assembler et de piloter différemment les initiatives et les outils existants.

Acteurs reconnus du service public de l'emploi, les missions locales proposent aux jeunes un accompagnement global, qui est apprécié des bénéficiaires, comme le fait ressortir l'enquête réalisée par KPMG. Cofinancées

par l'État et les collectivités locales, elles jouent un rôle essentiel d'ensemblier de politiques publiques dans les territoires. Compte tenu des insuffisances actuelles (avec par exemple un taux d'encadrement de l'ordre de 100 jeunes par conseiller et des disparités parfois significatives entre les missions locales en termes de moyens et de résultats), il est capital d'améliorer l'accompagnement vers l'emploi des jeunes peu ou pas qualifiés, en confortant les missions locales.

Ainsi, les moyens du service public de l'emploi doivent être renforcés de manière ciblée sur les jeunes les moins diplômés :

– en augmentant les dotations aux missions locales, afin de rendre l'accompagnement plus intensif dans le cadre du CIVIS en particulier ;

– en encourageant les bonnes pratiques (développement du parrainage, des réseaux avec les entreprises, partenariats et détection des jeunes en difficulté, etc.).

Parallèlement, l'évaluation et le pilotage des missions locales doivent aussi être améliorés dans le cadre du dialogue de gestion avec l'État, et nous formulons plusieurs propositions précises en ce sens.

Face au constat d'un chômage élevé et persistant, plusieurs mesures se sont succédées pour favoriser l'insertion des jeunes sur le marché du travail, s'agissant en particulier des moins diplômés. Ces mesures visent principalement à accroître la qualification des jeunes pour améliorer leurs chances d'accès à l'emploi, à réduire le coût du travail pour les employeurs, ainsi qu'à apporter un accompagnement individualisé dans la recherche d'emploi. En excluant les mesures d'allègement de charges (non spécifiquement ciblées sur les jeunes), on peut ainsi distinguer schématiquement : les emplois aidés et les dispositifs d'accompagnement (le CIVIS par exemple), qu'il nous apparaît nécessaire de simplifier.

Alors qu'il faudrait s'adapter à la diversité des besoins des publics cibles, le système actuel manque de lisibilité, non seulement auprès des jeunes et des entreprises, mais aussi des acteurs chargés de leur la mise en œuvre. Ceci peut d'ailleurs expliquer que certaines aides soient peu mobilisées. En outre, l'accompagnement proposé se fonde trop souvent sur une approche par « dispositifs prescrits », qui conduit à « faire rentrer les jeunes dans des cases », selon l'expression employée par une conseillère de mission locale, alors qu'il faudrait plutôt partir des profils et des besoins spécifiques des jeunes pour construire un parcours d'insertion. Enfin, la logique de contrat, qui implique nécessairement des engagements réciproques, autrement dit des droits et des devoirs, n'est pas toujours bien comprise par les jeunes.

Nous préconisons par conséquent de simplifier les dispositifs, en créant une aide à l'insertion professionnelle contractualisée (« *contrat de réussite* ») pour les jeunes sans emploi, composée d'un socle commun et de prestations supplémentaires personnalisées.

Pour accroître l'employabilité des jeunes et démultiplier les opportunités de seconde chance dans le cadre de parcours moins linéaires, nous proposons de *favoriser l'accès des jeunes à la qualification tout au long de leur parcours*, en particulier pour les moins diplômés et les anciens décrocheurs :

– cela passe d'abord *par la formation*, en instituant pour chaque jeune une garantie d'accès à la formation et à la qualification par la création d'un droit de tirage dans le cadre du compte personnel de formation ;

– cela passe également *par la reconnaissance de l'expérience*, en valorisant mieux les compétences acquises par les jeunes, dans un cadre professionnel ou associatif, ce qui suppose de :

- simplifier la VAE, qui reste un vrai parcours du combattant, et rendre plus lisible le système de certifications ;

- améliorer l'information (notamment dans les établissements d'enseignement et les missions locales) et l'accompagnement (référé unique), diminuer les délais de traitement et adapter les modalités de validation ;

- enfin, développer les pratiques de reconnaissance des compétences non formelles.

Au-delà des titres et diplômes, nous préconisons de *soutenir et valoriser l'acquisition de compétences et d'expériences susceptibles d'accroître l'employabilité des jeunes*.

À cette fin, il faut conforter le rôle du service civique en faveur de la mobilité sociale des jeunes :

- en poursuivant sa montée en charge, afin d'accroître le nombre d'offres combinées service civique-formation en direction des décrocheurs scolaires, ainsi que le nombre de volontaires non bacheliers ;

- en diversifiant le financement de l'Agence du service civique entre les différents ministères concernés.

Il faut également soutenir l'emploi étudiant dans des conditions compatibles avec la réussite universitaire :

- en apportant un accompagnement adapté à la recherche d'emploi et aux stages dans les universités, à travers les BAIP (cf. les résultats intéressants de l'expérimentation « Améliorer la qualité des emplois exercés par les étudiants » dans la Sarthe, avec la mise en place d'une cellule de placement par l'université, en partenariat avec le tissu local d'entreprises et les collectivités) ;

- en promouvant le développement des stages dans les cursus de formation et en adaptant l'organisation des études universitaires au travail étudiant (aménagement des horaires, outils numériques) ;
- en demandant aux partenaires sociaux d'ouvrir une négociation sur l'emploi étudiant (lors de la prochaine conférence sociale de 2014).

Enfin, nous préconisons de mieux valoriser dans la formation initiale les compétences non académiques en leur donnant toute leur place au sein du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, et en soutenant le tutorat ou le parrainage d'élèves ainsi que les semestres ou années de césure.

Les jeunes sont plus touchés par la pauvreté et la précarité. Les jeunes en emploi sont plus souvent en CDD (à 23 ans, le taux d'emploi en CDI n'est que de 33 %). De même, les délais d'accès des jeunes à un emploi stable sont plus longs (au cours des trois années suivant la sortie de formation, la durée moyenne d'emploi des jeunes reste très faible : elle atteint un an pour les jeunes sortis de formation avant 18 ans ; elle atteint 2 ans et demi pour les jeunes sortis de formation après 18 ans).

Les jeunes sont également dans une situation difficile au regard de l'offre de logements et du marché locatif. Ainsi, les 25-29 ans consacrent 18,7 % de leurs ressources pour le financement de leur logement (ce taux d'effort est d'environ 10 % toutes classes d'âge confondues). En outre, entre 1984 et 2006, le taux d'effort net pour le logement a augmenté de 10 points pour les moins de 25 ans, et de 6 points pour les 25-29 ans (sur la même période, ces taux n'ont augmenté que de 1,5 point pour l'ensemble de la population).

Des moyens importants sont aujourd'hui mobilisés, à travers :

– les allocations de logement aux étudiants (1,3 milliard d'euros, 702 000 étudiants bénéficiaires),

– la demi-part fiscale liée au rattachement des jeunes de moins de 25 ans au foyer de leurs parents (2,2 milliards d'euros, 1,73 million de foyers bénéficiaires),

– les bourses sur critères sociaux (1,8 milliard d'euros, près de 500 000 boursiers).

La réforme de l'été 2013 renforce les montants de bourse des étudiants les plus démunis et ouvre des droits nouveaux en faveur des étudiants des classes moyennes les moins aisées.

L'analyse des effets redistributifs cumulés de ces trois aides montre clairement que la répartition de leur montant par décile de revenus donne « une courbe en U ».

Pour améliorer le financement de l'autonomie, nous préconisons de :

– compléter les aides au logement par un « supplément jeunes » ouvert aux allocataires âgés de 18 à 25 ans qui ont achevé leur formation initiale ;

– réformer les aides fiscales allouées aux parents d'étudiants afin que les aides au financement des études (aides fiscales, bourses et allocations de logement) augmentent en fonction des charges supportées par la famille et diminuent en fonction de ses revenus ;

– prévoir un pourcentage d'attribution des logements sociaux en faveur des jeunes, en veillant à la construction de logements adaptés permettant une colocation institutionnalisée ;

– s'agissant des bourses sur critères sociaux, revaloriser toutes les bourses, atteindre l'objectif de 50 % d'étudiants boursiers et maintenir un dispositif de récompense des étudiants particulièrement méritants.

Enfin, parce qu'il peut s'agir d'un frein en termes d'accès à l'emploi ou à la formation, et plus largement, à l'autonomie, nous proposons de *simplifier le permis de conduire* afin de faciliter l'accès des jeunes à la conduite :

– en relançant la conduite accompagnée, notamment dans les entreprises, et en adaptant la durée de la formation pratique aux aptitudes de chaque candidat ;

– en établissant la transparence sur les taux de réussite propres à chaque école de conduite ;

– et enfin en anticipant la formation théorique dans le cadre scolaire et auprès des conducteurs de « deux roues » à compter de l'âge de 14 ans.

Pour conclure, au terme de ces travaux passionnants, nous mesurons l'ampleur de la tâche pour « relancer l'ascenseur social » ! Il s'agit là d'un défi majeur pour l'action publique, qui appelle une approche d'ensemble (pour agir simultanément sur tous les leviers d'action) et qui s'inscrit nécessairement dans la durée. C'est donc un formidable défi qu'il nous faut relever, mais aussi un projet de société essentiel, porteur de progrès et de justice sociale. Pour reprendre la formule utilisée par Camille Peugny, « dans une démocratie moderne, un enfant doit pouvoir faire sa vie avec d'autres cartes que celles qu'il a trouvées dans son berceau ».

INTRODUCTION

Le 18 octobre 2012, le Comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques (CEC) de l'Assemblée nationale a inscrit à son programme de travail, à la demande du groupe Socialiste, républicain et citoyen (SRC), une évaluation des politiques publiques en faveur de la mobilité sociale des jeunes.

Le 13 décembre 2012, le CEC a désigné les deux rapporteurs de cette étude :

– M. Régis Juanico, membre du groupe SRC, membre de la commission des Finances ;

– M. Jean-Frédéric Poisson, membre du groupe UMP, membre de la commission des Lois.

En application de l'article 146-3 du Règlement de l'Assemblée nationale, a été constitué un groupe de travail désigné par les commissions des Affaires culturelles, des Affaires sociales et des Affaires européennes, et composé de Mmes Sandrine Doucet (SRC) et Virginie Duby-Muller (UMP), de MM. Jean-Patrick Gille (SRC) et Michel Piron (UDI) et de Mme Sylvie Tolmont (SRC).

Cette évaluation a commencé par une phase de cadrage, à la suite de laquelle le projet d'évaluation a été défini et présenté par les rapporteurs au groupe de travail composé des députés issus des commissions concernées par la thématique. Ensuite, plusieurs outils ont été mobilisés : pour partie des outils traditionnels du contrôle parlementaire – auditions et tables rondes, déplacements –, et pour partie un nouvel outil auquel le CEC peut recourir : des études externalisées.

Le cadrage de l'évaluation revêtait une importance particulière pour principales raisons :

– une population très large : on compte 8,2 millions jeunes de 16 à 25 ans sur 65,3 millions d'habitants recensés en 2011, soit 12,7 % de la population ;

– des moyens hétérogènes et disséminés : 20 missions du budget de l'État contribuent aux politiques publiques en faveur des jeunes pour un total de crédits de paiement de 80,4 milliards d'euros.

Compte-tenu de l'ampleur du sujet et de ces difficultés, il a fallu donc définir un angle d'analyse. Une « revue de littérature » a été réalisée pour faire un état des lieux de la mobilité sociale des jeunes en France, mettre en exergue les spécificités du modèle français et identifier les freins à la mobilité sociale. Les rapporteurs ont organisé un premier cycle d'auditions sur deux mois, pour mieux

comprendre les enjeux transversaux relatifs à la mobilité sociale des jeunes, identifier les dispositifs publics clés mis en œuvre et définir les questions évaluatives.

À l'issue de cette phase de cadrage, les rapporteurs ont fait le choix de traiter les politiques publiques concourant à la mobilité sociale des jeunes en six « compartiments » qui ont fait l'objet d'auditions successives :

– l'enseignement scolaire élémentaire : la brique originelle de l'égalité des chances ;

– l'enseignement secondaire : la première grande étape de l'orientation ;

– les universités et les grandes écoles : une étape décisive de l'orientation professionnelle ;

– les politiques en faveur de l'insertion professionnelle des jeunes : assurer l'entrée rapide et durable dans la vie active ;

– les dispositifs « deuxième chance » : des moyens pour pallier l'échec scolaire et universitaire ;

– l'autonomie des jeunes : moyens déployés pour contribuer à l'équité face aux coûts des études et face aux périodes de précarité à l'entrée dans la vie active.

Parallèlement, les questions évaluatives ont été définies autour de trois angles :

– examiner, à tous les niveaux, la qualité de la gouvernance des politiques publiques. La pluralité des acteurs – l'État, les collectivités territoriales, l'Union européenne – et des dispositifs publics impliquait en effet que soit porté un regard, tout au long de l'évaluation, sur l'accessibilité de ces dispositifs, leur lisibilité et leur cohérence (en mettant en évidence d'éventuels doublons, redondances, angles morts ou défauts d'articulation entre acteurs publics) ;

– articuler la prise en compte de la diversité des situations territoriales et une approche nationale « classique ». Il convenait, entre autres, de juger de la capacité des dispositifs nationaux à rendre compte des contrastes territoriaux et à les prendre en compte ;

– comparer la situation française à celle d'autres pays. Il s'agissait tout à la fois de replacer les constats faits en France dans un panorama international, d'appréhender les politiques publiques mises en œuvre à l'étranger et, le cas échéant, de proposer de s'inspirer de « bonnes pratiques » ou de principes pertinents identifiés dans certains pays comparables à la France

À l'issue des différents cycles d'audition, l'évaluation a été centrée sur plusieurs dispositifs clés : l'accompagnement des élèves dans leur orientation, la place des filières professionnelles, la lutte contre le décrochage scolaire et des

dispositifs de seconde chance, les moyens déployés pour favoriser la réussite universitaire, la valorisation des compétences, l'accompagnement des jeunes peu ou pas qualifiés et les aides à l'autonomie des jeunes (allocations logement, bourses d'étude et la promotion de la mobilité géographique et internationale).

Les « parties prenantes » entendues par le groupe de travail peuvent schématiquement être divisées en trois groupes :

– les usagers et leurs représentants (organisations professionnelles syndiqués, associations) ;

– les acteurs de la mise en œuvre des politiques (administrations centrales, opérateurs, collectivités territoriales) ;

– les experts (économistes, sociologues, fonctionnaires de la DARES, auteurs de rapport...).

Les auditions et tables-rondes menées par les rapporteurs avaient pour objectifs d'établir un diagnostic partagé en respectant le pluralisme et d'identifier les positions des acteurs face aux propositions de réforme. Au total, 114 personnes ont été entendues au cours de 17 auditions et 14 tables rondes.

Deux déplacements à l'étranger ont eu lieu, à Copenhague et à Berlin. Ils ont permis de mieux comprendre les spécificités du pays considéré et de nuancer certains constats issus de la littérature académique. Plusieurs informations ont pu ainsi être actualisées, notamment sur les réformes en cours ou les projets à venir. Deux déplacements ont été organisés en région afin de rencontrer sur le terrain les acteurs des dispositifs évalués, le premier à Lyon et à Saint-Étienne, le second en Ille-et-Vilaine. Au total, 146 personnes ont été rencontrées au cours de ces déplacements.

Un appel d'offres a été lancé afin de réaliser une étude, dans quatre sites, de l'impact de trois dispositifs concourant à la mobilité sociale des jeunes : l'orientation des jeunes vers les filières professionnelles ; les plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs scolaires ; les contrats d'insertion dans la vie sociale (CIVIS). Le CEC dispose en effet d'un accord-cadre avec plusieurs structures de conseil ou de recherche. Les prestataires présélectionnés spécialistes des politiques sociales ont été remis en concurrence sur la base d'un cahier des charges. Leurs mémoires ont ensuite été comparés sur la base de critères financiers et techniques. Le marché a été attribué au groupement KPMG – Euréval dont l'étude est annexée au présent rapport.

Enfin, quatre questionnaires écrits ont été adressés :

– un questionnaire au ministre de l'éducation nationale relatif à l'impact de l'école sur la mobilité sociale des élèves. Il s'agissait de recueillir les principaux résultats des enquêtes dont dispose la direction de l'évaluation, de la

prospective et de la performance sur les liens entre inégalités sociales et performances scolaires ;

– un questionnaire au ministre du travail sur les dispositifs d’accompagnement des jeunes peu ou pas qualifiés ;

– un questionnaire à Pôle Emploi sur le suivi des jeunes chômeurs ;

– et une enquête sur l’apprentissage dans une sélection de cinq régions dans lesquelles ont été interrogés les préfets, les conseils régionaux et les principaux centres de formation d’apprentis.

PREMIÈRE PARTIE : MALGRÉ LA MOBILISATION DE MOYENS PUBLICS IMPORTANTS, LA MOBILITÉ SOCIALE DES JEUNES RALENTIT

I. LE MODÈLE FRANÇAIS DE MOBILITÉ SOCIALE A TENDANCE À SE GRIPPER

A. L'ÉTAT DES LIEUX DE LA MOBILITÉ SOCIALE DES JEUNES EN FRANCE

1. Égalité des chances ou mobilité sociale ? Une question de mesure

Notion classique de la sociologie, la mobilité sociale a pour objet de déterminer le degré d'indépendance entre les positions occupées dans la société par les individus et le milieu social d'origine de ces derniers.

L'étude de la notion de mobilité sociale et des concepts qui lui sont liés fait partie du programme officiel du ministère de l'Éducation nationale pour les enseignements de sciences économiques et sociales des classes de terminales ⁽¹⁾. On peut trouver sur le site internet de l'INSEE les données statistiques permettant de construire les tables de mobilité pour la société française ⁽²⁾, ainsi qu'un outil didactique mis en ligne par le Centre national de documentation pédagogique (CNDP) présentant, à partir des données sociales collectés par l'INSEE, une illustration des différents instruments de mesure associés à la notion de mobilité sociale ⁽³⁾.

En France, la mesure de la mobilité sociale est basée sur la connaissance des professions et catégories socio-professionnelles (PCS) qui constitue le principal indicateur de position sociale. La nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles distingue à son degré d'agrégation le plus élevé quelques grands « groupes socioprofessionnels », qui ne sont pas en principe hiérarchisées entre eux : agriculteurs, artisans, commerçants et chefs d'entreprise, cadres et professions intellectuelles supérieures (CPIS), professions intermédiaires, employés (en distinguant employés qualifiés et non-qualifiés), ouvriers (en distinguant ouvriers qualifiés et non qualifiés).

Mises à disposition par l'INSEE dans le cadre d'enquêtes nationales périodiques sur la formation et l'emploi des français (enquêtes décennales dites FQP), les données collectées sur l'appartenance aux différents groupes socioprofessionnels conduisent à distinguer la mobilité dite intergénérationnelle,

(1) *Bulletin officiel spécial n°8 du 13 octobre 2011.*

(2) http://www.insee.fr/fr/themes/detail.asp?ref_id=ir-fqp03&page=irweb/fqp03/dd/fqp03_ir3.htm#FQP03_IR3P2.

(3) <http://www.statapprendre.education.fr/insee/mobilite/default.htm>.

qui compare les positions sociales respectives occupées par les pères et les fils au même âge, et la mobilité intragénérationnelle, qui décrit pour sa part les changements de groupe socioprofessionnel au cours de la carrière professionnelle et qui se trouve assimilée à une mobilité professionnelle (ascendante, descendante ou horizontale) dans les publications de l'INSEE :

– les données visant à la mesure de la mobilité intergénérationnelle correspondent à une question posée aux adultes âgés de plus de 40 ans : « quelle est votre profession et qu'elle était la profession de votre père à votre âge ? » ;

– les données visant à la mesure de la mobilité professionnelle correspondent à une seconde question posée à l'ensemble des personnes interrogées : « quelle était votre profession il y a cinq ans et au moment de l'entrée dans la vie active ? ».

Les données de mobilité intergénérationnelle se trouvent rassemblées dans une table de mobilité, qui met en correspondance le groupe socioprofessionnel des pères et de leurs enfants.

DONNÉES ISSUES DE L'ENQUÊTE FQP DE 2003 RELATIVES AUX GROUPES SOCIOPROFESSIONNELS DES HOMMES EN FONCTION DE CELUI DE LEUR PÈRE

Enquête concernant 7 millions d'hommes français, actifs ou anciens actifs, âgés de 40 à 59 ans, en milliers de personnes

PCS du père PCS du fils	AG	ACCE	PICS	PI	E	O	Total
Agriculteur	252	6	2	2	3	20	285
Artisan, Commerçant	72	182	37	60	43	225	619
Cadre supérieur	105	189	310	266	144	304	1 318
Profession intermédiaire	190	205	152	263	179	701	1 690
Employé	98	79	37	73	108	375	770
Ouvrier	426	210	52	135	169	1 373	2 365
Total	1 143	871	590	799	646	2 998	7 047

(Source : INSEE, Enquêtes FQP 2006)

Lecture : En France, en 2003, sur 7,047 millions d'hommes de 40-59 ans, 1 143 000 avaient un père agriculteur, 285 000 étaient agriculteurs. Sur ces 285 000 agriculteurs, 252 000 avaient un père agriculteur.

La table de mobilité ainsi construite peut être lue dans le sens horizontal, correspondant à celui des destinées (suivant l'exemple : « Que sont devenus les fils d'employés ? »), autant que dans le sens vertical, correspondant aux recrutements (suivant l'exemple « Quelle origine sociale ont les agriculteurs ? »).

La diagonale de cette table de mobilité indique les situations de reproduction sociale où les pères et les fils relèvent de la même catégorie. Les sociologues ont accordé historiquement une grande importance à cette diagonale de la table de mobilité, employant le terme d'immobilité sociale pour désigner

l'ensemble de ces situations de reproduction sociale ⁽¹⁾. Comme le rappelle Louis Chauvel, si l'on suppose que l'immobilité sociale est le signe de la capacité des classes sociales à organiser collectivement la protection de leur position dans la société, plus le poids des situations d'immobilité est important dans la structure des emplois, plus la société étudiée apparaît comme une société de caste. Plus le nombre de situations d'immobilité sociale diminue, plus la société apparaît comme une société « ouverte », où l'inégalité entre les classes sociales demeure mais où la circulation des individus entre les classes sociales interdit à celles-ci de constituer en système. Plus que l'atteinte d'un minimum fixé de manière absolue, l'important apparaît alors que les sociétés étudiées connaissent un pourcentage de situations d'immobilité sociale en constante diminution, signe de la circulation croissante entre les différentes positions sociales et donc de leur « degré d'ouverture » croissant.

L'usage des instruments d'analyse de la mobilité sociale repose donc sur des présupposés théoriques. Sans chercher à expliciter l'ensemble de ces présupposés, il est important de souligner qu'il existe aujourd'hui, au sein de la sociologie quantitative, deux écoles distinctes dont les méthodes d'analyses et le regard sur la mobilité sociale au sein de la société française sont divergents ⁽²⁾ :

– une école qualifiée d'anglo-saxonne, qui privilégie l'analyse des circulations ascendantes et descendantes dans la table des mobilités sociales intergénérationnelles ;

– une école davantage préoccupée par l'égalité des chances entre les personnes de différentes catégories sociales et dont les outils sont davantage tournés vers l'analyse de l'évolution des rapports de concurrence dans l'accès aux positions sociales supérieures.

Ces deux courants d'analyse sont à l'origine de travaux et d'investigations statistiques de nature très différentes, mais fournissent en définitive des résultats complémentaires pour la compréhension des évolutions de la mobilité sociale.

2. Les résultats en termes d'égalité des chances

Selon les données les plus récentes issues de l'enquête FQP de 2003, 52 % des hommes âgés de 40 à 59 ans fils de cadres supérieurs sont devenus eux-mêmes à cette date des cadres supérieurs, alors que 10 % des fils d'ouvriers sont devenus à la même date cadres supérieurs.

(1) En 1997, par exemple, le sociologue Michel Forsé a confirmé empiriquement la théorie de Raymond Boudon sur l'invariance de l'inégalité des chances dans la France des Trente glorieuses, à partir d'une analyse des mobilités intergénérationnelles faisant apparaître une constance sur la période étudiée du pourcentage de situations d'immobilité sociale (Vallet Louis-André. Quarante années de mobilité sociale en France. L'évolution de la fluidité sociale à la lumière de modèles récents. *Revue française de sociologie*. 1999, 40-1, pp. 5-64).

(2) Pour davantage d'information, se référer à "Quarante années de mobilité sociale en France. L'évolution de la fluidité sociale à la lumière de modèles récents". Vallet Louis-André *Revue française de sociologie*. 1999, 40-1, pp. 5-64.

Aussi suggestives soient-elles, ces données ne sauraient résumer à elles seules la situation de la mobilité sociale en France à cette date, pour deux raisons :

– d’une part, ces chiffres doivent être analysés en tenant compte de la répartition des effectifs entre les différentes catégories sociales. Par exemple, le fait que les emplois de cadres (15 % des actifs) soient moins nombreux que les emplois d’ouvriers (24 % des actifs) limite les débouchés offerts à tous les jeunes et plus particulièrement aux enfants d’ouvriers qui sont plus nombreux que les enfants de cadres ;

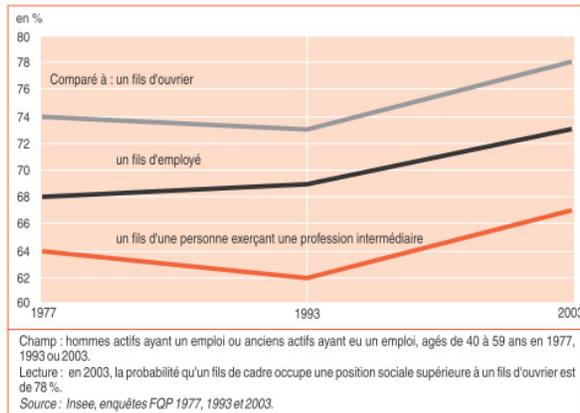
– d’autre part, les trajectoires d’ascension sociale courtes apparaissent plus nombreuses. Par exemple, plus d’un tiers des hommes dont le père avait une profession intermédiaire sont devenus cadres, soit plus que les fils d’employés (22 % de l’effectif de cette catégorie) ou que les fils d’ouvriers (10 % de l’effectif de cette catégorie). Par ailleurs, les fils d’employés sont 28 % à exercer une profession intermédiaire, supérieure à leur catégorie socioprofessionnelle d’origine.

En ce qui concerne la répartition des effectifs selon l’origine sociale, le ministère de l’Éducation nationale publie les statistiques officielles de réussite au brevet en fonction de l’origine sociale ⁽¹⁾, dont la lecture confirme les tendances tirées de l’évolution des catégories sociales, à savoir une forte baisse des effectifs d’ouvriers et d’agriculteurs, concomitante à une croissance régulière du nombre de cadres, de professions intermédiaires et d’employés.

Les calculs réalisés par Stéphanie Dupays, chargée de recherche à l’INSEE, montrent qu’entre 1977 et 2003, la probabilité pour un fils de cadre d’atteindre une position sociale supérieure à celle d’un fils d’ouvrier, d’un fils d’employé ou du fils d’une personne exerçant une profession intermédiaire, a augmenté :

(1) *Repères et références statistiques, ministère de l’éducation nationale, 2012, p 236.*

CHANCES, POUR UN FILS DE CADRE, D'OCCUPER UN EMPLOI SUPÉRIEUR À CELUI OCCUPÉ PAR UN FILS D'OUVRIER, UN FILS D'EMPLOYÉ OU UN FILS DE PROFESSION INTERMÉDIAIRE.



Source : "En un quart de siècle, la mobilité sociale a peu évolué", Stéphanie Dupays, France Portrait social, édition 2006, p 343

Ces résultats, issus de l'exploitation des données disponibles des enquêtes FQP les plus récentes indiquent clairement une dégradation des chances de mobilité ascendante offerte aux catégories socioprofessionnelles inférieures.

Ce constat en termes d'égalité des chances peut utilement être complété par l'analyse des mobilités sociales intergénérationnelles qui en identifiant une mobilité sociale structurelle, liée à l'évolution de la structure des emplois, permet de mieux comprendre les éléments du contexte économique qui exacerbent ou au contraire apaisent la concurrence entre les différentes catégories sociales.

3. Les résultats en termes de mobilité sociale

L'histoire économique récente montre à quel point l'évolution de la structure socioprofessionnelle des emplois est un facteur clé pour la compréhension des phénomènes de mobilité sociale. Au cours des Trente glorieuses, la pénurie de cadres était telle qu'un fort mouvement d'aspiration vers le haut a bénéficié aux enfants de toutes les catégories socioprofessionnelles, y compris les plus basses, car les enfants de cadre ne pouvaient y répondre à eux seuls, quelle que soit l'intensité de la reproduction sociale. Quelle que soit la réalité statistique de l'égalité des chances « nette » des effets de la modification de la structure des emplois, les Trente glorieuses sont « ressenties » en tout état de cause comme une période de fonctionnement efficace de l'ascenseur social.

Les travaux d'analyse les plus récents de la mobilité sociale (parmi lesquels les travaux du sociologue Camille Peugny, reprenant notamment les résultats de la thèse de doctorat en sociologie obtenu par ce dernier en 2007, occupent une place éminente), reprenant les données des enquêtes FQP, ont approfondi l'effort de modélisation des mobilités sociales, pour permettre de

quantifier et de suivre dans le temps l'évolution des trajectoires ascendantes, descendantes ou horizontales dans la société française entre 1983 et 2003.

a. De nouvelles variables explicatives de la mobilité sociale

La méthode d'investigation choisie se base sur une nouvelle exploitation du tableau des mobilités sociales, qui repose sur la construction d'une « matrice de mobilité sociale » dans laquelle est définie arbitrairement une hiérarchie interne entre les groupes sociaux. Cette matrice, qui se trouve reproduite ci-dessous, permet de déterminer, outre les situations d'immobilité sociale déjà identifiées par le passé, des trajectoires sociales intergénérationnelles qui soient qualifiées d'ascendantes ou de descendantes.

EXEMPLE DE MATRICE DE MOBILITÉ SOCIALE

Sens des trajectoires inter-générationnelles

		ARRIVÉE					
ORIGINE		CPIS (1) et gros indépendants	Professions intermédiaires	Artisans, commerçants	Agriculteurs	Employés et ouvriers qualifiés	Employés et ouvriers non qualifiés
CPIS et gros indépendants		Immobilés	Descendants	Descendants	Descendants	Descendants	Descendants
Professions intermédiaires		Ascendants	Immobilés	Descendants	Descendants	Descendants	Descendants
Artisans, commerçants		Ascendants	Ascendants	Immobilés	Descendants	Descendants	Descendants
Agriculteurs		Ascendants	Ascendants	Ascendants	Immobilés	Ascendants	Immobilés
Employés et ouvriers qualifiés		Ascendants	Ascendants	Immobilés	Descendants	Immobilés	Descendants
Employés et ouvriers non qualifiés		Ascendants	Ascendants	Ascendants	Immobilés	Ascendants	Immobilés
		(1) Cadres et professions intellectuelles supérieures.					

Lecture : les hiérarchies choisies dans cet article s'inspirent de la matrice définie par Erikson et Goldthorpe (1992) et des travaux français récents (Chenu, 1990 ; Chenu et Bumod, 2001 ; Amossé et Chardon, 2006).

Source : « *Éducation et mobilité sociale : la situation paradoxale des générations nées dans les années 1960* », *Camille Peugny. Économie et statistique n° 410, 2007*.

En appliquant les relations définies dans la matrice de mobilité sociale aux résultats des enquêtes FQP depuis 1983, Camille Peugny parvient à dénombrer le nombre total de trajectoires intergénérationnelles ascendantes, descendantes ou horizontales pour l'ensemble des actifs.

Il observe alors que le rapport entre le nombre de trajectoires ascendantes et le nombre de trajectoires descendantes a régulièrement décliné depuis 1960, passant de 2 à 1,77, ce qui traduit une dégradation des conditions de mobilité sociale pour les actifs concernés.

Évolution de la part des trajectoires intergénérationnelles 1983-2003

	En %				
	1983	1988	1993	1998	2003
Immobiles	43,7	42,3	40,4	40,0	39,4
Ascendants	37,7	38,2	39,5	38,6	38,7
Descendants	18,6	19,5	20,1	21,5	21,9
Ratio ascendants/descendants	2,02	1,96	1,96	1,79	1,77

Champ : hommes et femmes âgés de 30 à 59 ans.

Source : enquêtes Emploi 1983-2003.

Tableau extrait de "Éducation et mobilité sociale : la situation paradoxale des générations nées dans les années 1960. Camille Peugny. *Économie et statistique* n° 410, 2007.

Si l'interprétation de ces résultats n'est pas toujours aisée (du fait des effets mécaniques, non quantifiés, liés à la transformation de la structure socioprofessionnelle des emplois ⁽¹⁾), l'approche suivie a permis de mettre l'accent sur deux nouvelles variables expliquant de manière pertinente l'état de la mobilité sociale intergénérationnelle : l'évolution (en l'occurrence positive) des mobilités ascendantes et le développement des mobilités descendantes.

b. Une dynamique d'ascension sociale soutenue par la croissance du nombre d'emplois supérieurs

Les résultats issus de l'enquête FQP confirment que la tertiarisation de l'économie française a permis une poursuite de la croissance du nombre d'emplois qualifiés, et, partant, le maintien d'un flux de trajectoires d'ascension sociale satisfaisant, dans un contexte économique mais aussi démographique moins favorable, où les actifs ayant une origine sociale élevée sont plus nombreux.

Cette situation résulte avant tout de l'augmentation du nombre d'emplois de catégorie supérieure dans la société française.

Dans son rapport de 2009 sur la mobilité sociale ⁽²⁾, le Centre d'analyse stratégique souligne que la dynamique des créations d'emplois de cadres et de professions intellectuelles supérieures, loin de se tarir, se prolonge depuis les années 1960.

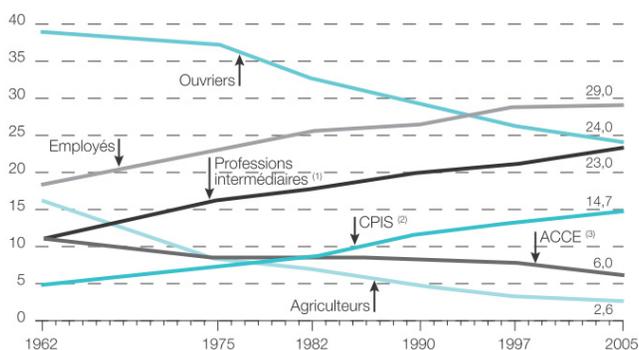
(1) L'augmentation régulière sur longue période du nombre d'emplois supérieurs prive un nombre croissant de personnes de perspectives d'ascension sociale ("effet plafond").

(2) La mesure du déclassement, rapport du Centre d'analyse stratégique, 2009.

Ainsi, le pourcentage d'emplois de cadres et de professions intellectuelles supérieures a connu un quasi doublement depuis le début des années 1980, pour atteindre près de 15 % des emplois : selon l'INSEE, les cadres et professions intellectuelles étaient en 2007 environ 4 millions, dont 2,5 millions d'hommes (soit 18 % des hommes en emploi) et 1,5 million de femmes (13 % des femmes en emploi).

Si l'on ajoute les personnes des professions intermédiaires, qui viennent immédiatement en second après les cadres et professions intellectuelles dans la hiérarchie des catégories socioprofessionnelles, les effectifs des classes sociales supérieures représentent 38 % des actifs en 2005, alors qu'ils ne représentaient que 23 % du même champ en 1975.

EVOLUTION DE LA STRUCTURE DES EMPLOIS PAR PROFESSIONS ET CATÉGORIES SOCIOPROFESSIONNELLES ENTRE 1962 ET 2005



(1) Professions intermédiaires : vaste ensemble de professions du public (instituteurs, infirmières, etc.) et du privé (commerciaux, techniciens, etc.) situées entre l'encadrement et les employés ou les ouvriers.

(2) CPIS : cadres et professions intellectuelles supérieures (y compris professions libérales).

(3) ACCE : artisans, commerçants, chefs d'entreprise.

Source : Insee, « Marché du travail, séries longues » et enquête Emploi 2005

PROSPECTIVE DES EMPLOIS PAR PROFESSIONS ET CATÉGORIES SOCIOPROFESSIONNELLES À L'HORIZON 2015

	Effectifs en pourcentage		
	1982	2000	2015
Agriculteurs, artisans, commerçants	10	5	4
Cadres	14	19	21
Professions intermédiaires	14	16	17
Employés qualifiés	20	20	19
Ouvriers qualifiés	21	20	20
Ouvriers non qualifiés	11	7	5
Employés non qualifiés	10	13	14
Ensemble	100	100	100

Source : BIPE et CAS-Dares

L'effet sur le nombre de trajectoires d'ascension sociale est cependant plus limité : selon les traitements statistiques des données FQP présentés par Camille

Peugny, les situations d'ascension sociale concernaient 38,7 % des actifs âgés entre 30 et 59 ans en 2003, contre 37,7 % des actifs de la même classe d'âge en 1983.

L'explication de la différence de dynamique entre le rythme de création des emplois supérieurs et la stagnation du nombre de trajectoires d'ascension sociale semble devoir être trouvée dans un effet dit « de plafond » résultant de la croissance sur longue période des effectifs des catégories socioprofessionnelles supérieures : au terme de cette transformation de la structure des emplois de l'économie française, un plus grand nombre de personnes ayant une origine sociale élevée ne peuvent connaître de situation d'ascension sociale, au sens statistique du terme, car elles ont « déjà atteint le plafond ».

c. L'importance des trajectoires intergénérationnelles descendantes et du phénomène plus global de déclassement

L'analyse des trajectoires intergénérationnelles a permis également de pointer l'ampleur nouvelle du déclassement social parmi les générations arrivées le plus récemment sur le marché du travail.

Auteur d'une thèse de sociologie sur le thème du déclassement social ⁽¹⁾, Camille Peugny a récemment montré une augmentation significative du nombre trajectoires descendantes : selon ses évaluations, 22 % et 25 % des trentenaires et quadragénaires se trouveraient aujourd'hui plus bas dans l'échelle sociale que ne l'étaient leurs parents, alors qu'on en dénombrait environ 18 % au début des années 1980.

Ainsi que le souligne le Centre d'analyse stratégique dans un rapport consacré à ce sujet ⁽²⁾, le déclassement n'est pas une notion récente ⁽³⁾, mais les transformations du marché du travail et le caractère pluridimensionnel du phénomène, qui élargit indirectement le champ d'investigation à la question du déclassement scolaire, en ont fait ressortir l'actualité.

Le phénomène de déclassement concerne plus particulièrement les personnes ayant une origine sociale élevée, par un mécanisme inverse à l'effet plafond, désigné par les termes « d'effet plancher » : plus le groupe socioprofessionnel d'origine est inférieur, plus les perspectives de trajectoires sociales sont ascendantes. Le déclassement se révèle être une maladie qui touche dans une certaine mesure davantage les sociétés aisées que les économies en voie de développement.

Toutefois, si l'augmentation du nombre d'actifs ayant une origine sociale supérieure explique en partie la croissance du nombre de trajectoires sociales

(1) *La mobilité sociale descendante*, Camille Peugny, doctorat de sociologie, 2007.

(2) *La mesure du déclassement*, rapport du Centre d'analyse stratégique, 2009.

(3) *Le CAS remarque que « de nombreux auteurs et chercheurs en sciences sociales issus d'horizons divers ont tenu à le faire figurer parmi les facteurs explicatifs de mai 1968. »*

descendantes, les raisons du phénomène de déclassement peuvent également être recherchées dans les évolutions du marché du travail, caractérisées par une plus grande précarité des situations professionnelles et le développement des formes atypiques d'emploi, synonymes de dégradation de la qualité des emplois non qualifiés ⁽¹⁾.

S'il est difficile d'évaluer la part respective des effets de la transformation du marché de travail et celle des effets plus mécaniques de la transformation de la structure socioprofessionnelle des emplois, dans l'augmentation du nombre de trajectoires intergénérationnelles descendantes, cette approche permet de mieux appréhender différents phénomènes, propres aux trajectoires descendantes, susceptibles d'avoir un impact sur la mobilité sociale des jeunes : il s'agit du desserrement du lien diplôme-emploi parmi les jeunes générations (également évoqué par les termes de déclassement scolaire), des facteurs d'inégalité face au risque de déclassement au sein d'une même classe sociale et d'un phénomène temporaire de « sur-déclassement » identifié au début de la vie active et partiellement compensé par une plus grande mobilité professionnelle dans les premières années d'activité.

• La question du déclassement scolaire

Bien que la notion de déclassement s'apparente à celle de trajectoire descendante dans le champ socioprofessionnel, elle peut avoir un sens différent dans un autre contexte : on parle ainsi souvent de déclassement (implicitement scolaire), pour désigner « la situation des personnes qui possèdent un niveau de formation supérieur à celui normalement requis pour l'emploi qu'elles occupent » ⁽²⁾.

Les travaux de l'INSEE confirment l'hypothèse du desserrement du lien diplôme-emploi au début de la vie active. Selon les travaux de Jean-François Giret, Emmanuelle Nauze-Fichet et Magda Tomasini ⁽³⁾ sur le déclassement des jeunes, les perspectives qu'ont les nouvelles générations d'actifs arrivant sur le marché du travail de trouver un emploi correspondant à leur niveau de diplôme se sont sensiblement dégradées au cours des années 1990.

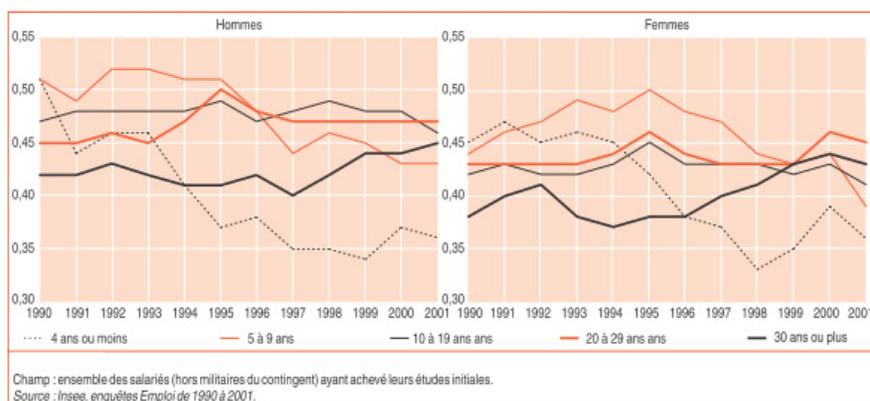
La lecture du graphique ci-dessous montre que le phénomène de déclassement est très accusé pour les jeunes professionnels travaillant depuis moins de quatre ans (courbe en pointillé), qu'il subsiste pour les jeunes professionnels expérimentés (ayant entre 5 et 9 ans d'expérience professionnelle) mais qu'il n'est plus perceptible parmi les professionnels ayant plus de 10 ans d'expérience.

(1) « En 2007, 12,3 % des actifs occupés étaient en contrat de travail à durée déterminée, en mission d'intérim ou encore en stage, en contrat aidé ou en apprentissage, contre 8,2 % en 1993 et 5,4 % en 1982 », *selon le rapport du CAS (p 46)*.

(2) Le déclassement des jeunes sur le marché du travail, *Jean-François Giret, Emmanuel Nauze-Fichet, Madga Tomasini, Insee, France Portait social 2006*.

(3) Le déclassement des jeunes sur le marché du travail, *Jean-François Giret, Emmanuel Nauze-Fichet, Madga Tomasini, Insee, France Portait social 2006*.

ÉVOLUTION DU LIEN DIPLÔME-SALAIRE EN FONCTION DE L'ANCIENNETÉ



Les investigations statistiques de ces chercheurs sur les facteurs de risque de déclassement confirment l'analyse « triangulaire » du Centre d'analyse stratégique selon laquelle, si l'expansion scolaire a provoqué un desserrement du lien entre origine sociale et niveau d'éducation (voir figure précédente), elle n'a pas eu d'effets sensibles sur le lien entre origine sociale et position sociale du fait du desserrement concomitant du lien entre diplôme et position sociale. À niveau d'éducation égal, les enfants des classes supérieures sont plus armés pour trouver un emploi à hauteur de leurs diplômes malgré l'accroissement de la concurrence. Jean-François Giret, Emmanuelle Nauze-Fichet et Magda Tomasini notent, en commentaire de leurs calculs sur les différentiels de risque en matière de déclassement que « *les fils de cadre ont plus souvent un emploi dont la qualification et le salaire sont en adéquation avec leur diplôme. Ils ont sans doute une meilleure connaissance des règles de négociation salariale, ou ils bénéficient d'un réseau relationnel plus étendu. Ils s'orientent aussi plus fréquemment vers des filières de l'enseignement supérieur plus sélectives et plus porteuses en termes de débouchés professionnels. Enfin, ils peuvent prolonger également plus longtemps leur recherche d'emploi, pour trouver un emploi plus en adéquation avec leur formation* ». ⁽¹⁾

● L'absence de ressources culturelles comme facteur d'exposition au déclassement

Camille Peugny a mis ainsi en évidence que, pour des enfants de cadres, le lien entre leur niveau de diplôme et celui de leurs parents est étroit : « 40 % des individus dont le père est un cadre détenant un diplôme inférieur au baccalauréat sont ouvriers ou employés à l'âge de 40 ans, contre 31 % pour ceux dont le père possède un diplôme de niveau Bac + 2 et 21 % pour ceux dont le père a effectué un deuxième ou un troisième cycle universitaire ». La prise en compte du diplôme de la mère permet de préciser le sort de ces individus puisque, à niveau de diplôme

(1) Le déclassement des jeunes sur le marché du travail, Jean-François Giret, Emmanuel Nauze-Fichet, Magda Tomasini, Insee, France Portait social 2006.

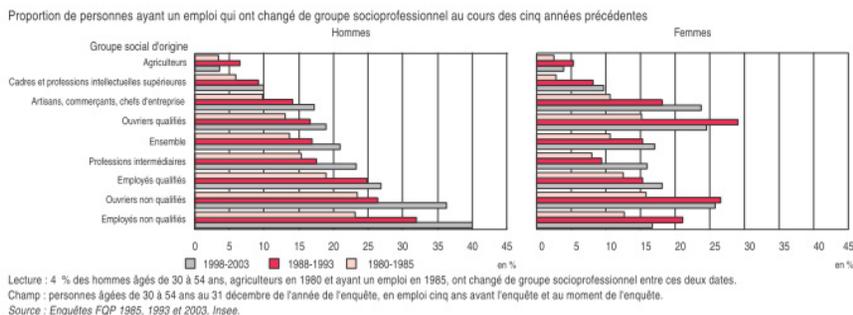
du père équivalent, plus le diplôme de la mère est élevé, plus la probabilité d'être déclassé diminue.

• **Un début de carrière plus difficile, mais auquel répond plus souvent une mobilité professionnelle en début de carrière**

Si les jeunes générations subissent une forme de déclassement à l'entrée dans la vie active, la portée de ce phénomène est toutefois atténuée par les possibilités plus grandes de promotion en début de carrière. Pour un certain nombre de personnes, le développement de la mobilité professionnelle fait du déclassement scolaire un phénomène temporaire, dont les conséquences à long terme peuvent être limitées.

Les données des enquêtes FQP de l'INSEE montrent ainsi que la plus grande instabilité dans les relations du travail depuis les années 1980 n'a pas fait obstacle au développement des parcours professionnels ascendants, en particulier pour les ouvriers et employés non qualifiés.

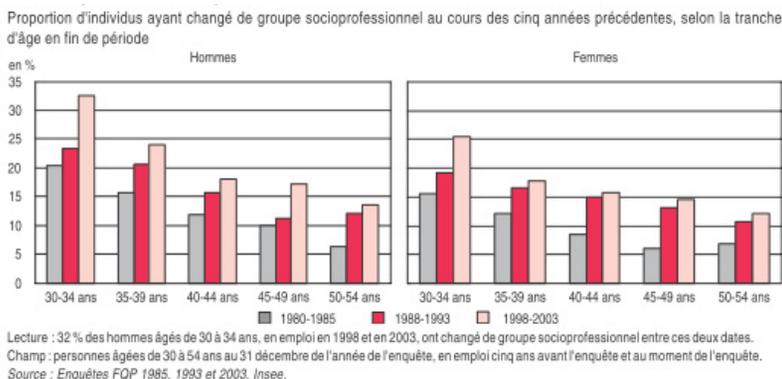
MOBILITÉ PROFESSIONNELLE SELON LES GROUPES SOCIOPROFESSIONNELS



Source : *Changer de groupe social en cours de carrière*, Olivier Monso, division de l'emploi, Insee, Insee Première n°1112, 2006

Les données de mobilité professionnelle montrent également que les jeunes sont aujourd'hui les principaux bénéficiaires de l'amélioration des perspectives de mobilité professionnelle en cours de carrière. Les jeunes trentaines (30-34 ans) sont les plus nombreux à faire des mobilités professionnelles, ainsi que le montre le graphique suivant.

PROPORTION D'INDIVIDUS AYANT CONNU UNE MOBILITÉ PROFESSIONNELLE AU COURS DES 5 DERNIÈRES ANNÉES, SELON LA TRANCHE D'ÂGE



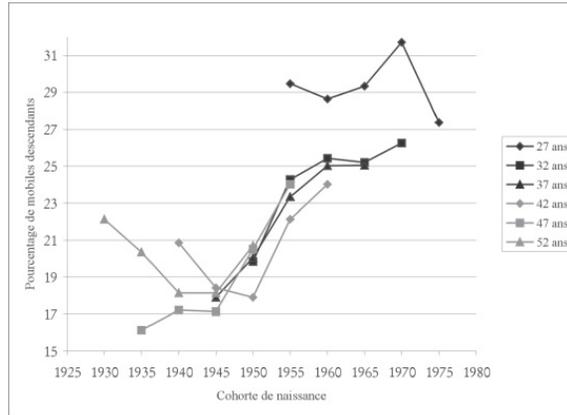
Source : *Changer de groupe social en cours de carrière*, Olivier Monso, division de l'emploi, Insee, Insee Première n°1112, 2006

Un autre traitement des données FQP, présenté par Camille Peugny, indique plus nettement comment la mobilité professionnelle vient atténuer l'importance des trajectoires intergénérationnelles descendantes en début de carrière.

Sur le graphique ci-dessous, on voit que le nombre des trajectoires intergénérationnelles descendantes recensées pour les hommes âgés de 27 ans est nettement supérieur au nombre de trajectoires intergénérationnelles descendantes qui peuvent être identifiées lorsque l'on s'intéresse à des hommes plus âgés.

PROPORTION D'ENFANTS DE CADRE CONNAISSANT UNE TRAJECTOIRE INTERGÉNÉRATIONNELLE, PAR GROUPE D'ÂGE

FIGURE I. – Proportion de mobiles descendants parmi les enfants de cadres, professions intellectuelles supérieures et gros indépendants



Source : Enquêtes Emploi (INSEE).

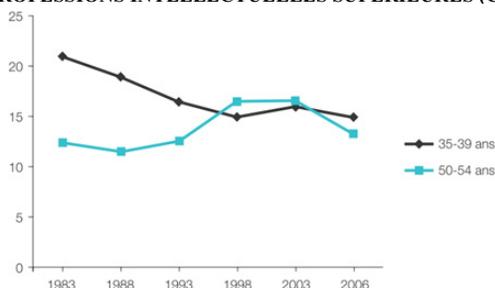
Source : *La mobilité sociale descendante et ses conséquences politiques*, Camille Peugny, *la revue française de sociologie*, 47-3, 2006, pg 445

4. Des perspectives plus favorables pour les années à venir

Ainsi que le souligne le Centre d'analyse stratégique dans son rapport sur le déclassé, les variables démographiques qui ont joué jusqu'à présent un rôle défavorable envers la mobilité sociale devraient devenir dans les prochaines années un facteur favorable à celle-ci, du fait du renouvellement d'un grand nombre d'emplois de cadres consécutif au départ à la retraite des générations du baby-boom.

Malgré la création d'un nombre croissant d'emplois supérieurs, l'économie française n'a pu éviter un vieillissement de la population active occupant ce type d'emploi, défavorable à l'accès à ces emplois pour les générations plus jeunes.

STRUCTURE PAR ÂGE DE LA CATÉGORIE SOCIALE CADRES ET PROFESSIONS INTELLECTUELLES SUPÉRIEURES (CPIS)



Lecture : en 1983, plus de 20 % des cadres et professions intellectuelles supérieures sont âgés de 35 à 39 ans.

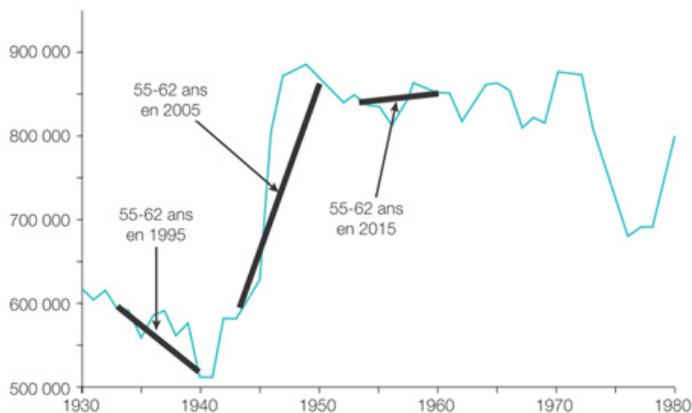
(*) Cadres et professions intellectuelles supérieures.

Source : Insee, enquêtes Emploi 1983-2006

Source : *Le déclassement, Rapport du Centre d'analyse stratégique, 2009*

Cet état de fait devrait s'inverser rapidement dans les années à venir en raison de l'augmentation rapide des effectifs des générations d'actifs atteignant l'âge de la retraite. Selon le Centre d'analyse stratégique, la taille des générations atteignant l'âge de la retraite s'est accrue de 70 % entre 1995 et 2005, passant de 500 000 personnes pour la génération née en 1940 à une moyenne de 850 000 pour les générations nées après 1950 et offrant ainsi de nouvelles opportunités de mobilité professionnelle aux actifs plus jeunes.

EFFECTIFS DES GÉNÉRATIONS NÉES ENTRE 1930 ET 1980



Lecture : le repérage en trait noir représente les générations âgées de 55 à 62 ans à différentes dates. Actuellement, cet intervalle correspond environ aux trois quarts des départs de l'emploi.

Source : insee

Source : *Le déclassement, Rapport du Centre d'analyse stratégique, 2009*

L'influence de ce facteur démographique est d'autant plus importante à signaler que son impact sur la segmentation du marché du travail, et au final sur la mobilité intergénérationnelle, reste pour l'essentiel à venir. Le facteur démographique intervient donc en complément des analyses de la mobilité sociale

basées sur des données reflétant l'évolution passée de la structure des emplois, et devrait, par l'ouverture de nouvelles mobilités professionnelles, limiter la dégradation de la mobilité sociale intergénérationnelle.

B. LES SPÉCIFICITÉS DU MODÈLE FRANÇAIS

La France dispose de l'atout considérable de pouvoir s'appuyer sur une jeunesse nombreuse pour affronter les défis à venir – communs à de nombreux pays occidentaux – de la capacité d'activité économique et de l'innovation en matières économique, sociale et sociétale.

En 2011, l'indice conjoncturel de fécondité se maintient à 2,01 enfants par femme en France, seulement dépassé dans l'Union européenne par celui constaté en Irlande (2,05). Pour la même année, il s'établit à 1,36 en Allemagne et en Espagne, 1,75 au Danemark et 1,96 au Royaume-Uni.

La population vieillit en France. La proportion des moins de 20 ans a baissé de façon continue depuis 1970, passant de 33,1 % à 24,3 %. Toutefois, la proportion de personnes jeunes demeure plus élevée en France que dans beaucoup de pays comparables. Comme l'illustre le tableau suivant, l'évolution pourrait être légèrement positive sur la période la plus récente pour les moins de 15 ans, contrairement à certains pays européens.

PROPORTION DES MOINS DE 15 ANS DANS LA POPULATION TOTALE

En pourcentage

	2008	2010
France	18,3	18,4
Allemagne	13,7	13,4
Belgique	16,9	16,8
Italie	14,0	14,0
Pologne	15,5	15,0
Royaume-Uni	17,5	17,3

Source : Eurostat

La France – sa société, ses pouvoirs publics – parvient-elle à valoriser l'atout que constitue son dynamisme démographique, en réservant une place convenable à sa jeunesse ? Mme Cécile Van de Velde – sociologue et maître de conférences à l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS) – souligne, dans un article de juillet 2008 s'appuyant sur sa thèse intitulée « Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe », qu'« *en fonction des modes d'intervention étatique, des systèmes éducatifs et des cultures familiales qui s'y agencent, chaque société tend à institutionnaliser différentes formes de passage à l'âge adulte, engendrant des expériences spécifiques de ce parcours de vie* ».

Autrement dit, la situation concrète des jeunes dans une société résulte de façon combinée à la fois des politiques publiques – transferts sociaux et système éducatif – et des pratiques et représentations culturelles « en vigueur ».

Les développements suivants ont pour objet de faire le point sur les principales caractéristiques en France de ces « déterminants » de la jeunesse.

1. Entre familialisme et encouragement à l'autonomie précoce des jeunes, la transition vers l'âge adulte est marquée en France par la place centrale de la scolarité

a. Trois repères étrangers : Danemark, Royaume-Uni et Espagne

L'ouvrage issu de la thèse de Mme Cécile Van de Velde⁽¹⁾ associe à chacun des pays étudiés des éléments caractérisant sa jeunesse, sous-tendus par des politiques publiques, ainsi que par des représentations et pratiques collectives et individuelles propres à chacun de ces pays.

Se basant sur l'exemple du Danemark, Cécile Van de Velde décrit une « configuration nordique » caractérisée par des trajectoires de jeunesse longues et exploratoires. Le départ du domicile parental y est relativement précoce, autour de la 20^{ème} année. L'« arrivée » à l'âge adulte est tardive, après une période de mobilité personnelle, professionnelle, ainsi qu'en matière de formation. Cette initiation à la vie adulte par l'expérimentation n'est pas associée à la précarité. Ces parcours sont rendus notamment possibles par le système danois de bourses universelles d'études, généreux (environ 900 euros par mois), sans considération du revenu des parents et sans limite d'âge.

Au Royaume-Uni, le départ du domicile parental est également précoce, constituant le premier pas d'une logique émancipatrice qui valorise l'autofinancement par le travail salarié ou le recours au prêt durant la période d'étude ou de formation, puis – dès que possible – l'accès à l'autonomie financière par l'intégration sur le marché du travail. Il n'y a pas d'aides publiques au financement des études et les familles encouragent la quête « *self made* » et rapide de l'autonomie dans chacun des aspects de la vie.

En Espagne, les jeunes quittent tardivement le domicile familial, car la logique sociale dominante est qu'il faille « avant de partir » obtenir un emploi stable, devenir propriétaire et se marier. Le taux de chômage des jeunes très élevé en Espagne et la précarité qui caractérise leur situation sur le marché du travail repoussent la perspective de l'émancipation jusqu'à des âges élevés, bien au-delà des âges moyens constatés au Danemark et au Royaume-Uni. Il n'existe pas de soutiens publics aux jeunes pour financer leurs études et leur insertion sur le

(1) pour la réalisation de laquelle elle s'est appuyée sur 135 entretiens de personnes âgées de 18 à 30 ans au Danemark, en Espagne, en France et au Royaume-Uni réalisés en 2000 et 2001 ainsi que sur les 6 premières vagues du panel européen des ménages 1994-1999.

marché du travail, ce qui a pour conséquence de consacrer l'emprise financière et matérielle de la famille sur les jeunes jusqu'à des âges avancés.

b. Des politiques publiques françaises en direction des jeunes entre politiques familiales et aides directes à l'autonomie

La situation française n'est pas le décalque d'un des trois exemples précédents. Les jeunes en France quittent précocement le domicile familial, en s'appuyant notamment sur des aides publiques dont ils peuvent directement bénéficier – les allocations logement et, le cas échéant, les bourses d'études attribuées sur critères sociaux aux étudiants de l'enseignement supérieur.

Certains éléments de « familialisme » caractérisent toutefois la situation française : les jeunes Français ne peuvent bénéficier jusqu'à 25 ans du revenu de solidarité active (RSA) ⁽¹⁾ et sont de fait en grande partie exclus du bénéfice de l'assurance-chômage lié à des périodes d'activité professionnelles rarement observées avant cet âge. Les avantages familiaux et fiscaux dont bénéficient les familles dans certains cas au titre de leurs enfants de plus de 18 ans maintiennent, voire confortent, le lien financier et matériel entretenu avec leurs parents.

Au total, ce modèle « hybride » d'aides publiques, dans un contexte de chômage élevé des jeunes, tend à accorder un positionnement social dégradé à la jeunesse française au regard des autres classes d'âge (cf. *infra* les développements relatifs à l'apparition de freins à la mobilité sociale des jeunes).

c. La place centrale du système scolaire français dans les destins sociaux

Le « modèle français » des politiques publiques à l'égard de la jeunesse s'inscrit dans une logique où le mérite scolaire – matérialisé par le diplôme obtenu – influence de façon décisive, tout au long de la vie, le destin professionnel et matériel des jeunes puis des adultes. En découle la place centrale occupée dans les politiques publiques et les représentations collectives par le système scolaire français, pourvoyeur de ces diplômes, qui tend structurellement à produire une hiérarchie des placements – des statuts – professionnels et sociaux.

Les modèles sociologiques n'étant jamais purs, la conquête de l'autonomie par les jeunes en France peut relever, le cas échéant, d'un tâtonnement initiatique comme au Danemark, d'une nécessité financière incontournable comme au Royaume-Uni ou de l'acquisition d'une « panoplie » sociale complète (travail, logement, foyer) comme en Espagne. Ce processus est toujours en France grandement impacté par l'obtention du diplôme et son niveau, correspondant à un statut social qui définit de façon durable les modalités de l'intégration sociale et professionnelle.

(1) Sauf dans certains cas : après trois ans d'activité professionnelle – situation très rare avant 25 ans – ou quand l'allocataire est parent isolé.

d. Questionnements issus des comparaisons internationales

Le tableau suivant retrace pour le Danemark, l'Espagne, la France et le Royaume-Uni les principales modalités de la transition vers l'âge adulte des jeunes, évoquées *supra*.

CARACTÉRISTIQUES PAR PAYS DÉFINISSANT L'« HORIZON » DE LA JEUNESSE

Danemark	« Se trouver »	Développement personnel
Espagne	« S'installer »	Installation matrimoniale
France	« Se placer »	Intégration sociale
Royaume-Uni	« S'assumer »	Émancipation individuelle

Source : thèse de Mme Cécile Van de Velde « Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe ».

Si l'on écarte le « modèle espagnol », marqué par un accès difficile des jeunes au marché du travail et plus largement à l'autonomie, ce tableau doit conduire à nous interroger en France sur au moins deux questions :

– si le modèle français est caractérisé par son objectif d'intégration sociale, le permet-il pour chacun et dans quelles conditions d'équité au sein du système scolaire ? Autrement dit, l'Éducation nationale permet-elle à chacun, au-delà des déterminismes sociaux, de parvenir à cette intégration sociale selon ses mérites et ses talents ? Ces questions sont abordées ci-après, sur la base d'une annexe au présent rapport consacrée à un état des lieux en la matière ;

– comment valoriser en France des modalités de transition vers l'âge adulte – comme le développement personnel, l'émancipation individuelle – rendues secondaires, voire impraticables, par un modèle valorisant l'acquisition « sous pression », au plus vite et de façon linéaire d'un diplôme et donc d'un statut social, d'autant plus fondamentaux qu'ils apparaissent quasi définitifs ?

2. Malgré une réelle démocratisation de l'accès aux diplômes dans le secondaire et le supérieur, le système éducatif français demeure marqué par la différenciation sociale des performances des élèves

Les rapporteurs ont souhaité en annexe I au présent rapport établir un point sur la contribution du système scolaire français à la mobilité sociale des jeunes en France. Les principaux enseignements sont les suivants :

– durant la seconde moitié du XX^{ème} siècle, l'accès de tous les enfants au collège et la démocratisation de l'obtention du bac et de l'accès à l'enseignement supérieur ont conduit à un réel renforcement de la mobilité sociale, *via* la hausse des qualifications des enfants des catégories sociales défavorisées, mesurée par le niveau des diplômes obtenus par eux ;

– la période plus récente, depuis quinze à vingt ans, est marquée par un recul de l'accès au bac des enfants des catégories socialement défavorisées. Ce constat alarmant se double d'une tendance à la spécialisation socio-économique

des filières de l'enseignement secondaire, la voie professionnelle devenant un peu plus au fil du temps celle des enfants d'inactifs et d'ouvriers non qualifiés ;

– le lien entre les résultats scolaires et l'environnement social, économique et culturel des élèves est établi avant l'entrée au CP. Ce lien s'intensifie tout au long de la scolarité dans le primaire, puis encore au collège ;

– à l'issue du collège, les choix d'orientation socialement marqués – à performances scolaires pourtant comparables – pèsent de façon significative sur les cursus et les destins scolaires, de façon au moins aussi significative que la différenciation sociale des résultats scolaires ;

– les enquêtes PISA (pour *Program for International Student Assessment*) menées par l'OCDE tendent à montrer que notre système scolaire ne parvient pas, bien au contraire, à tirer vers le haut les élèves moyens ou faibles des classes populaires, nombre d'entre eux se retrouvant handicapés – à la fin de la scolarité obligatoire – par des niveaux de compétences si faibles qu'ils rendent problématique le succès de tout effort ultérieur de formation, d'accompagnement ou de seconde chance. À l'inverse, notre système scolaire ne « produit » pas moins de bonnes performances qu'ailleurs, y compris en valorisant les capacités d'un nombre significatif d'élèves issus de ces classes populaires.

In fine, le constat le plus alarmant s'agissant des performances de notre système éducatif est le suivant : caractérisé dans l'ensemble par des résultats socialement très différenciés, il conduit à ce qu'un nombre élevé d'élèves – en très grande partie issus des catégories sociales les plus défavorisées – en sortent avec un niveau scolaire très faible, souvent sans qualification ni diplôme, en position fortement et durablement précaire sur le marché du travail.

Certaines études montrent que les sorties de l'enseignement secondaire sans diplôme ou avec uniquement le brevet des collèges concernent en France la moitié des enfants d'inactifs et plus d'un tiers des enfants d'ouvriers non qualifiés, pour une moyenne un peu inférieure à 20 % toutes catégories sociales confondues.

3. Le système scolaire français marque durablement les destins et les esprits

a. Un grand nombre de sorties sans diplôme et sans qualification du système éducatif

Le tableau suivant retrace pour certaines années depuis 1998 le plus haut diplôme obtenu par les jeunes sortant du système scolaire au cours de chacune de ces années.

**RÉPARTITION DES GÉNÉRATIONS
SELON LE PLUS HAUT DIPLÔME OBTENU À LA SORTIE DU SYSTÈME ÉDUCATIF**

En pourcentage

	1998	2001	2004	2007	Proportion de femmes en 2007
Sans diplôme	17	17	17	18	38
CAP ou BEP	14	18	17	17	41
Bac professionnel ou technologique	21	18	19	17	44
Bac général	6	7	6	6	58
Bac+2	18	18	18	16	55
Licence	7	6	7	8	60
Bac+4	7	6	5	4	63
DEA, DESS, Mastère 2	5	5	6	8	57
École d'ingénieurs ou de commerce	3	3	3	4	27
Doctorat	2	2	2	2	53
Ensemble	100	100	100	100	47

Source : Enquêtes génération du Céreq 1998, 2001, 2004 et 2007

La proportion de jeunes qui sortent sans diplôme du système scolaire est considérable en France. Elle connaît une légère augmentation pour la génération 2007 des jeunes sortant du système scolaire, atteignant 18 % – dont 62 % de garçons. Il est difficile de penser que le système scolaire français est efficace, au regard du poids de cette frange de la jeunesse française pour laquelle l'investissement public en primaire puis dans le secondaire – 10 années au moins de scolarité obligatoire – n'aura abouti à aucune qualification sanctionnée par un diplôme.

L'interrogation sur l'efficacité de l'investissement consenti *via* le système scolaire est renforcée par la situation des jeunes sortis sans diplôme sur le marché du travail. Le tableau suivant présente le taux de chômage des jeunes sortis en 2007 du système scolaire, selon leur niveau de qualification.

**PROPORTION DE CHÔMEURS DES GÉNÉRATIONS 2004 ET 2007 TROIS ANS APRÈS LA FIN
DES ÉTUDES SELON LE PLUS HAUT DIPLÔME OBTENU À LA SORTIE DU SYSTÈME
ÉDUCATIF**

En pourcentage

	2004	2007
Sans diplôme	33	40
CAP ou BEP	17	24
Bac professionnel ou technologique	13	15
Bac général	14	19
Bac+2	7	9
Licence	7	11
Bac+4	10	8
DEA, DESS, Mastère 2, école d'ingénieurs ou de commerce	5	9
Doctorat	7	5
Ensemble	14	18

Source : Enquêtes génération du Céreq 2004 et 2007

Ce tableau montre, pour toutes les catégories de diplômes, un effet sévère de la crise économique de 2008, la situation des jeunes ayant été constatée en 2007 pour la génération sortie du système scolaire en 2004, puis en 2010 pour celle sortie en 2007. En tout état de cause, la proportion des jeunes non diplômés au chômage trois ans après leur sortie du système scolaire est nettement plus élevée que celles constatées pour toutes les autres catégories de diplômes, y compris les qualifications infra-bac et le bac.

b. Quel regard porté sur notre système éducatif ?

Le lien intense en France entre performances scolaires et catégories sociales, ainsi que le poids des sorties sans diplôme du système scolaire, ont conduit certains observateurs à des jugements sévères sur celui-ci. Pierre Cahuc, Stéphane Carcillo, Olivier Galland et André Zylberberg – dans leur ouvrage de 2011 intitulé *Comment la France divise sa jeunesse, la machine à trier*⁽¹⁾ –, interpellant à la fois notre système scolaire et la société française, considèrent que la réalité est la suivante : « *un système éducatif qui fait émerger une petite élite sans se soucier vraiment de ceux qui restent sur le bord de la route, une société qui se pense plus juste et plus égalitaire que beaucoup d'autres, alors qu'elle est restée élitiste et inégalitaire.* »⁽²⁾

(1) Éditions Eyrolles, collection *La nouvelle société de l'emploi*.

(2) Cf. cet ouvrage, page 85.

Un récent sondage ⁽¹⁾ a montré que 56 % des enseignants interrogés considéraient que l'école jouait de moins en moins son rôle de promotion sociale, 12 % d'entre eux seulement considérant qu'elle jouait de plus en plus ce rôle.

En tout état de cause, les élèves français ne semblent pas les plus à leur aise dans notre système scolaire. L'OCDE a publié en 2009 des indicateurs de bien-être des enfants, relatifs à certaines actions des pouvoirs publics. Le tableau suivant retrace le classement de la France pour chacun de ces indicateurs, ainsi qu'une appréciation sur l'écart français à la moyenne des pays de l'OCDE.

MESURES DU BIEN-ÊTRE DES ENFANTS CENTRÉES SUR L'ACTION DES POUVOIRS PUBLICS – CLASSEMENT DE LA FRANCE

Intitulé de l'indicateur	Bien-être matériel	Logement et environnement	Bien-être éducationnel	Santé et sécurité	Comportements à risques	Qualité de la vie scolaire
Classement de la France	10 ^{ème} sur 30	10 ^{ème} sur 26	23 ^{ème} sur 30	20 ^{ème} sur 30	12 ^{ème} sur 30	22 ^{ème} sur 25
Appréciation sur l'écart français à la moyenne des pays de l'OCDE	Performance bien supérieure à la moyenne	Performance proche de la moyenne	Performance très inférieure à la moyenne			

Source : OCDE dans Assurer le bien-être des enfants, chapitre II Comparaison du bien-être des enfants dans les pays de l'OCDE, 2009.

Dans un ensemble moyen – voire médiocre – de classements pour la France, les plus mauvais classements français concernent précisément l'éducation et la scolarité. S'agissant de la qualité de la vie scolaire, la performance française est de surcroît très inférieure à la moyenne.

Plus précisément, les deux indicateurs relatifs à l'éducation et à la scolarité sont ainsi composés :

– Bien-être éducationnel : **a)** scores dans les enquêtes PISA en lecture et compréhension de l'écrit, **b)** inégalités de ces scores et **c)** proportion de jeunes NEET – pour « *not in employment, education or training* », c'est-à-dire proportion de jeunes sans emploi et qui ne sont ni scolarisés, ni en formation (cf. *infra*) ;

– Qualité de la vie scolaire : **a)** brimades, **b)** proportion d'enfants aimant l'école.

S'agissant de la proportion des enfants aimant l'école, l'étude utilisée par l'OCDE indique qu'ils sont 21,4 % en France, pour une moyenne au sein de 25 pays de l'OCDE s'élevant à 27,2 %. Ces résultats sont décomposés par âge dans le tableau suivant.

(1) Sondage Ipsos/Logica Business Consulting, réalisé selon la méthode des quotas, du 4 au 11 août 2011 auprès de 399 enseignants constituant un échantillon national représentatif des enseignants en primaire et secondaire de l'enseignement public et privé.

PROPORTION D'ENFANTS DÉCLARANT AIMER L'ÉCOLE

En pourcentage

	Enfants de 11 ans		Enfants de 13 ans		Enfants de 15 ans	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles
France	29	41	13	19	11	13
OCDE	32	42	22	29	17	21

Source : OCDE, adapté de Currie et al. (2008), *Inégalités en matière de santé chez les jeunes, rapport international « Health Behaviour in School-aged Children » (HBSC) de l'enquête 2005/2006, Bureau régional de l'OMS pour l'Europe, Copenhague.*

Peu éloignées de la moyenne de l'OCDE à l'issue de l'enseignement primaire, les proportions d'enfants français déclarant aimer l'école baissent sensiblement au cours du collège, de façon nettement plus accentuée que dans les autres pays de l'OCDE concernée par l'étude.

C. L'APPARITION DE FREINS À LA MOBILITÉ SOCIALE DES JEUNES

1. Depuis une vingtaine d'années, la mobilité sociale intergénérationnelle progresse moins, voire régresse selon certains indicateurs

a. *Les enseignements de la dernière enquête Formation et qualification professionnelle (FQP) de l'INSEE (2003)*

L'INSEE réalise à intervalles réguliers une enquête Formation et qualification professionnelle (FQP) qui compare notamment la catégorie socio-professionnelle des hommes actifs de 40 à 59 ans avec celle de leur père. À défaut de disposer des résultats de l'enquête FQP dont la réalisation et l'exploitation sont en cours, des enseignements peuvent être tirés des enquêtes réalisées en 1977, 1993 et 2003.

Les enquêtes FQP permettent de mesurer l'évolution du poids respectif de chaque catégorie socio-professionnelle, en comparant fils et pères. Le tableau suivant retrace cette évolution pour l'enquête FQP 2003.

**COMPARAISON DES EFFECTIFS DES FILS ET PÈRES EN 2003
PAR CATÉGORIE SOCIO-PROFESSIONNELLE**

Milliers de personnes

Catégorie socio-professionnelle	Effectifs des pères		Effectifs des fils		Évolution intergénérationnelle des effectifs
	En milliers de personnes	En pourcentage	En milliers de personnes	En pourcentage	
Agriculteur	1143	16,2	285	4,0	- 75,1 %
Artisan, commerçant, chef d'entreprise	870	12,3	619	8,8	- 28,9 %
Cadre et profession intellectuelle supérieure	591	8,4	1317	18,7	+ 122,8 %
Profession intermédiaire	800	11,4	1690	24	+ 111,2
Employé	644	9,1	770	10,9	+ 19,6 %
Ouvrier	2998	42,6	2364	33,6	- 21,2 %
Ensemble	7045	100	7045	100	-

Source : INSEE, enquête FQP 2003

Le tableau montre en 2003, entre la génération des hommes actifs de 40 à 59 ans et celle de leur père, un changement en profondeur du poids respectif des catégories socio-professionnelles. La proportion des agriculteurs baisse très fortement. Celle des cadres et professions intermédiaires ⁽¹⁾ fait plus que doubler. Le poids des ouvriers baisse nettement, même s'ils constituent de loin en 2003 la catégorie la plus importante.

Cette évolution de la structure des emplois implique à soi seule une mobilité sociale dite structurelle. L'INSEE indique, pour l'enquête FQP 2003, qu'« entre la génération des pères et celle des fils, 1,8 million de changements de groupe social au minimum auraient été nécessaires compte tenu de la chute du nombre d'agriculteurs et du déclin de l'emploi industriel, et de la croissance du salariat et du secteur tertiaire » ⁽²⁾.

La mobilité sociale dite nette résulte de la différence entre le nombre des fils ayant une position sociale différente de celle de leur père et le nombre des changements de groupe social induits par l'évolution de la structure des emplois – c'est-à-dire la mobilité sociale structurelle.

(1) Pour l'INSEE, deux tiers des actifs classés dans les professions intermédiaires occupent « effectivement une position intermédiaire entre les cadres et les agents d'exécution, ouvriers ou employés [...]. Les autres [...] travaillent dans l'enseignement, la santé et le travail social ; parmi eux, les instituteurs, les infirmières, les assistantes sociales. »

(2) INSEE, *Données sociales – La société française, édition 2006, page 346.*

Pour les trois enquêtes FQP 1977, 1993 et 2003, le tableau suivant présente le poids respectif des mobilités sociales structurelle et nette.

MOBILITÉ SOCIALE STRUCTURELLE ET NETTE EN 1977, 1993 ET 2003

	<i>En pourcentage</i>		
	1977	1993	2003
Proportion d'hommes ayant une position sociale différente de celle de leur père (<i>mobilité sociale totale</i>)	57	65	65
dont proportion minimum de mouvements permettant de passer de la structure sociale des pères à celle des fils (<i>mobilité dite structurelle</i>)	20	22	25
dont proportion de mouvements supplémentaires (<i>mobilité dite nette</i>)	37	43	40
Part de la mobilité sociale nette dans la mobilité sociale	65	66	62

Source : INSEE, enquêtes FQP 1977, 1993 et 2003

On constate que la mobilité sociale nette a baissé en valeur absolue en 2003 par rapport à 1993. En proportion de la mobilité sociale totale, la mobilité sociale nette est par ailleurs plus faible en 2003 qu'en 1993 et 1977.

Pour illustrer le recul en 2003 de la mobilité sociale nette mesurée par les enquêtes FQP, l'INSEE indique qu'« *en considérant deux hommes pris au hasard, l'un issu d'une famille de cadre, l'autre d'origine ouvrière, le premier a huit chances sur dix d'occuper une position sociale supérieure ou égale à celle du second. Cet avantage du fils de cadre est supérieur à ce qu'il était il y a dix ans ou vingt-cinq ans [...] L'accès à la catégorie des cadres n'est guère plus facile pour les fils d'employés ou de personnes exerçant une profession intermédiaire. En 25 ans, l'avantage relatif des fils de cadre sur les fils d'ouvrier, d'employé ou de personnes exerçant une profession intermédiaire s'est accentué.* »⁽¹⁾

b. Le recul des résultats scolaires et de l'accès au bac des enfants des classes sociales les plus défavorisées

Certains éléments de l'annexe I au présent rapport montrent que la contribution du système scolaire français à la mobilité sociale des jeunes s'est amenuisée durant la période récente :

– toutes filières confondues, l'accès au bac des enfants d'inactifs, d'ouvriers non qualifiés et d'employés de service a reculé entre 1996 et 2002, alors que les enfants de ces catégories socio-professionnelles étaient ceux qui dès 1996 parvenaient le moins à obtenir le bac. Ce constat est plus accentué pour les

(1) INSEE, *Données sociales – La société française, édition 2006, pages 347 et 348.*

bacs de la voie générale – *a fortiori* le bac S –, considérés comme les plus sélectifs et ouvrant sensiblement plus que les autres à l’opportunité d’obtenir un diplôme de l’enseignement supérieur ⁽¹⁾ ;

– la proportion des élèves scolarisés dans les établissements des réseaux Éclair de l’éducation prioritaire maîtrisant à la fin de la 3^{ème} les compétences de base – notamment en français et dans une moindre mesure en mathématiques – a connu un décrochage significatif entre 2007 et 2012, bien plus accentué que la baisse observée pour les élèves scolarisés hors éducation prioritaire ⁽²⁾.

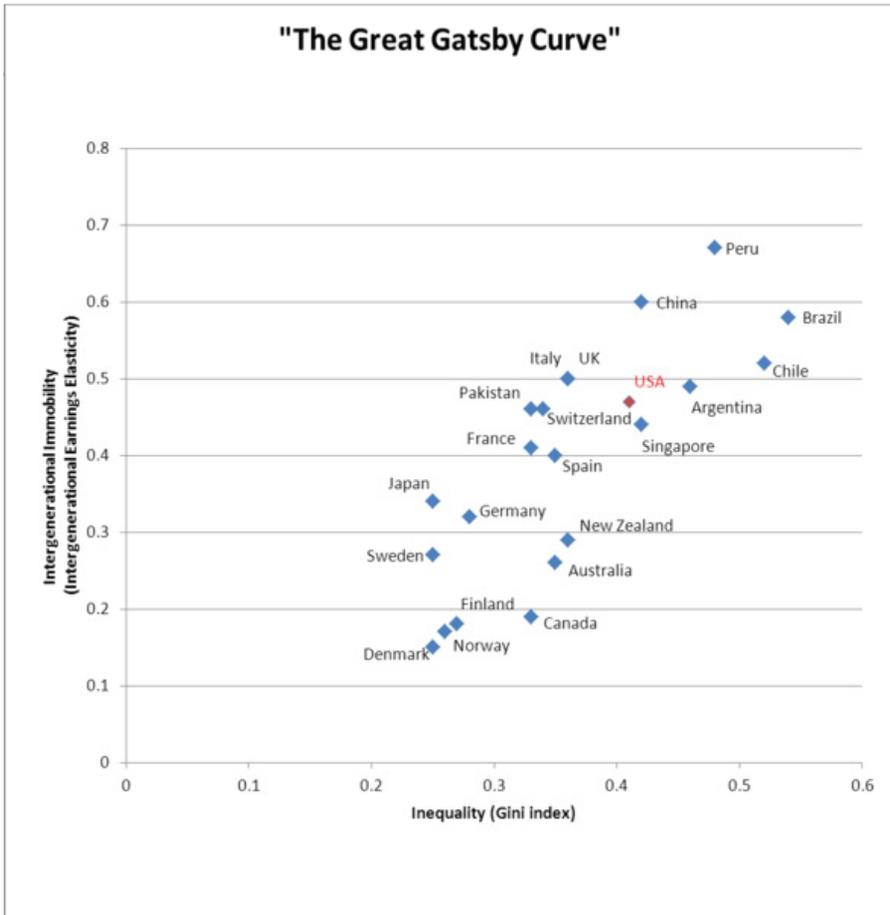
– les enquêtes PISA réalisées par l’OCDE tous les trois ans révèlent pour la France un accroissement significatif entre 2000 et 2009 de la proportion des élèves de 15 ans dont les compétences pour la lecture et la compréhension de l’écrit sont très faibles. La proportion des élèves se situant à des niveaux de compétences inférieurs à 1 – soit des niveaux très faibles de compétences scolaires – a doublé sur cette période en France, devenant supérieure à la moyenne observée au sein de l’OCDE. Les enquêtes PISA montrent en outre que le lien entre compétences scolaires et environnement social, économique et culturel est particulièrement intense en France. Il est donc probable que parmi le nombre croissant des jeunes de 15 ans dont les compétences se situent à un niveau faible ou très faible, beaucoup d’entre eux soient issus en France des catégories sociales défavorisées.

c. La mobilité sociale freinée en France par le niveau croissant des inégalités sociales ?

Certains observateurs économiques ont tenté d’établir une corrélation négative entre le niveau des inégalités sociales et l’intensité de la mobilité sociale. Le graphique suivant a été rendu public en 2012 aux États-Unis d’Amérique par le comité économique – placé auprès du Président fédéral (*Council of economic advisers*) – dans le cadre de son rapport annuel au Congrès.

(1) Ces éléments sont issus de l’étude par le ministère de l’Éducation nationale de deux panels d’élèves entrés en classe de 6^{ème} en 1989 et 1995.

(2) La baisse plus accentuée des résultats dans les établissements de l’éducation prioritaire est confirmée pour la classe de 3^{ème} par la comparaison des « cycles d’évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons » en 2003 et 2009, s’agissant notamment des compétences générales.



Source : Miles Corak, économiste du travail

Dans ce graphique, sont mises en relation :

– en abscisses, les inégalités de revenus dans chaque pays, *via* le coefficient de Gini variant de 0 à 1. Plus le coefficient est proche de 1, plus les inégalités de revenus sont fortes ;

– en ordonnées, la mobilité intergénérationnelle, *via* l'élasticité intergénérationnelle des revenus. Plus l'élasticité est élevée, plus on constate que les inégalités de niveau de revenus constaté entre parents ont tendance à se transmettre entre enfants.

Les enseignements qu'il serait possible de tirer de ce graphique demeurent controversés. Il semble néanmoins patent que la mobilité intergénérationnelle est plus forte dans les pays dans lesquels les inégalités de revenus sont plus faibles. Intuitivement, il semble en effet logique qu'un système de formation puisse « rebattre les cartes » d'autant plus intensément que les différences de capital

social, humain, économique et culturel – en partie lié aux revenus – sont faibles entre les ménages.

La France occupe une position globalement médiane dans ce graphique. On observe que la mobilité intergénérationnelle est moins intense qu'en France dans 10 pays de l'échantillon. S'agissant des inégalités de revenus, elles sont supérieures à celles mesurées en France dans 13 pays. On pourrait en conclure qu'au regard des inégalités de revenus constatées en France, la mobilité sociale intergénérationnelle y est faible. Autrement dit, notre système de formation – initiale et continue – connaît peut-être plus de difficultés qu'ailleurs pour « changer la donne » issue des statuts économiques des ménages.

En tout état de cause, la modération des inégalités de revenu constitue sans doute un élément causal de l'intensité de la mobilité sociale. Les inégalités de revenus constatées en France apparaissent effectivement relativement modérées. Elles sont par ailleurs stables depuis 30 ans, alors qu'elles ont augmenté durant la même période dans de nombreux pays de l'OCDE. Le tableau suivant retrace leur évolution depuis 1985 en France et dans certains pays aux profils variés, en considérant le coefficient de Gini propre à chacun d'eux.

ÉVOLUTION DES INÉGALITÉS DE REVENUS AU SEIN DES PAYS DE L'OCDE

Valeur du coefficient de Gini

	1985	1990	1995	2000	2005	2008
Allemagne	0,25	0,26	0,27	0,26	0,30	0,30
Danemark	0,22	0,23	0,21	0,23	0,23	0,25
États-Unis	0,34	0,35	0,36	0,36	0,38	0,38
Italie	0,31	–	0,34	0,35	0,34	0,35
France	0,30	0,29	0,28	0,29	0,29	0,29

Source : OCDE

Depuis 2008 et le début de la crise économique actuelle, les inégalités de revenus en France ont toutefois peut-être augmenté. La position française sur la grande « courbe de Gatsby » ci-dessus présentée a été établie sur la base d'un coefficient de Gini supérieur à 0,3 en 2012. En outre, d'autres indicateurs montrent une augmentation des inégalités de revenus en France pour la période récente. Le tableau suivant retrace l'évolution depuis environ vingt ans pour les pays pris en compte dans le tableau précédent – du ratio entre le revenu disponible du décile des plus aisés et du décile des plus modestes.

**RAPPORT ENTRE LE REVENU DISPONIBLE MOYEN
DES 10 % LES PLUS RICHES ET DES 10 % LES PLUS PAUVRES**

	Milieu des années 1990	Milieu des années 2000	Fin des années 2000
Allemagne	6	6,6	7,1
Danemark	4	4,6	5,2
Etats-Unis	12,5	15,5	15,1
Italie	11,5	10,7	9,7
France	6,1	6,6	6,8

Source : OCDE

Cet indicateur tend à montrer que la France connaît un accroissement des inégalités de revenus depuis le milieu des années 1990, selon une évolution comparable à l'Allemagne. Cette évolution a pu défavorablement peser sur l'évolution de l'intensité de la mobilité sociale au cours des périodes récentes dans notre pays.

2. La « situation sociale » des jeunes en France est nettement défavorable par rapport aux autres classes d'âge, ce différentiel allant en s'accroissant pour certains indicateurs

a. Les jeunes sont plus touchés par la pauvreté et la précarité

Le tableau suivant retrace par catégorie d'âge les taux de pauvreté – entendue comme concernant les personnes disposant d'un revenu inférieur à 50 % du revenu médian – constatés pour certaines années depuis 1996 en France.

TAUX DE PAUVRETÉ DES INDIVIDUS AU SEUIL DE 50% DU NIVEAU DE VIE MÉDIAN SELON L'ÂGE DE LA PERSONNE DE RÉFÉRENCE

En pourcentage

	1996	2000	2003	2006	2010
Moins de 30 ans	10,0	9,1	8,6	13,1	14,1
30 à 39 ans	7,1	6,9	7,0	6,4	8,5
40 à 49 ans	9,7	8,2	8,1	8,4	8,3
50 à 59 ans	11,3	9,0	8,6	7,2	8,1
60 à 69 ans	5,3	4,5	4,7	4,1	5,2
70 ans ou plus	3,1	3,8	3,1	3,8	4,0
Ensemble	8,1	7,2	7,0	7,0	7,8
Écart entre moins de 30 ans et l'ensemble en proportion de l'ensemble	+ 23	+ 26	+ 23	+ 87 %	+ 81 %

Source : INSEE

Le taux de pauvreté des moins de 30 ans est demeuré supérieur au taux constaté pour l'ensemble des classes d'âge sur l'ensemble de la période considérée. Cet écart, en pourcentage du taux de pauvreté constaté pour cet ensemble, a toutefois augmenté dans des proportions considérables à compter du milieu des années 2000. En 2010, le taux de pauvreté pour les moins de 30 ans est de loin le plus élevé des taux constatés par classe d'âge, ce qui n'était pas le cas en 1996. En matière de pauvreté, les jeunes sont donc confrontés à une situation plus dégradée que l'ensemble de la population, dans des proportions accrues de façon alarmante depuis un peu moins de 10 ans.

Le tableau suivant permet de caractériser plus précisément la situation de la jeunesse française au regard de la pauvreté, en considérant certaines statistiques européennes.

**TAUX DE PAUVRETÉ AU SEUIL DE 60 %(*) DU REVENU MÉDIAN
EN FRANCE ET DANS L'UNION EUROPÉENNE EN 2011**

En pourcentage

	France	Union européenne
Personnes de 18 à 24 ans	22,4	21,7
Ensemble de la population	14	16,9

(*) Les données du présent tableau sont donc sensiblement différentes de celles du tableau précédent établies sur la base d'un calcul du taux de pauvreté au seuil de 50 % du revenu médian.

Source : Eurostat

Ce tableau montre que le taux de pauvreté en France des jeunes est un peu plus élevé, au seuil de 60 % du revenu médian, que dans l'Union européenne, alors que pour l'ensemble de la population, la situation est plus favorable en France que dans l'UE. Ce constat illustre la position dégradée de la jeunesse française au sein de la population en terme de pauvreté monétaire.

S'agissant de la précarité sociale et économique des jeunes, on observe que la baisse des périodes effectives d'emploi avant 30 ans concerne principalement les moins diplômés, à la fois sur longue période et pour les périodes récentes.

Les jeunes accèdent plus tard à l'emploi en premier lieu parce qu'ils sortent plus tard du système éducatif. L'âge moyen de sortie d'études s'est établi en 2006 à un peu plus de 21 ans. Cet âge moyen a augmenté de 1,5 an depuis le milieu des années 1980. Cette moyenne masque une évolution différenciée sur longue période, selon le plus haut diplôme obtenu.

Entre les générations nées de 1934 à 1938 et celles nées de 1969 à 1973, l'âge de fin des études est passé pour les non diplômés d'un peu plus de 14 ans à 17 ans. Pour les mêmes générations, cet âge est passé pour les détenteurs d'un diplôme inférieur au bac d'un peu moins de 17 ans à 18 ans. L'âge moyen de sortie d'études des bacheliers et des détenteurs d'un diplôme de niveau bac+2 a également augmenté d'un an pour les mêmes générations, atteignant

respectivement un peu plus de 20 ans et de 22 ans. Seul l'âge de sortie d'études des diplômés de l'enseignement supérieur pour des diplômes au-delà de bac+2 est resté stable, à 24 ans.

L'allongement de la durée des études ne relève donc pas uniquement d'une augmentation de la proportion de jeunes qui atteignent le bac ou un diplôme de l'enseignement supérieur, il a également pour origine, sur longue période, une durée plus longue d'études pour un même niveau de qualification, *a fortiori* pour les personnes qui sortent du système éducatif sans diplôme.

Dans la période récente, les jeunes non diplômés cumulent également les durées d'emploi les plus faibles dans les années postérieures à la sortie des études. L'enquête du Céreq portant sur la génération des jeunes sortis du système scolaire en 2004 montre que la durée médiane d'emploi des non diplômés dans les 36 mois suivant cette sortie est de 20 mois. Elle s'établit en revanche autour de 30 mois pour tous les jeunes diplômés, du CAP au doctorat.

La précarité professionnelle à l'entrée sur le marché du travail – notamment pour les personnes non diplômées – s'est renforcée sur la période récente, comme l'illustre le tableau suivant qui, pour les générations sorties du système scolaire en 2004 et 2007, mesure le taux d'emploi observé trois ans après cette sortie, en fonction du diplôme obtenu.

TAUX D'EMPLOI DES JEUNES AU BOUT DE TROIS ANS DE VIE ACTIVE

En pourcentage

	Année de sortie du système éducatif	
	2004	2007
Sans diplôme	56	48
CAP/BEP	76	70
Bac professionnel ou technologique	78	75
Bac général	62	55
Bac+2	88	86
Licence	83	80
M1 (bac+4)	91	88
M2 (Bac+5)	91	92
Doctorat	87	85
Ensemble	77	73

Source : Enquêtes générations du Céreq 2004 et 2007

Ce tableau montre que la baisse du taux d'emploi entre les générations sorties du système scolaire en 2004 et 2007 est générale. Elle est plus aiguë pour

les catégories de jeunes pour lesquels le taux d'emploi était initialement le plus faible, notamment pour les non diplômés ⁽¹⁾.

L'ensemble de ces éléments montrent que la baisse des durées moyennes d'emploi avant 30 ans sur longue période – que l'on peut considérer comme une mesure de la précarité sociale et professionnelle en début de carrière – a notamment concerné les jeunes sans diplôme, du fait à la fois – au regard des jeunes diplômés – de l'allongement substantiel de leur scolarité, de leur faible taux d'emploi et de l'influence importante de la conjoncture économique sur ce taux d'emploi.

b. Les jeunes sont plus souvent au chômage, a fortiori dans les quartiers prioritaires de la politique de la ville

Le tableau suivant retrace les taux de chômage pour l'ensemble de la population et pour les jeunes, ainsi que l'évolution du différentiel de ces deux taux, constatés pour les mois de janvier 2005 à 2013.

TAUX DE CHÔMAGE EN FRANCE

En pourcentage

	01-2005	01-2006	01-2007	01-2008	01-2009	01-2010	01-2011	01-2012	01-2013
Ensemble de la population active	9,1	9,5	8,8	7,6	8,6	10,0	9,6	9,9	10,8
Jeunes (moins de 25 ans)	19,8	22,1	20,6	17,3	22,5	22,9	22,7	22,5	26,2
Écart*	+ 118 %	+ 133 %	+ 134 %	+ 128 %	+ 162 %	+ 134 %	+136 %	127 %	+ 143 %

* cet écart résulte de la différence des taux constatés pour les jeunes et l'ensemble de la population active, rapportée à ce dernier taux.

Source : OCDE

Ce tableau montre la persistance en France d'un écart considérable entre taux de chômage des jeunes et taux de chômage concernant l'ensemble de la population. Cet écart apparaît relativement stable depuis un peu moins de 10 ans.

Dans les zones urbaines sensibles (ZUS), le chômage des jeunes s'élève en 2010 et 2011 à 41,5 % et 40,4 % de la population active, soit presque deux fois plus que les taux constatés ces deux années sur l'ensemble du territoire pour cette classe d'âge.

Le chômage des jeunes est par construction élevé dans une société où une partie importante d'entre eux poursuivent des études supérieures. Les étudiants ne font statistiquement pas partie de la population active ; à ce titre ils ne figurent ni au numérateur (parce qu'ils recherchent un emploi), ni au dénominateur (parce

(1) Ce constat est également valable pour les détenteurs d'un bac général.

qu'ils rechercheraient un emploi ou en occuperaient un) du ratio de calcul du taux de chômage. En 2011, le taux d'activité des 15-24 ans s'élève ainsi à 38,4 % – cette proportion s'élevant à 89,1 % pour les 25-49 ans. Le taux de chômage des jeunes concernait ainsi en janvier 2011 22,7 % des 38,4 % de jeunes actifs. Autrement dit, 8,7 % de la totalité des jeunes – actifs et inactifs – étaient au chômage en 2011. Sans relativiser le niveau du chômage des jeunes dans notre pays, on peut considérer que dans un pays comme la France où le taux de scolarisation des jeunes est élevé, à l'âge d'entrée sur le marché du travail, il est logique qu'une proportion importante de jeunes actifs soient – encore – sans emplois.

En revanche, la statistique du chômage des jeunes ne prend pas totalement en compte la situation de la frange des jeunes qui à la fois sont sans emploi – voire n'en recherchent pas – et ne sont pour autant plus dans le système scolaire ni dans un autre cursus de formation. Pour identifier ces situations, certains observateurs utilisent l'acronyme anglo-saxon NEET, pour « *not in employment, education or training* ».

Selon, l'OCDE, la proportion de NEET en France s'élevait à 12 % de la population des jeunes de 18 à 24 ans en 2011 (y compris les jeunes en étude), dont deux tiers environ de jeunes chômeurs et un tiers de jeunes à la fois inactifs (ne recherchant pas d'emplois) et ne poursuivant pas de formation initiale ou continue. Ce taux est inférieur à ceux recensés par l'OCDE pour l'ensemble de l'Union européenne (13,2 %). Plus précisément, la France semble caractérisée par rapport au reste de l'Union européenne par une proportion de jeunes chômeurs élevée, et par une proportion modérée de jeunes inactifs ne suivant pas de formation. Il convient néanmoins, du point de vue de la conception et de l'objet des politiques publiques, de garder à l'esprit la situation de ces jeunes en grande difficulté, très éloignés de l'emploi, et qui ne figurent pas dans les statistiques du chômage puisqu'ils ne recherchent pas d'emploi.

c. Les jeunes disposent de revenus et de patrimoines plus faibles

Le tableau suivant retrace les niveaux de vie moyen – pour certaines années depuis 1996 – pour chaque tranche d'âge, ainsi que l'écart entre les niveaux de vie moyens des 18-24 ans et de l'ensemble de la population française rapporté à celui-ci.

ÉVOLUTION DES NIVEAUX DE VIE MOYEN PAR TRANCHE D'ÂGE EN FRANCE

En euros 2011 par an

	1996	2000	2004	2008	2011
Moins de 18 ans	17 240	18 450	19 320	20 920	20 920
19-24 ans	16 330	17 890	18 960	19 980	20 040
25-34 ans	18 380	19 360	20 540	21 690	21 570
35-44 ans	19 040	20 330	21 140	22 950	23 070
45-54 ans	22 210	23 530	23 500	24 930	24 600
55-64 ans	21 250	23 800	25 470	27 140	27 600
65-74 ans	19 700	21 340	21 980	24 120	25 750
Plus de 75 ans	19 340	20 440	20 870	22 410	22 280
Ensemble	18 980	20 480	21 330	22 950	23 130
Écart entre les 19-24 ans et l'ensemble	-9,2 %	-9,9 %	-9,4 %	-8,8 %	-9,6 %

Le niveau de vie moyen, selon l'INSEE, « est égal au revenu disponible du ménage divisé par le nombre d'unités de consommation (uc). Le niveau de vie est donc le même pour tous les individus d'un même ménage. Les unités de consommation sont généralement calculées selon l'échelle d'équivalence dite de l'OCDE modifiée qui attribue 1 uc au premier adulte du ménage, 0,5 uc aux autres personnes de 14 ans ou plus et 0,3 uc aux enfants de moins de 14 ans »

Source : INSEE

Le niveau de vie moyen des jeunes de 19 à 24 ans est en France :

- inférieur à la moyenne d'un peu moins de 10 % depuis 1996 ;
- le plus faible constaté de toutes les tranches d'âge depuis un peu moins de 20 ans.

Ces constats sont relativement logiques, tant la tranche d'âge 19-24 ans est souvent celle à la fois de l'émancipation individuelle et des rémunérations les plus faibles, du fait de la durée des études, des rémunérations de début de carrière et des périodes de précarité professionnelle.

Beaucoup d'observateurs mettent toutefois en regard le faible niveau de vie des jeunes et la faiblesse des transferts sociaux dont ils bénéficient. Selon un ouvrage récent – cité *supra* – dénonçant à la fois les fractures sociales de la jeunesse française et la position dégradée des jeunes dans leur ensemble dans la société française, la particularité française « est que les transferts [sociaux] bénéficient aux familles plus que dans n'importe quel autre pays de l'OCDE. [...] La part destinée aux jeunes adultes est [...] particulièrement modeste. Ainsi, un jeune de 18 à 25 ans ayant de faibles revenus et ne vivant plus chez ses parents reçoit une aide égale à la moitié de celle perçue par la moyenne de la population. »⁽¹⁾

(1) Pierre Cahuc, Stéphane Carcillo, Olivier Galland et André Zylberberg, Comment la France divise sa jeunesse, la machine à trier, 2011, éditions Eyrolles, collection La nouvelle société de l'emploi, pages 116 et 118.

Les jeunes sont au demeurant dans l'incapacité, pour la plupart d'entre eux, de s'appuyer sur un patrimoine, alors que les patrimoines constatés pour certaines autres tranches d'âge dont les revenus sont également plus faibles que la moyenne, sont nettement plus élevés que ceux détenus par les jeunes. Le tableau suivant présente pour l'année 2010 les patrimoines bruts globaux moyens et médians selon la tranche d'âge de la personne de référence des ménages

MONTANTS DE PATRIMOINE BRUT GLOBAL

En euros

	Moyen	Médian
Moins de 30 ans	53 900	10 400
De 30 à 39 ans	188 400	105 900
De 40 à 49 ans	292 100	186 100
De 50 à 59 ans	334 600	226 600
De 60 à 69 ans	358 900	219 200
Plus de 70 ans	261 300	149 200
Ensemble	259 000	150 200

Source : INSEE, enquête patrimoine 2010

Le patrimoine brut global est, selon l'INSEE, constitué du « *montant total des actifs détenus par un ménage. Il inclut son patrimoine financier, immobilier et professionnel, mais aussi les biens durables (voiture, équipement de la maison, ...), les bijoux, les œuvres d'art et autres objets de valeurs..., soit tout ce qui relève du patrimoine matériel, négociable et transmissible des ménages. Deux composantes du patrimoine ne sont pas prises en compte [...] : les droits à la retraite - présente ou future - et le capital humain des membres des ménages. Par capital humain, on entend l'ensemble des connaissances ou savoir-faire acquis par un individu. Celui-ci conditionne ses capacités productives et ses revenus et fait donc partie intégrante du patrimoine d'une personne.* »

Ce dernier point montre à nouveau l'importance de la réussite et de la qualité de la formation initiale pour les jeunes, c'est-à-dire leur capital humain au sens de l'INSEE. Les jeunes sont souvent dépourvus de patrimoines financier, immobilier et professionnel, le capital humain est la seule composante du patrimoine global pour laquelle les jeunes disposent le cas échéant d'un avantage à faire fructifier. S'il en était besoin, ce constat renforce encore la nécessité d'éviter autant que faire se peut toute sortie du système scolaire avec une formation ou une qualification insuffisante, et d'aider les jeunes à faire valoir leurs compétences en les accompagnant de façon efficiente.

II. LES POLITIQUES PUBLIQUES CONCOURANT À LA MOBILITÉ SOCIALE DES JEUNES : UN EMPILEMENT DE DISPOSITIFS SANS GOUVERNANCE D'ENSEMBLE

A. DES MOYENS BUDGÉTAIRES CONSÉQUENTS, MAIS DES DISPOSITIFS PEU LISIBLES

1. La mobilité sociale des jeunes dans le budget de l'État : 9 missions, 17 programmes et plusieurs dizaines de milliards d'euros

Selon l'annexe au présent rapport recensant les dispositifs publics concourant à la mobilité sociale des jeunes portés par le budget de l'État, ces dispositifs relèvent de 9 missions.

Les développements ci-après retracent les principaux dispositifs financés par les missions budgétaires relatives à l'enseignement scolaire, l'enseignement supérieur, la jeunesse, l'emploi, le logement et la politique de la ville. Ces dispositifs se rattachent aux principales modalités d'intervention publique en faveur de la mobilité sociale des jeunes :

– donner à chaque enfant une première chance par l'enseignement scolaire de préparer son émancipation en s'appuyant sur ses talents et mérites ;

– donner une seconde chance aux jeunes qui sortent de leur scolarité dans une position difficile, à tout le moins leur proposer des outils pour se former et se qualifier ;

– apporter des aides financières aux jeunes, dans leur période de formation ou d'insertion.

a. La mission « Enseignement scolaire »

La vocation de l'Éducation nationale est de contribuer à la mobilité sociale des jeunes, en gommant autant que faire se peut – par la valorisation des mérites et des talents – une reproduction sociale qui serait induite par les données sociales, économiques, culturelles et humaines qui caractérisent les élèves *via* le foyer dans lequel chacun d'entre eux est élevé.

Dans le projet de loi de finances (PLF) pour 2014, les crédits de paiement qu'il est proposé d'ouvrir pour cette mission s'élève à 64,918 milliards d'euros, soit 15,9 % des crédits de paiement qu'il est proposé d'ouvrir au titre du budget général de l'État. Ces crédits permettent le financement de l'enseignement scolaire aux niveaux primaire (écoles maternelles et élémentaires) et secondaire (collège, lycées des voies professionnelle, générale et technologique). Ils couvrent les moyens supplémentaires dont bénéficient les établissements relevant de l'éducation prioritaire, notamment dans les zones urbaines socialement les plus défavorisées.

L'annexe I au présent rapport – dont les principaux enseignements sont mentionnés *supra* – présente des éléments d'analyse permettant de mesurer la contribution de l'enseignement scolaire des niveaux primaire et secondaire à la mobilité sociale des jeunes.

En plus de l'action principale d'enseignement – et de « sanction » des enseignements par l'attribution de diplômes –, la mission « Enseignement scolaire » comprend plusieurs dispositifs tournés vers l'activation de la mobilité sociale. On peut notamment citer :

– l'information et l'orientation scolaires, *via* notamment les centres d'information et d'orientation (CIO) auxquels sont rattachés les conseillers d'orientation-psychologues (copsy). Il est proposé de financer ces actions – mises en œuvre par l'État et ses personnels – dans le PLF pour 2014 à hauteur de 303,14 millions d'euros, en quasi-totalité afin de financer les rémunérations de 3 768 copsy et 534 directeurs de CIO répartis sur l'ensemble du territoire ;

– les plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs, auxquelles sont liés des dispositifs de signalement et de repérage des décrocheurs (*via* le système interministériel d'échange d'informations – SIEI), et de formation afin de « faciliter l'entrée, le maintien ou le retour de l'élève dans une formation qualifiante et diplômante »⁽¹⁾. En 2014, les crédits consacrés à ces actions devraient être ouverts à hauteur de 53,98 millions d'euros ;

– les bourses et aides de l'enseignement secondaire attribuées sur critères sociaux, pour un montant global de 523,5 millions d'euros à la rentrée scolaire 2012. Le tableau suivant retrace les principaux dispositifs concernés.

(1) *Projet annuel de performance (PAP) de la mission interministérielle « Enseignement scolaire » annexé au PLF pour 2013, page 121.*

BOURSES ET AIDES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE FINANCÉES PAR LE BUDGET DE L'ÉTAT

Dispositif	Élèves concernés à la rentrée 2012	Taux annuel de l'aide à la rentrée scolaire 2013	Coûts évalués dans le PLF 2014
Bourses de collège	736 267 , soit 28,5 % des élèves	Trois montants d'un barème selon les ressources des parents : 81,69 – 226,35 – 353,49 euros	151,7 millions d'euros
Bourses de lycée	421 182 , soit 25,8 % des élèves	45 euros « par part » – un lycéen bénéficie en moyenne de 9 parts sur l'année	173,4 millions d'euros
Primes^(*) : – à la qualification – d'entrée en classe de seconde, première et terminale – d'équipement	Bénéficiaires des bourses de lycée , selon leur filière ou spécialité	Entre 217,06 et 435,84 euros, selon la filière ou spécialité	180,6 millions d'euros
Bourses au mérite	83 500 bénéficiaires « méritants » des bourses des lycées, notamment ceux ayant obtenu la mention bien ou très bien au diplôme nationale du brevet	800 euros	
Prime d'internat, exonération de frais de pension, bourses d'enseignement d'adaptation	46 864 internes boursiers de collège et lycée	254,70 euros	14,9 millions d'euros

** : Les primes à la qualification sont versées aux lycéens boursiers de seconde professionnelle ou préparant un CAP ; les primes d'entrée en classe de seconde, première et terminale sont versées aux lycéens boursiers des élèves des lycées de la voie générale et technologique, ainsi qu'aux élèves de première et de terminale de la voie professionnelle ; la prime d'équipement est versée aux lycéens boursiers de certaines spécialités professionnelles.*

Source : PAP 2013, mission interministérielle « Enseignement scolaire »

Versée par les CAF, l'allocation de rentrée scolaire (ARS), versée sous condition de ressources à chaque rentrée scolaire, constitue un dispositif se rapprochant des bourses des collèges et des lycées. Selon l'âge de l'élève scolarisé, l'ARS varie à la rentrée 2013 entre 360,47 euros et 393,54 euros. À la rentrée 2012, l'ARS a été versée à 2,86 millions de foyers (5,055 millions d'enfants concernés), pour une dépense de 1,870 milliard d'euros.

b. La mission « Recherche et enseignement supérieur »

L'enseignement supérieur a, comme l'enseignement scolaire, vocation à contribuer à la mobilité sociale des jeunes, tant il a principalement pour objet de contribuer en son sein à la réussite – par l'obtention d'un diplôme ou d'une qualification – de tous les étudiants, quel que soit leur environnement social, économique, culturel et humain. Les 31,383 milliards d'euros de crédits de

paiement que le PLF pour 2014 propose d'ouvrir pour la mission « Recherche et enseignement supérieur » se rattachent ainsi directement à l'objectif de mobilité sociale des jeunes.

Se différenciant de l'enseignement scolaire, l'enseignement supérieur ne s'inscrit toutefois pas dans la scolarité obligatoire, creuset dans lequel la puissance publique organise le fondement pratique de la mobilité sociale des jeunes. L'accès à l'enseignement supérieur relève au demeurant d'une sélection « minimale », basée sur l'obtention du baccalauréat. Cet accès relève en tout état de cause du choix du jeune concerné.

En conséquence, les rapporteurs ont choisi dans le présent rapport de concentrer leurs observations et réflexions sur les dispositifs périphériques à l'enseignement qui tendent à renforcer la position relative des étudiants les plus fragiles, *via* notamment les aides financières ou les actions d'aide à l'insertion professionnelle.

Parmi ces dispositifs, on peut noter :

– les actions conduites par les universités relatives à l'orientation des étudiants, à l'élaboration de leur projet professionnel, au tutorat, à l'aide à la réorientation, au développement des stages et du partenariat avec le monde économique, ainsi qu'au fonctionnement des bureaux d'aide à l'insertion professionnelle (BAIP). Ces actions sont mises en œuvre par les universités dans le cadre de leur autonomie légale, *via* leur budget et leur personnel. En conséquence, les crédits correspondants ne sont pas identifiés au niveau du budget de l'État et sont fondus dans les subventions pour charges de service public versées aux universités. En outre, si les BAIP sont prévus par l'article L. 611-5 du code de l'éducation⁽¹⁾ – et si l'État a encouragé au moins initialement, par des moyens financiers, leur mise en place et a incité les universités à les pérenniser – les universités sont libres de fixer les moyens qu'elles consacrent à leur mise en place et à leur activité ;

– les bourses étudiantes attribuées sur critères sociaux. Dans le PLF 2013, leur coût a été évalué à 1 762,31 millions d'euros. Ce montant ne tenait pas compte de la réforme – étudiée plus précisément *infra* dans la 3^{ème} partie du présent rapport – mise en œuvre à compter de la rentrée scolaire 2013-2014. Cette réforme consiste à créer **a)** un échelon, avec un montant de bourses réévalué (5 500 euros par an), pour les étudiants dont les parents disposent de revenus très faibles et **b)** un échelon, avec une bourse de 1 000 euros par an, pour certains des étudiants boursiers qui bénéficiaient uniquement de l'exonération des frais d'inscription et de la cotisation finançant la sécurité sociale étudiante. En conséquence, le PLF pour 2014 prévoit d'inscrire 1 864,4 millions d'euros pour le financement des bourses étudiantes attribuées sur critères sociaux ;

(1) Issu de l'article 21 de la loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités.

– les aides au mérite versées pendant trois ans aux étudiants boursiers ayant obtenu une mention « très bien » au bac et aux étudiants en master ayant obtenu de très bons résultats en licence. Cette aide, d'un montant annuel de 1 800 euros, a été budgétée dans la loi de finances pour 2013 à hauteur de 39,2 millions d'euros. Maintenue à l'identique dans le PLF pour 2014 sous le nom d'« aide au mérite », le Gouvernement indique qu'elle pourrait faire l'objet d'une « réforme d'ampleur » à compter de la rentrée 2014-2015 ⁽¹⁾ ;

– les aides versées par les centres régionaux des œuvres universitaires et sociales (CROUS) au titre du fond national d'aide d'urgence, qui devrait être abondé par l'État en 2014 à hauteur de 44,4 millions d'euros. Ces aides ont été versées en 2012 – pour les trois quarts de ce montant – à des élèves en situation de précarité financière sans pour autant répondre aux critères permettant le bénéfice des bourses attribuées sur critères sociaux ⁽²⁾. Le quart restant a été attribué sous forme d'aides ponctuelles et urgentes à des étudiants boursiers ou non, pour des montants plafonnés à 1 650 euros.

c. La mission « Sports, jeunesse et vie associative »

Au sein de cette mission, une grande partie des crédits du programme « Jeunesse et vie associative » contribue à différents aspects de la mobilité des jeunes. Ce programme, placé sous la responsabilité de la direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative (DJEPVA), comprend notamment les actions suivantes (sur la base du PAP relatif à cette mission annexé au PLF 2014) :

– le financement du service civique, à hauteur de 146 millions d'euros pour 30 000 volontaires prévus en 2014. Il s'agit en premier lieu d'une subvention pour charge de service public en faveur de l'Agence du service civique (ASC), pour 121,2 millions d'euros, qui permet notamment « *de prendre en charge l'indemnité mensuelle versée au volontaire (465 euros), éventuellement augmentée d'une bourse sur critères sociaux (106 euros), l'aide versée aux associations qui accueillent un volontaire (100 euros), la formation civique et citoyenne des jeunes (150 euros), celle des tuteurs, une part des cotisations sociales afférentes aux indemnités versées ainsi que les coûts de fonctionnement de l'ASC* ». Par ailleurs, 24,8 millions d'euros sont versés directement à « *l'Agence centrale des organismes de sécurité sociale (Acoss) [au titre de] la partie des cotisations permettant la couverture sociale des volontaires qui n'est pas versée par l'agence de services et de paiements [ASP] pour le compte de l'agence du service civique, soit 198 euros par mois par engagé ou par volontaire de service civique. Il s'agit principalement des cotisations nécessaires pour valider des trimestres pour la retraite.* » ;

(1) Cf. le PAP annexé au PLF 2014 de la mission « Recherche et enseignement supérieur ».

(2) En pratique, il s'agit souvent de situations de rupture familiale.

– le soutien aux associations de jeunesse et d'éducation populaire, à hauteur de 34 millions d'euros. Ces crédits sont soit directement engagés par la DJEPVA en faveur de certaines têtes de réseau associatives nationales (9,13 millions d'euros), soit *via* le Fonds de coopération de la jeunesse et de l'éducation populaire (Fonjep – le Fonjep est une structure elle-même associative) à hauteur de 24,88 millions d'euros ;

– le soutien à certains dispositifs historiques de mobilité internationale, à hauteur de 12,82 millions d'euros. Les deux organismes bénéficiaires sont l'Office franco-allemand pour la jeunesse (OFAJ – 10,55 millions d'euros) et l'Office franco-québécois pour la jeunesse (OFQJ – 1,96 million d'euros) ;

– le financement de l'établissement public Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP) – lié à l'État par un contrat pluriannuel de performance – à hauteur de 3,3 millions d'euros ;

– le financement du réseau information jeunesse, pour 8,11 millions d'euros, dont 2,51 millions d'euros en faveur de l'association « tête de réseau » Centre d'information et de documentation jeunesse (CIDJ – dans le cadre d'un plan d'action pluriannuel auquel l'État est partie prenante) et 5,6 millions d'euros en faveur des 30 centres régionaux d'information jeunesse (CRIJ – les CRIJ financent les bureaux et points d'information jeunesse, BIJ et PIJ).

Le PLF 2014 prévoit la création d'un programme nouveau « Projet innovant en faveur de la jeunesse » dans le cadre du nouveau programme d'investissements d'avenir (PIA) qui sera piloté par le Commissariat général à l'investissement (CGI) et dont l'opérateur, en l'espèce, sera l'Agence nationale pour la rénovation urbaine (ANRU). Doté de 100 millions d'euros, il pourrait donner lieu à des paiements effectifs à compter de 2015 (20 %), puis en 2016 et 2017 (40 % pour chacune de ces années).

Selon le PAP 2014 de la mission « Sport, jeunesse et vie associative », les crédits seront répartis, suite à un appel à projets, afin de favoriser « *l'émergence de politiques de jeunesse intégrées, qui permettent de traiter les problématiques de jeunes de façon globale et cohérente à l'échelle d'un territoire, en évitant l'écueil d'une juxtaposition d'initiatives sectorielles non harmonisées.* ». L'appel à projets sera lancé pour les quatre thématiques suivantes :

- l'information et l'orientation ;
- l'employabilité et la lutte contre le décrochage scolaire et universitaire ;
- le développement d'une offre éducative, culturelle et sportive innovante, en complément de l'école ;
- l'émergence d'une culture de l'entrepreneuriat.

d. La mission « Travail et emploi »

À l'issue de la formation initiale, l'aide apportée aux jeunes sur le marché du travail pour s'y insérer constitue la principale modalité d'action de l'État pour contribuer à leur mobilité. Les rapporteurs ont évoqué *supra* dans quelle mesure les jeunes les plus concernés par le chômage et la précarité sur le marché du travail sont non-diplômés ou, dans une moindre mesure, s'appuient sur de bas niveaux de qualification.

En plus des financements attribués à Pôle emploi pour la part de son activité consacrée aux jeunes, l'action publique en direction de ces jeunes prend trois formes principales.

En premier lieu, il s'agit d'**accompagner** le jeune par des contacts réguliers établis avec des professionnels du travail social, dans une période délicate psychologiquement et matériellement, afin d'élaborer un projet professionnel et d'identifier les étapes intermédiaires et les freins à leur atteinte. Durant cette période d'accompagnement, le jeune bénéficie parfois d'une allocation. Pour ce faire, l'État subventionne :

– à hauteur de 178,8 millions d'euros dans le PLF 2014, le réseau des 466 missions locales et des permanences d'accueil, d'information et d'orientation (PAIO), qui accueillent environ 720 000 jeunes éloignés de l'emploi par un défaut de formation mais également par des difficultés spécifiques de nature sociale ou culturelle. Selon les documents budgétaires du Gouvernement, les missions locales et les PAIO – financées majoritairement par les collectivités territoriales et dont la gouvernance relève en grande partie de celles-ci – avaient en 2013 « *pour objectif l'entrée de 160 000 nouveaux jeunes en CIVIS dont 50 % doivent être de niveau infra V et V* »⁽¹⁾. Le contrat d'insertion dans la vie sociale (CIVIS) constitue la principale modalité d'accompagnement des jeunes concernés par les missions locales. Il n'est pas rare que les jeunes pris en charge par les missions locales soient dirigés vers elles par Pôle emploi, suite à un diagnostic portant sur l'existence de difficultés sociales à traiter dans le cadre de la recherche d'emploi ;

– pour 50 millions d'euros dans le PLF 2014, l'État verserait des montants variables d'allocation en 2014 aux jeunes signataires d'un CIVIS. Ce montant devrait permettre de verser un montant moyen de 370 euros par an à 135 000 bénéficiaires d'un CIVIS ;

– dans le cadre du fonds d'insertion professionnelle des jeunes (FIPJ), l'État finance (*via* les directions régionales des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi – Direccte) des mesures ponctuelles – préparation à un concours, participation à un forum formation ou emploi, prise en charge d'une garde d'enfants, de certaines dépenses de transport – d'accompagnement des jeunes éloignés de l'emploi. Dans le PLF 2014, ces mesures sont budgétées à hauteur de 22 millions d'euros.

(1) PAP annexé au PLF 2014 de la mission interministérielle « Travail et emploi », page 59.

En second lieu, il peut être proposé aux jeunes de **se former**, pour valoriser leur position sur le marché du travail. Il existe des formations dites de « seconde chance » pour les jeunes les plus en difficulté à l'issue de la scolarité obligatoire, qui doivent permettre une remise à niveau concernant les compétences, savoir-faire et savoir-être « de base ». Il existe également des formations professionnelles prodiguées dans une optique « métier ». De formes très diverses, les dispositifs concernés sont notamment :

– l'exonération de cotisations sociales des rémunérations associées aux contrats d'apprentissage, ainsi qu'aux contrats de professionnalisation signés par les jeunes. La mesure d'exonération portant sur les contrats d'apprentissage donne lieu en 2013 à compensation au bénéfice des entreprises à hauteur de 1401 millions d'euros. Ce montant est calculé sur la base de 448 000 contrats en cours en 2014 et d'une exonération moyenne de 260,2 euros par mois et par contrat ;

– l'établissement public d'insertion de la défense (Épide) financé à hauteur de 67,1 millions d'euros par l'État (45 millions d'euros issus de la mission « Travail et emploi » et 22,1 millions d'euros provenant du programme « Politique de la ville »). L'Épide accueillait fin 2012 environ 2000 jeunes très éloignés de l'emploi dans 18 centres, en internat, dans un encadrement d'inspiration militaire ;

– les écoles de la deuxième chance (E2C), réseau labellisé de formation professionnelle prodiguée sur le modèle de l'alternance. Au nombre de 107 en 2012 et réparties dans certaines régions du territoire métropolitain, les E2C accueillent environ 12 000 jeunes par an. L'État les finance à hauteur de 24 millions d'euros en 2014, dont 3 millions d'euros versés par l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (ACSE). La majorité des financements des E2C relève des régions dans le cadre de leurs compétences en matière de formation professionnelle ;

En dernier lieu, les « contrats aidés » s'appuient sur une subvention publique permettant à des personnes éloignées de l'emploi de **se faire embaucher**, dans les secteurs marchand ou non marchand. Il s'agit de faire bénéficier ces personnes d'une activité leur permettant de se rapprocher autant que possible de la réalité du marché du travail et de bénéficier d'une rémunération. Les jeunes constituent une partie importante des bénéficiaires des contrats aidés :

– ils sont la cible unique des emplois d'avenir, budgétés en crédits de paiement dans le PLF 2014 à hauteur de 1 291,3 millions d'euros. L'objectif de faire entrer en 2013 100 000 jeunes sans emploi et sans qualification dans ce dispositif étant en passe d'être atteint, le PLF 2014 prévoit la conclusion de 50 000 nouveaux contrats en 2014 ;

– ils constituaient en 2011 – année la plus récente pour laquelle cette statistique est disponible – 28,2 % des personnes embauchées *via* le contrat unique d'insertion du secteur non marchand – le contrat d'accompagnement dans l'emploi

(CUI-CAE). Le PLF pour 2014 prévoit des crédits de paiement à hauteur de 1 807,9 millions d'euros pour financer la conclusion de 340 000 nouveaux contrats au cours de cet exercice;

– ils constituaient en 2011 32,8 % des bénéficiaires des contrats uniques d'insertion du secteur marchand – les contrats initiative emploi (CUI-CIE). Le PLF pour 2014 prévoit des crédits de paiement à hauteur de 135,6 millions d'euros pour financer la conclusion de 40 000 nouveaux contrats au cours de cet exercice

e. La mission « Égalité des territoires, logement et ville »

Cette mission contribue en premier lieu à la mobilité sociale des jeunes *via* une contribution forfaitaire aux allocations de logement dont les personnes âgées de 18 à 25 ans sont bénéficiaires. La subvention de l'État au bénéfice du Fonds national d'aide au logement (FNAL) s'élèverait en 2014 à 5 048 millions d'euros. Le montant des aides au logement versé par les caisses d'allocations familiales devrait s'élever à environ 16 578 millions d'euros pour l'exercice 2013.

Il est au demeurant difficile de connaître avec précision quelle proportion de ce dernier montant sera versée à de jeunes ménages. Ainsi qu'il sera détaillé par les rapporteurs dans la troisième partie du présent rapport, en 2011, 820 000 étudiants ont bénéficié d'une allocation de logement. Alors que les jeunes de moins de 25 ans ne bénéficient pas en France du revenu de solidarité active (RSA) et que les jeunes disposent de revenus moins élevés que toutes les autres classes d'âge (cf. *supra*), le transfert social dont certains d'entre eux bénéficient au titre des allocations de logement apparaît fondamental pour contribuer au financement de leurs périodes de formation et plus largement à leur émancipation.

Au sein de la même mission, la part des crédits du programme 177 « Politique de la ville » dédiée à des actions en faveur de jeunes résidant dans les quartiers prioritaires a pour objectif de contribuer à leur mobilité sociale. Souvent de montants modestes, ces crédits financent des actions supplémentaires aux dispositifs de droit commun, notamment dans les domaines de l'éducation et de l'emploi. L'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (ACSE) est l'opérateur national par lequel transitent la quasi-totalité des crédits du programme 177, *in fine* attribués à des opérateurs locaux, associatifs pour beaucoup d'entre eux.

Outre les crédits évoqués ci-dessus pour les financements de l'Épide et des écoles de la deuxième chance, le programme 177 doit financer en 2014 notamment :

– les programmes de réussite éducative, à hauteur de 76 millions d'euros. Selon le Gouvernement dans la documentation budgétaire publique, « *la construction de parcours individualisés d'accompagnement social et éducatif pour les enfants (2 à 16 ans) vise à surmonter ou atténuer les obstacles sociaux, familiaux, psychologiques ou sanitaires qui s'opposent à la réussite scolaire et éducative des jeunes concernés. 530 programmes de réussite éducative sont*

déployés dans toute la France (718 communes et 1 436 quartiers prioritaires sont couverts par le dispositif). Ces programmes s'appuient sur 1 714 équipes pluridisciplinaires de soutien. Depuis la création du dispositif en 2005, ce sont 630 030 enfants qui en ont bénéficié dont 122 148 enfants en 2011 »⁽¹⁾. En matière éducative, l'ACSE finance en outre des actions de lutte contre le décrochage scolaire à hauteur de 2 millions d'euros ;

– le programme Ville, vie, vacances, à hauteur de 9 millions d'euros en 2014, qui permet le financement d'actions éducatives et de loisir dans certains quartiers prioritaires pendant les périodes de vacances scolaires ;

– les internats d'excellence, à hauteur de 6,7 millions d'euros en 2013, étant précisé que ces internats sont également financés par le programme « Vie de l'élève » de la mission « Enseignement scolaire » à hauteur de 53,5 millions d'euros en 2013 et 2014 (cf. *infra*). 11 500 élèves ont été accueillis à la rentrée 2012 au titre de cette action, soit dans des internats d'excellence proprement dit, soit dans des places labellisées se situant dans des internats « classiques ». L'ACSE contribue au financement d'une partie du coût de la prise en charge en place d'internat d'excellence assumé par les familles des internes issus de quartiers prioritaires⁽²⁾ ;

– les cordées de la réussite, dispositif de tutorat exercé par des élèves de l'enseignement supérieur à destination d'élèves de l'enseignement secondaire pour préparer ces derniers à l'accès à des études supérieures ambitieuses. Il s'agit, pour le site internet de l'Onisep, de contribuer à « lever les barrières, notamment psychologiques et culturelles, qui freinent les ambitions et parfois empêchent une poursuite d'étude dans l'enseignement supérieur ». À hauteur de 4,4 millions d'euros en 2013, le financement de l'ACSE bénéficie à celles des cordées de la réussite qui concernent les élèves résidant dans les quartiers prioritaires de la politique de la ville. Il est complété par des financements à hauteur de 1,5 million d'euros issus de la mission « Recherche et enseignement supérieur » et 0,5 million d'euros issus de la mission « Enseignement scolaire ».

2. Une action publique difficilement lisible

a. L'action publique en faveur de la mobilité sociale des jeunes manque d'objectifs clairs et d'une définition de l'effort collectif souhaitable en direction de la jeunesse

L'annexe I au présent rapport montre que la contribution de l'Éducation nationale à la mobilité sociale des jeunes – au sens a) d'un effacement des déterminants socio-culturels caractérisant les familles des élèves et b) de la

(1) PAP de la mission interministérielle « Égalité des territoires, logement, ville » annexé au PLF pour 2014, page 159.

(2) Selon le Comité interministériel de villes (CIV) du 18 février 2011, la moitié des places en internat d'excellence doit en principe être occupée par des élèves issus des quartiers prioritaires de la politique de la ville.

valorisation de leurs talents et mérites comme fondement de leurs résultats scolaires – n'est pas satisfaisante et semble s'être dégradée dans la période récente. Il semble pourtant qu'il ait fallu devoir observer les résultats des enquêtes PISA à compter de 2000 pour que la question de la qualité de cette contribution soit posée publiquement, au-delà des travaux et des discussions des experts et statisticiens.

La loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République – après la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école qui a institué le socle commun de compétences – doit pouvoir conduire à renforcer la clarté des objectifs de mobilité sociale assignés à l'Éducation nationale et à définir les moyens financiers et pédagogiques permettant de les atteindre (Cf. *infra*). Trop souvent, manque encore dans notre débat public la lucidité nécessaire sur le trop grand nombre des élèves qui sortent sans qualification du système scolaire, mais également sans espoir et sans énergie.

L'« investisseur » qu'est la collectivité publique devrait plus nettement s'interroger sur le rendement pour l'élève et pour la société de 10 années de scolarité obligatoire, ayant notamment mobilisé les compétences et l'énergie des personnels éducatifs de l'État, pour aboutir à l'absence de toute qualification et de tout diplôme. Ce gâchis est d'autant plus grave qu'il se traduit par des coûts considérables supplémentaires *via* des politiques publiques onéreuses de « réparation sociale », s'agissant par exemple des politiques publiques de l'emploi, d'accompagnement ou de seconde chance. Trop souvent, les politiques publiques en faveur des jeunes les plus éloignés de l'emploi – indispensables et à optimiser – semblent considérées avec fatalité, alors qu'elles devraient susciter une véritable mobilisation.

Il n'est donc pas aisé de surmonter le passif originel de notre système de formation initiale, dans un contexte où la place des jeunes est en tout état de cause moins bien établie ou défendue que d'autres classes d'âge, sur le marché du travail comme dans le débat public.

Preuve en est que les politiques publiques issues du budget de l'État – ci-dessus passées en revue et figurant dans l'annexe II au présent rapport – ne répondent pas à une définition publiquement établie, assumée et mesurée de ce que devrait être l'effort collectif en faveur des jeunes de 18 à 25 ans. Objet des politiques de l'emploi du fait de leurs difficultés à s'insérer sur le marché du travail, les jeunes bénéficient de transferts sociaux quand ils ont un logement, mais sans définition de ce que devrait être leurs ressources minimales – sauf quand ils sont étudiants (*via* les bourses attribuées sur critères sociaux). Certes, les ascendants des jeunes sont parfois aidés pour subvenir aux besoins de ces derniers, fiscalement et par les allocations familiales. Ces « aides indirectes » à la jeunesse – aussi légitimes soient-elles – opacifient encore la réflexion sur le niveau du soutien que la collectivité souhaite lui attribuer.

In fine, comme les rapporteurs l'ont évoqué *supra*, ce manque de vision et de cohérence va de pair avec un taux de chômage plus élevé que dans les autres classes d'âge, un taux de pauvreté nettement supérieur, des revenus nettement plus faibles. À l'image de ce qui a été progressivement mis en œuvre, avec succès, pour élever le niveau de vie des seniors en France depuis 30 à 40 ans, il convient de donner de la visibilité, de la cohérence et une meilleure répartition des moyens existants aux politiques publiques en faveur des jeunes.

b. Certains dispositifs publics apparaissent segmentés et partiels – l'exemple des internats d'excellence

Les « établissements-internats » d'excellence constituent une tentative réelle d'offrir un environnement favorable aux élèves des classes sociales défavorisées, pour autant que ces élèves présentent un niveau scolaire minimal et une véritable motivation de progresser. L'objectif poursuivi par les internats d'excellence apparaît ainsi indiscutable du point de vue de la mobilité sociale des jeunes, tant il est vrai – les rapporteurs l'évoquent à plusieurs reprises dans le présent rapport – que notre système éducatif éprouve des difficultés à donner leur chance à de nombreux élèves moyens, ou faibles, issus des catégories sociales les plus défavorisées.

La mise en place des internats d'excellence a constitué une des mesures de la « dynamique espoir banlieues » de 2008. Dès la rentrée 2009, le premier internat d'excellence a été ouvert à Sourdun (Seine-et-Marne). 11 500 places d'internat d'excellence – dans 46 internats dédiés ou *via* des places labellisées dans des internats classiques – étaient disponibles pour la rentrée 2012-2013. Toutes ces places ne relèvent pas des « établissements internats » de Sourdun, Montpellier et Douai, qui ont constitué des expériences pédagogiques « à part ».

Au mois d'avril 2013, une évaluation portant sur l'expérience de l'« établissement-internat » d'excellence de Sourdun – celui pour lequel le recul était le plus important – a été rendue publique au titre du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ) par quatre chercheurs – avec le concours de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale⁽¹⁾. Les chercheurs ont comparé les résultats obtenus par les élèves de l'internat (au nombre de 258) à ceux d'un groupe témoin (137 élèves) à des tests de niveau, les échantillons étant au départ comparables en termes de résultats scolaires et d'environnement social, économique et culturel. Les élèves admis à Sourdun et ceux du groupe témoin, ainsi que leurs familles, ont également été interrogés à plusieurs reprises, au cours d'un travail qui a duré deux ans.

Du point de vue de leur environnement social, économique et culturel, les 395 élèves suivis sont ainsi décrits par les évaluateurs : « *un peu moins de la moitié d'entre eux sont boursiers, soit le double de la moyenne nationale. Un tiers d'entre eux appartient à une famille monoparentale, et plus de la moitié parle*

(1) Luc Behaghel, Clément de Chaisemartin, Axelle Charpentier et Marc Gurgand, les effets de l'internat d'excellence de Sourdun sur les élèves : résultats d'une expérience contrôlée, 11 avril 2013.

une autre langue que le français à la maison. Leurs parents sont plus nombreux à être au chômage que ceux des autres élèves de l'académie de Créteil ». S'agissant de leurs résultats scolaires, « *en termes de niveau scolaire, ce sont d'assez bons élèves par rapport aux camarades de classe des établissements dont ils sont issus, mais des élèves intermédiaires comparés à la moyenne nationale.* »⁽¹⁾

Après deux ans, les résultats des élèves de l'internat sont nettement meilleurs que ceux des élèves du groupe témoin en mathématiques, mais pas en langue française. S'agissant des progrès des élèves de l'internat en mathématiques, les chercheurs notent qu'« *on peut [...] comparer l'impact de Sourduin à celui que l'on obtiendrait si on divisait par deux la taille des classes, puisque cela conduirait également à doubler la dépense par élève [ce qui est le cas à Sourduin]. Les études disponibles montrent que cette politique aurait un impact sur les résultats scolaires des élèves similaire à celui de Sourduin.* »⁽²⁾

Les chercheurs montrent aussi que la motivation et l'ambition pour les études ultérieures sont substantiellement majorées pour les élèves de l'internat, et pour leurs familles. Il apparaît clairement que les conditions de travail à Sourduin – classes de faibles effectifs, émulation entre élèves motivés, encadrement induit par la vie dans l'internat – ont été bénéfiques pour les internes, tant pour les résultats scolaires que pour la confiance en soi et en l'avenir.

Hormis les fortes contraintes de l'internat qu'il est difficilement envisageable de généraliser, l'« écosystème » scolaire créé à Sourduin constitue sans doute un quasi modèle de ce qu'il pourrait être souhaitable d'offrir en termes d'« ambiance » et de conditions de travail à tous les élèves ; même si les chercheurs émettent des avertissements sur la portée des résultats de leur évaluation⁽³⁾, ceux-ci sont assez nettement positifs.

La difficulté du dispositif des internats d'excellence vient précisément de ce qu'il diffère du « droit commun », en laissant la quasi-totalité des élèves – y compris des élèves en tout point comparables à ceux sélectionnés pour devenir internes – dans un système « normal », considéré suffisamment déficient pour qu'il ait été considéré pertinent de créer ces internats. Les chercheurs notent que les résultats obtenus sont très ciblés et que le dispositif n'est peut-être pas à la mesure des difficultés scolaires d'élèves plus faibles que ceux de Sourduin : « *les résultats de l'internat d'excellence de Sourduin montrent qu'il est possible, par un dispositif ciblé, d'accroître significativement les compétences et l'ambition scolaires d'élèves d'origine modeste, battant ainsi en brèche l'image selon laquelle les politiques scolaires seraient impuissantes face aux inégalités.*

(1) Cf. cette évaluation, pages 3 et 4.

(2) *Idem*, page 5.

(3) *Idem*, page 7 : selon les chercheurs, il n'est pas possible de transposer à d'autres internats les résultats constatés à Sourduin, dont l'internat a bénéficié de l'énergie des pouvoirs publics induite par la mise en valeur d'une première expérience, et d'une équipe pédagogique particulièrement motivée. Par ailleurs, la question reste en suspens de savoir quel sera le devenir – au-delà des deux ans sur lesquels l'étude a porté – du bénéfice constaté pour les internes de Sourduin.

« Il n'en reste pas moins que cette politique fait aussi un choix : celui de concentrer des ressources importantes sur des élèves motivés et de niveau scolaire médian. Notre évaluation ne permet pas de dire si ce qui réussit avec eux réussirait aussi bien avec des élèves plus faibles ou moins motivés. Mais elle pose en creux la question des actions à mener auprès de ces derniers, dans un contexte où différents travaux montrent que, contrairement à ce qui se passe à Sourdun, les ressources supplémentaires par élève affectées à l'éducation prioritaire sont aujourd'hui très limitées. »

Les rapporteurs considèrent que toutes les expériences et réalisations qui conduisent à constater des résultats bénéfiques doivent être encouragées. Le succès du dispositif partiel et limité des « établissements-internats » ne doit toutefois pas justifier l'inaction ou le découragement s'agissant des difficultés aiguës de bon nombre d'élèves – relevant notamment de l'éducation prioritaire – écartés dudit dispositif. Il importe également de s'interroger, dans un contexte de rareté de la ressource publique, sur les moyens qu'il est légitime de consacrer à ce type de dispositif, concernant peu d'élèves.

Le Gouvernement propose en 2014 une reconduction des crédits de 2013, soit des crédits de paiement d'un montant de 53,49 millions d'euros, en faveur des internats d'excellence – notamment les « établissements-internats » de Sourdun, Montpellier et Douai –, l'action correspondante s'intitulant désormais « Politiques de l'internat et établissements à la charge de l'État ». Il indique toutefois que *« leur coût doit être réduit et ils doivent s'inscrire dans une politique plus globale au bénéfice de tous les élèves internes. »*⁽¹⁾. Le Gouvernement ne précise pas à ce stade dans quelle mesure la réduction des crédits affectés aux « établissements-internats » modifiera les pratiques pédagogiques qui y sont aujourd'hui en application, et qui ont fait l'objet de l'évaluation ci-dessus évoquée.

Dans le même temps, le Gouvernement propose la création d'un programme nouveau « Internats de la réussite », doté de 150 millions d'euros, dans le cadre du nouveau programme des investissements d'avenir (PIA). Outre la création de 6 000 nouvelles places d'internat confiée à l'Agence nationale pour la rénovation urbaine (ANRU), le Gouvernement indique qu'il s'agit de *« permettre d'une part de développer la réussite d'élèves motivés et ne disposant pas d'un environnement propice aux études et, d'autre part, un effet d'entraînement sur tous les internats existants afin qu'ils améliorent leurs pratiques éducatives et pédagogiques pour tous les élèves qu'ils accueillent. [...] Il ne saurait s'agir de sélectionner les jeunes sur seuls critères scolaires : tout élève motivé, quels que soient ses résultats, doit pouvoir bénéficier de l'internat. Toutefois, une priorité sera donnée aux jeunes de familles socialement défavorisées notamment issues des territoires prioritaires de la politique de la ville et de l'éducation prioritaire, ainsi qu'à ceux dont la famille réside loin du lieu d'études, notamment en milieu rural ou ultra-marin. »*⁽²⁾

(1) Cf. le PAP annexé au PLF pour 2014 de la mission « Enseignement scolaire », page 183.

(2) Cf. le même PAP, page 328.

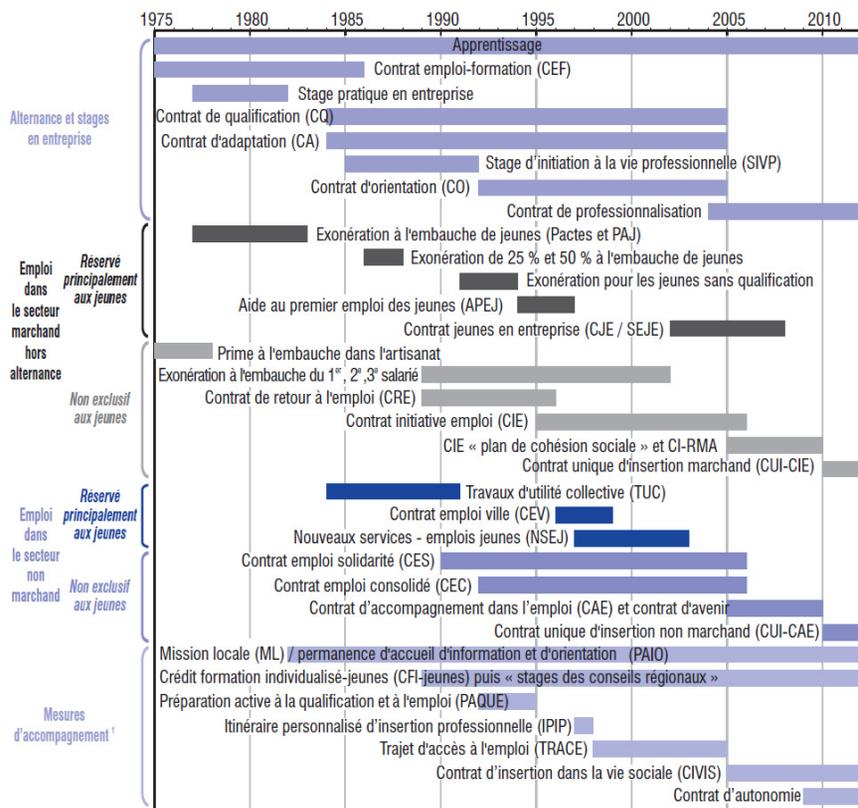
Le recrutement des internats de la réussite serait ainsi ouvert à tous les élèves motivés, quels que soient leurs résultats scolaires – ce qui différencierait de la « doctrine » de recrutement des internats d'excellence, qui a ciblé des élèves dont le niveau scolaire était au minimum moyen, voire élevé.

S'agissant des pratiques pédagogiques, le Gouvernement indique que la future charte des internats de la réussite prévoira « *l'absence de distinction entre les internes, notamment en matière de projet pédagogique et éducatif. [Ce dernier] ne saurait se limiter à un projet d'hébergement mais [...] constituera un projet global intégré et lié au projet du ou des établissements. [II] doit notamment intégrer des actions visant à mieux articuler travail en classe et travail personnel après la classe, proposer des activités complémentaires à caractère culturel et sportif, développer la mutualisation entre pairs, et développer la fonction éducative dans une perspective de suivi individualisé* »⁽¹⁾. La principale différence avec les internats d'excellence – qui prévoient une action pédagogique spécifique dans les « établissements-internats », différente de celle mise en œuvre pour les autres internats ou places labellisées – serait l'homogénéité des moyens consacrés aux projets pédagogiques établis dans les internats de la réussite.

c. L'instabilité et la complexité des dispositifs dégradent la crédibilité de l'action publique : l'exemple des aides à l'emploi

Le tableau suivant, issu d'une publication de l'INSEE, retrace l'évolution des dispositifs d'aide à l'emploi des jeunes depuis 1975 jusqu'en 2011, que ces dispositifs leur soient spécifiquement dédiés ou non.

(1) Cf. le même PAP, page 329.



On pourrait aujourd'hui compléter ce schéma par les emplois d'avenir (contrats aidés dans les secteurs marchands et non marchands), les contrats de génération (dans le secteur marchand) et le dispositif d'accompagnement mis en œuvre par les missions locales suite à l'accord national interprofessionnel (ANI) du 7 avril 2011 sur l'accompagnement des jeunes demandeurs d'emploi dans leur accès à l'emploi.

La période actuelle n'apparaît pas au demeurant comme la plus complexe. Entre 1995 à 2005, on comptait 4 dispositifs en matière d'alternance et jusqu'à 8 contrats aidés ou dispositifs d'exonération en vigueur dans les secteurs marchand et non marchand.

Les rapporteurs ont pu constater – par exemple lors de leur déplacement dans les locaux de la mission locale de Redon (Ille-et-Vilaine) – que la variété des acronymes, des régimes d'aide, des initiateurs des dispositifs et des allocations qui leur sont parfois liées constituaient une difficulté à la fois pour les travailleurs sociaux et les jeunes accueillis. Ceux-ci signent des contrats en s'engageant sur des bases si complexes qu'elles ne peuvent pas leur être raisonnablement explicitées. Les travailleurs sociaux « jonglent » dans un paysage incohérent de dispositifs, dont les points communs sont la difficulté des procédures de mise en

œuvre (parfois uniquement afin de verser quelques subsides très limités aux jeunes) et l'exigence fastidieuse de remplir des tableaux de bord très détaillés à destination de chacun des « donneurs d'ordre ».

Pourquoi une mission locale peut-elle proposer un CIVIS à un jeune mais ne peut lui garantir le bénéfice de l'allocation qui lui est parfois liée ? Pourquoi les dispositifs du programme personnalisé d'accompagnement dans l'emploi (PPAE), du CIVIS et de l'ANI jeunes du 7 avril 2011 ne sont-ils pas toujours cumulables, mais le sont néanmoins dans certains cas ? Dans une période où les missions locales sont soumises à un flux accru de jeunes en grande difficulté, ces éléments pèsent sur l'énergie que les travailleurs sociaux peuvent déployer, sur leur efficacité du point de vue des jeunes et sur la crédibilité de l'action publique.

B. DES ACTEURS MULTIPLES MAL PILOTÉS

1. La faiblesse de l'organisation de l'État sur les questions relatives aux jeunes

a. Une administration centrale limitée et un renforcement récent de l'interministérialité à conforter

La direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative (DJEPVA) est de taille modeste et dispose de moyens limités. La loi de finances initiale pour 2013 a ouvert des crédits en faveur du programme « Jeunesse et vie associative » – dont le responsable est le directeur de la DJEPVA – à hauteur de 231,2 millions d'euros. Plus de la moitié de ces crédits financent le service civique. Comme les rapporteurs l'ont évoqué *supra*, le reste des crédits placés sous la responsabilité de la DJEPVA – moins de 100 millions d'euros – financent notamment certaines entités externes en matière d'information de la jeunesse (CIDJ et CRIJ), de mobilité internationale (OFAJ et OFQJ), et d'observation ou d'évaluation (Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire – INJEP).

Ces actions, les rapporteurs y reviennent *infra* dans le présent rapport, sont importantes et méritent sans doute d'être redynamisées, notamment sous la forme de portails élaborés à l'aune des besoins et des attentes contemporaines des jeunes. Force est de constater qu'elles sont mises en œuvre à l'ombre des politiques publiques éducatives (mission « Enseignement scolaire ») et de l'emploi (mission « Travail et emploi »), dotées de moyens sans commune mesure avec ceux du programme « Jeunesse et vie associative ». Les enjeux politiques, médiatiques et financiers qui accompagnent le système scolaire et l'insertion professionnelle des jeunes laissent dans l'ombre les autres politiques publiques en direction des jeunes – d'importance il est vrai plus modeste, mais qui ont le mérite de répondre à leurs intérêts et attentes en tant que classe d'âge.

Dans ce contexte, la réunion chaque année d'un Conseil interministériel de la jeunesse (CIJ) – dont le secrétariat est assuré par la DJEPVA – doit permettre

de valoriser ces intérêts et attentes dans l'ensemble des politiques publiques. La mise en œuvre de la décision du CIJ du 21 février 2013 concernant la nomination d'un délégué – réellement ⁽¹⁾ – interministériel à la jeunesse, assumant également la direction de la DJEPVA, permettrait de conforter à la fois le rythme des réunions du CIJ et le travail interministériel à réaliser entre celles-ci – la préparation du CIJ du 21 février 2013 a ainsi mobilisé 24 ministères pendant 5 mois au sein de groupes de travail *ad hoc*.

Dans son discours tenu devant le Forum français de la jeunesse (FFJ) le 19 septembre 2013, Mme Valérie Fourneyron, ministre des sports, de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative a précisé préparer en amont du prochain CIJ la tenue d'une « conférence jeunesse » qui réunirait « *pour la première fois autour de la table, l'État, les partenaires sociaux, les collectivités, les associations et bien entendu, en première ligne, les jeunes et leurs organisations.* »

Afin de conforter l'interministérialité des politiques de jeunesse et l'ouverture des débats aux partenaires sociaux, aux collectivités territoriales et au mouvement associatif (notamment les mouvements de jeunes et de jeunesse), afin de fonder ces travaux sur une information de référence et afin de porter concomitamment un regard prospectif sur tous les sujets liés à la jeunesse, les rapporteurs proposent d'envisager la création d'un conseil d'orientation des politiques de jeunesse. Il serait l'interface sociétale naturelle des travaux interministériels en amont et en aval du CIJ. Il porterait un regard à la fois sur les mesures envisagées ou décidées par le CIJ et sur le long terme, selon un mode prospectif, en abordant des sujets plus larges. Ce conseil pourrait être chargé d'établir régulièrement un tableau de bord, ou un panorama, de l'état de la jeunesse en matières économique, social, sociétal et culturel. Il pourrait en outre proposer de lancer des expérimentations, voire être impliqué dans leur organisation, leur mise en œuvre et leur évaluation.

b. Une administration déconcentrée diluée

Les relais de l'État pour la mise en œuvre des politiques publiques de jeunesse se situent au niveau régional au sein des directions régionales de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale (DRJSCS). Les DRJSCS ont été créées, à compter du 1^{er} janvier 2010, dans le cadre de la réforme de l'administration territoriale (Réate), l'une des principales mesures de la Révision générale des politiques publiques (RGPP). Elles traitent des missions et s'appuient sur les moyens relevant antérieurement du pôle social des directions régionales de l'action sanitaire sociale (DRASS) – notamment en matière d'hébergement d'urgence et de réinsertion –, des délégations régionales de l'ACSE et des directions régionales de la jeunesse et des sports.

(1) *Le rapport du CIJ du 21 février 2013 précise que le délégué interministériel à la jeunesse sera « placé auprès du ministère chargé de la jeunesse ». Un délégué interministériel doit être placé, par définition, auprès du Premier ministre, y compris dans le cas présent où il est également et légitimement au service du ministère chargé de la jeunesse par ses fonctions de directeur de la DJEPVA.*

La recherche d'économies d'échelle et d'une plus grande polyvalence des personnels a pu justifier la création d'un nombre réduit de directions régionales, dont les DRJSCS. Le traitement des dispositifs dédiés à la jeunesse s'en est trouvé associé à des dispositifs de solidarité envers des personnes ou des zones en difficulté ou en grande précarité, comme les personnes sans domicile ou les quartiers prioritaires de la politique de la ville. Ce rapprochement tend toutefois à assimiler les politiques à l'égard des jeunes à des politiques de solidarité – voire les jeunes eux-mêmes à des personnes en grande difficulté. De façon pratique, au vue des difficultés à mettre en œuvre des politiques publiques efficaces en matière d'hébergement des personnes sans abri ou mal logés – et ce malgré des moyens en nette croissance ces dix dernières années et largement supérieurs à ceux finançant les dispositifs dédiés à la jeunesse –, il est possible que la polyvalence des personnels des DRJSCS ne soit pas prioritairement mise au service des politiques publiques en faveur de la jeunesse.

Dans ce contexte, la décision du Comité interministériel de la jeunesse (CIJ du 21 février 2013) de demander au préfet de région de réunir des « *comités d'administration régionale (CAR) thématiques autour des questions de jeunesse, afin d'examiner et de suivre les modalités et l'effectivité de la mise en œuvre des mesures gouvernementales en faveur des jeunes, en liaison notamment avec les acteurs locaux, les collectivités territoriales, les partenaires sociaux, les mouvements associatifs et les organisations de jeunes* » doit permettre de contourner la difficulté de visibilité et de lisibilité de l'action de l'État déconcentrée. Il importe que le prochain CIJ fasse le bilan de l'organisation et du contenu de ces CAR – qui ont effectivement été réunis au moins une première fois dans la plupart des régions –, en veillant entre autres à la participation des jeunes à leurs travaux.

c. Certaines politiques publiques à destination des jeunes doivent se renouveler : l'exemple de l'information jeunesse

Le Centre d'information et de documentation jeunesse (CIDJ) a été créé à l'initiative des pouvoirs publics en 1969, sous une forme associative qu'il a gardée depuis. Installé à Paris, il anime les réseaux « information jeunesse » (dit réseaux « IJ ») sur l'ensemble du territoire. En Île-de-France, le réseau comprend trois centres départementaux (à statut associatif), 50 bureaux information jeunesse (BIJ), 170 points (PIJ) ainsi qu'une antenne mobile. En province, le CIDJ anime le réseau des 26 centres régionaux (CRIJ). Les CRIJ animent dans leur ressort l'activité de 185 BIJ et 1078 PIJ. Les BIJ ont pour 50 % d'entre eux un statut associatif et constituent pour l'autre moitié des services municipaux.

Comme les rapporteurs l'ont évoqué *supra*, le programme « Jeunesse et vie associative » a permis l'attribution au CIDJ d'une subvention annuelle d'un montant de 2,51 millions d'euros en 2013 ⁽¹⁾ et de 5,6 millions d'euros aux réseaux

(1) Le PAP de la mission « Sport, jeunesse et vie associative » annexé au PLF 2014 prévoit l'attribution au CIDJ d'un montant identique pour 2014.

des CRIJ. Pour le CIDJ, l'aide de l'État a vocation à financer les actions inscrites dans le plan d'actions pluriannuel signé en 2009, notamment « *l'animation nationale du réseau "Information jeunesse", l'actualisation et le développement d'une base de données documentaires ou la diffusion d'informations relatives aux jeunes en direction des structures du réseau.* »

Les ressources du CIDJ ont longtemps relevé pour moitié d'aides publiques (notamment celle de l'État) et pour moitié de ressources propres, notamment issues de la vente des classeurs papier « Actuel CIDJ » consacrés en grande partie à l'actualisation des informations relatives à l'orientation. Si la commande – notamment publique – de ces classeurs correspond à des recettes de 2,9 millions d'euros en 2013, celles-ci baissent régulièrement depuis plusieurs années, dans un contexte où les jeunes disposent pour la plupart d'entre eux d'un accès à l'information *via* le web. Le CIDJ cherche aujourd'hui à développer son activité en direction des entreprises, par des services de formation et d'organisation de rencontres entre offreurs et demandeurs d'emplois.

De fait, la recherche d'un nouveau modèle économique pour le CIDJ doit s'accompagner de la définition d'un nouveau modèle pour l'information jeunesse. M. Philippe Salles, directeur du CIDJ depuis août 2013 – fonction qu'il a également exercée de 1993 à 1996 – déclarait récemment qu'« *aujourd'hui, le CIDJ reçoit annuellement près de 150 000 jeunes demandeurs d'information sur leur orientation. Lors de mon précédent mandat, ils étaient en moyenne 600 000 à se présenter au guichet... et force est de constater que ce ne sont plus les mêmes publics. Ceux que nous recevons aujourd'hui sont généralement davantage en situation de souffrance sociale que ne l'étaient leurs prédécesseurs des années 1990* ». Il précisait également qu'« *il faut s'interroger sur l'identité des informateurs jeunesse, sur leur valeur ajoutée et ce qu'ils peuvent apporter aux jeunes, sachant qu'aujourd'hui, [le réseau IJ n'est] plus leur premier informateur. Il faut s'interroger aussi sur notre relation avec les usagers, que nous avons perdue, et pour cela comprendre comment les jeunes s'informent et la nature de leurs attentes.* »

Ces propos soulignent la difficulté et la nécessité pour les dispositifs publics en faveur des jeunes de se renouveler, pour répondre efficacement aux jeunes tels qu'ils sont, en tenant compte de leurs modes de vie et des outils qu'ils privilégient désormais. La réforme réussie de l'INJEP montre qu'il est possible de répondre efficacement à cet impératif dans le domaine de la jeunesse. Car il est nécessaire – peut-être plus que par le passé – d'offrir une information générale, fiable, précise, accessible à tous les jeunes, concernant à la fois leurs droits et les opportunités qui s'offrent à eux à différents moments de la jeunesse, *a fortiori* en se tournant vers les jeunes en difficulté. S'appuyant sur son expérience au service de tous les jeunes, ainsi que sur la qualité et le dévouement de ses personnels, le réseau IJ – le CIDJ, les CRIJ, les bureaux et les points – doit savoir devenir, de nouveau, un acteur central en la matière.

Plus largement, les rapporteurs proposent que le renforcement et le renouvellement du lien entre la jeunesse et les dispositifs publics qui leur sont dédiés soit initié autour de trois « portails », pour lesquels les entrées se feraient sur un mode numérique, avec la garantie, si un jeune en fait la demande, de pouvoir entrer en « contact humain » avec un professionnel, un conseiller, un informateur pour débiter un accompagnement. Ces trois portails – que les rapporteurs évoquent *infra* – seraient les suivants :

– un portail pour l’orientation des jeunes vers les acteurs en charge de leur information et de la gestion de leurs droits, construit à partir du réseau IJ existant, qui a l’avantage de proposer un maillage fin – prêt à l’emploi – du territoire ;

– un portail pour l’accompagnement des jeunes peu ou pas qualifiés, construit à partir du réseau des missions locales, avec l’objectif de toucher autant que faire se peut, tous les jeunes concernés, même les plus discrets et isolés d’entre eux ;

– un portail pour la mobilité géographique – internationale ou rendue nécessaire par l’orientation choisie dans la formation ou l’emploi – ouvrant l’accès aux opérateurs concernés.

Plusieurs des développements du présent rapport précisent le contenu et la portée de ces portails.

S’agissant du premier d’entre eux, permettant l’orientation des jeunes vers les acteurs en charge de leur information et de la gestion de leurs droits, il doit constituer le dispositif dans lequel s’inscrit l’activité à l’égard des jeunes du service public de l’orientation (SPO), en tenant compte des huit expérimentations en cours.

La loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009 relative à l’orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie a prévu à l’article L. 6111-5 du code du travail les modalités selon lesquelles les implantations locales de certains organismes pratiquant l’information et l’orientation sont considérés participer au SPO. Le SPO s’appuie sur un portail numérique, un accueil téléphonique et sur une démarche de labellisation – encadrée par l’État déconcentré – de ces implantations locales. Le principe est d’inscrire leurs activités – exercées selon des modalités différentes et par des personnels aux cultures et statuts professionnels divers – dans une démarche généraliste et homogène.

L’article L. 6111-5 du code du travail précise que peuvent prétendre à l’obtention du label SPO tout au long de la vie « *les organismes qui proposent dans un lieu unique à toute personne un ensemble de services lui permettant :*

1° De disposer d’une information exhaustive et objective sur les métiers, les compétences et les qualifications nécessaires pour les exercer, les dispositifs de formation et de certification, ainsi que les organismes de formation et les labels de qualité dont ceux-ci bénéficient ;

2° De bénéficier de conseils personnalisés afin de pouvoir choisir en connaissance de cause un métier, une formation ou une certification adapté à ses aspirations, à ses aptitudes et aux perspectives professionnelles liées aux besoins prévisibles de la société, de l'économie et de l'aménagement du territoire et, lorsque le métier, la formation ou la certification envisagé fait l'objet d'un service d'orientation ou d'accompagnement spécifique assuré par un autre organisme, d'être orientée de manière pertinente vers cet organisme. »

Il est difficile d'établir un état des lieux de cette démarche de labellisation. Au 31 août 2012, environ 10 % des BIJ et PIJ étaient labellisés. Un peu moins de 20 % des centres d'information et d'orientation (CIO – auxquels sont rattachés les copsy) et des antennes locales de Pôle emploi avaient obtenu ce label. Cette proportion s'élevait à presque 30 % pour le réseau des missions locales et des PAIO. D'un point de vue géographique, la démarche de labellisation était à la même date entamée dans quelques régions, notamment l'Aquitaine, l'Auvergne, la Bretagne et l'Île-de-France.

La démarche de labellisation « SPO tout au long de la vie » a été diversement appréciée sur le terrain, tant elle s'est adressée à des implantations considérant d'ores et déjà contribuer, sans label, en faveur du service public. Au demeurant, les rapporteurs ont pu constater en région Bretagne, les 13 et 14 juin 2013, la valeur ajoutée limitée de la labellisation achevée pour l'ensemble des implantations dans la région. Pour les acteurs locaux de l'orientation, le travail en réseau existant – fruit d'une démarche historique reconnue et efficace –, a certes permis d'obtenir aisément le label, mais son obtention n'a en rien modifié leur action ⁽¹⁾.

Au total, cette démarche a peut-être manqué d'un objet fédérateur, d'un renouvellement mobilisateur du sens de l'activité d'orientation et d'information. L'information de la jeunesse sur les métiers, les droits, les associations de jeunesse – via un portail composé à la fois d'une entrée numérique et de la garantie sur demande d'un contact humain – pourrait constituer, sur la base du maillage du réseau IJ existant, cet objet et ce renouvellement.

d. L'intervention décentralisée dans les politiques de jeunesse : qualité et complexités ?

Lors de leur déplacement en Ille-et-Vilaine les 13 et 14 juin derniers, les rapporteurs ont pu mesurer l'énergie déployée localement par l'État et les

(1) *Un rapport d'inspection de janvier 2013 précise que « selon les territoires, la démarche volontariste de labellisation a tantôt accompagné des partenariats existants ou en développement, tantôt ignoré voire concurrencé des démarches régionales très avancées [...] En définitive, de l'avis général des acteurs de terrain rencontrés, la labellisation n'a pas apporté de valeur ajoutée en termes de services aux usagers ». Cf. M. Laurent Caillot, (membre de l'inspection générale des affaires sociales – IGAS), MM. Aziz Jellab et Didier Vin-Datiche (inspecteurs généraux de l'éducation nationale – IGEN), Mme Hélène Bernard et M. Jean-François Cervel (inspecteurs généraux de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche – IGAENR), Le service public de l'orientation : état des lieux et perspectives dans le cadre de la prochaine réforme de décentralisation, janvier 2013. Ce rapport porte les numéros RM 2013-020P pour l'IGAS et 2013-008 pour l'IGEN et l'IGAENR. En l'espèce, cf. la synthèse de ce rapport.*

collectivités territoriales dans la mise en œuvre des politiques publiques en faveur des jeunes.

En matière de formation professionnelle, la région Bretagne – mettant en œuvre la compétence qui lui a été attribuée par la loi – propose un dispositif de préparation à la formation qualifiante. Le dispositif régional pour l’insertion professionnelle (DRIP) doit permettre la validation d’un projet professionnel et la préparation de l’entrée en formation qualifiante. Selon le profil du bénéficiaire du DRIP, lui est proposée l’une des quatre prestations que la région a élaborées. Ces prestations relèvent en grande partie d’actions de formation – financées par la région en 2012 à hauteur de 18,6 millions d’euros. Si le DRIP n’est pas exclusivement dédié aux jeunes peu ou pas qualifiés, la région a choisi de largement les en faire bénéficier. En 2012, la région Bretagne a financé 7 167 parcours au titre du DRIP.

Une fois le DRIP achevé, la personne âgée de moins de 26 ans, en principe désormais prête à intégrer une formation qualifiante, peut bénéficier d’un contrat d’accès à la qualification (CAQ), *via* une action complémentaire servie par l’organisme de formation qui a suivi cette personne durant le DRIP. Dans le cadre d’un partenariat entre cet organisme de formation et la mission locale qui assure l’accompagnement du jeune, il s’agit de lui garantir une continuité dans l’accompagnement public vers la formation qualifiante. S’agissant d’un dispositif en cours de mise en œuvre, la région prévoit que « *1 600 jeunes bretons pourront être accompagnés dans [le] cadre [du CAQ], soit environ 25 % des jeunes intégrant une prestation DRIP* ».

Pour proposer de façon équitable ces prestations sur l’ensemble du territoire régional, le conseil régional a mis en place un réseau des maisons de la formation professionnelle, qui s’appuie sur les implantations locales des réseaux partenaires de la région : Pôle emploi, le CRIJ, le Fongecif, les missions locales et les centres d’information et d’orientation (CIO – dont la tutelle est assurée par le rectorat).

Ce travail partenarial est remarquable, d’autant plus qu’il s’inscrit géographiquement dans chacun des 21 pays bretons et dans le réseau des villes moyennes qui « maille » la région – c’est-à-dire dans les points de repère usuels de la population. Cette coopération ne semble pas buter sur la diversité des tutelles, des cultures professionnelles et des axes prioritaires d’action.

Dans le même temps, le conseil général d’Ille-et-Vilaine propose depuis le début de l’année 2013 un nouveau contrat d’accompagnement renforcé et sécurisé, dit CARES 35, proposé à certains jeunes bénéficiaires du RSA ⁽¹⁾, en contact à ce titre avec le département, et à certains jeunes sortis du dispositif départemental d’aide sociale à l’enfance (ASE). Le département envisage de s’appuyer sur les missions locales pour procéder à la passation du contrat avec les jeunes concernés.

(1) Il s’agit notamment des jeunes qui bénéficient du RSA au titre de leur situation de famille (parents isolés) ou qui sont sans emploi après une période d’activité de plus de trois ans.

En cas de besoin, notamment quand les jeunes concernés ne bénéficient pas du RSA, le CARES 35 pourra comprendre, selon la documentation transmise aux rapporteurs, « *une aide financière dite “bourse à l’autonomie” pour leur permettre de faire face aux besoins essentiels de la vie quotidienne (hébergement, alimentation, hygiène...)*. »

De façon légitime, le département d’Ille-et-Vilaine s’engage ainsi pour la mise en œuvre d’une mesure d’urgence sociale, pour laquelle ils demandent aux missions locales « *d’accompagner les jeunes identifiés par le département vers une insertion professionnelle dans le cadre d’un parcours formalisant un ou des objectifs à atteindre et les étapes nécessaires pour y parvenir. Le contrat est prioritairement axé vers l’accès à l’emploi et à la qualification.* »

On attend au demeurant de la décentralisation à la française de telles initiatives, adaptées aux besoins locaux et souples s’agissant de leur processus décisionnel et de leur mise en œuvre. On mesure également la difficulté pour les publics concernés de saisir ce fonctionnement d’ensemble, dans lequel – selon que l’on réside ou non en Ille-et-Vilaine –, on peut cumuler un DRIP et un CARES 35, ou pas ⁽¹⁾, dont les objets sont différents mais se recouvrent partiellement s’agissant de l’accès à l’emploi des jeunes les plus en difficulté. *In fine*, il reviendra à la mission locale de mettre en œuvre un contrat nouveau, dans le contexte d’un portefeuille de dispositifs parmi lesquels on compte le PPAE, le CIVIS ou les prestations prévues par l’ANI jeunes du 7 avril 2011.

2. Quelle voix des jeunes dans les lieux qui les concernent et dans notre société ?

a. Pour une meilleure prise en compte de la parole des jeunes sur les sujets qui les concernent

Un interlocuteur régulier des rapporteurs au cours de leur mission, acteur de l’observation de la jeunesse et des jeunes, leur a indiqué qu’« *il y a toujours quelque chose à gagner à entendre les jeunes et à susciter leur participation* ». Les rapporteurs ont souhaité que des jeunes participent aux travaux du groupe de travail qu’ils ont animé, dès les tables rondes introductives organisées en février 2013, *via* une représentation du Forum français de la jeunesse (FFJ). Par la suite, de nombreux jeunes ont été interrogés, entendus et accueillis par les rapporteurs et les membres du groupe de travail, au cours des auditions, tables rondes et déplacements effectués. Dans le cahier des charges du prestataire choisi par l’Assemblée nationale pour évaluer certains dispositifs dédiés aux jeunes – dont le rapport figure en annexe au présent rapport –, de nombreux entretiens en face-à-face avec des jeunes ont été prévus et des questionnaires papier ou en ligne leur ont été adressés.

(1) Il n’est au demeurant pas exclu que d’autres conseils généraux en Bretagne aient pris une initiative de la même nature que le CARES 35 de l’Ille-et-Vilaine.

La prise en compte de la parole des jeunes sur les sujets qui les concernent doit se poursuivre et s'amplifier. Il serait pertinent de prévoir une représentation systématique des jeunes dans les conseils d'administration des centres de formation pour apprentis (à l'instar des lycées) et des missions locales. Il est fondamental que l'engagement de ces jeunes dans ces instances soit facilité par une formation gratuite *ad hoc*. Ils ne sont pas toujours les mieux préparés à intégrer – et à s'intégrer dans – les enjeux institutionnels, financiers, pratiques, ou le langage propres à ces lieux où se joue, à tout le moins se gère, ce qui peut les concerner à un moment ou un autre de leur jeunesse.

b. Pour un plus grand nombre de jeunes dans les lieux de décision

Les rapporteurs considèrent fondés les récents propos de M. Bertrand Coly, représentant national du FFJ, revenant sur les raisons pour lesquelles a été créé ce forum en 2012 : « *ce qui manque, ce n'est pas une parole des jeunes pour les jeunes, mais une parole des jeunes pour tout le monde. Les jeunes sont sous-représentés dans les lieux de décision, mais en plus, au fur et à mesure qu'avancent les crises économiques et écologiques il apparaît que ce sera à la jeunesse d'assumer les choix faits aujourd'hui. Donc la prise en compte des avis émis par les jeunes est un enjeu de société qui dépasse les questions d'âge de la vie.* »⁽¹⁾

Le risque d'un maintien des jeunes à l'écart des lieux où les décisions sont prises pour l'ensemble de la société a été souligné dans un ouvrage récent de quatre économistes – ouvrage évoqué *supra*. Se fondant sur des enquêtes internationales, ils observent que « *les jeunes ont un civisme moins affirmé que leurs parents dans nombre de pays européens ; néanmoins cet écart est particulièrement marqué en France où le civisme des jeunes se situe très en dessous de celui de leurs parents [...] les jeunes non diplômés apparaissent sensiblement plus inciviques que leurs homologues diplômés* »⁽²⁾.

Les auteurs de cet ouvrage font un lien entre cette forme de rejet des règles de vie en société et l'échec scolaire – situation dans laquelle se sont trouvés de nombreux jeunes non diplômés –, qui se traduirait par une défiance à l'égard des institutions dans leur ensemble. Les auteurs considèrent également que l'éloignement des jeunes des lieux de décision implique l'incivisme et *in fine* constitue une menace sur le lien social. Ils indiquent que « *le déficit de confiance dans les institutions publiques fait mauvais ménage avec la démocratie [...] la moindre confiance des jeunes n'engage pas à l'optimisme. Elle est susceptible de fragiliser, à terme, le soutien à la démocratie et de favoriser des mouvements xénophobes. Ce phénomène est particulièrement marqué pour les jeunes sans diplôme [...] les jeunes peu diplômés sont aussi plus nombreux à ne se positionner*

(1) Interview en ligne sur le site de l'INJEP de M. Bertrand Coly et Mme Janie Morice, à l'occasion de la journée de réunion du FFJ le 19 septembre 2013, un an après sa création.

(2) MM. Pierre Cahuc, Stéphane Carcillo, Olivier Galland et André Zylberberg, Comment la France divise sa jeunesse, la machine à trier, 2011, éditions Eyrolles, collection La nouvelle société de l'emploi. Cf. pages 38 et 39.

ni à droite, ni à gauche [...] laisser ces jeunes à l'écart de la société est non seulement moralement condamnable, c'est certainement aussi un pari dangereux. »

Les rapporteurs constatent à quel point la marge de progression concernant la représentation des jeunes dans les assemblées délibérantes est importante, voire presque totale dans certains cas. Le sujet est difficile car – pour les assemblées délibérantes politiques – il en va de la liberté des électeurs de choisir leurs représentants. Les partis politiques, qui accordent les investitures aux élections, devraient être les lieux où les jeunes incarnent l'espoir et peuvent prétendre aux responsabilités.

En amont, la participation et la prise de responsabilité dans les organisations de jeunesse doivent être encouragées. Dans l'interview évoquée *supra*, M. Bertrand Coly précise que *« les organisations de jeunes répondent à un besoin pour les jeunes d'avoir un marchepied, de se retrouver entre pairs pour investir d'autres lieux d'expression politique ou sociale. On voit même qu'ailleurs, dans les pays scandinaves par exemple, les jeunes sont bien plus présents dans l'espace public notamment, parce que les organisations de jeunes sont particulièrement structurées. »*

Lors de son intervention devant le FFJ le 19 septembre 2013, Mme Valérie Fourneyron, ministre chargée de la jeunesse, a annoncé la création d'*« une cellule d'accompagnement de toutes les organisations de jeunes [...] pour appuyer la création et le développement d'organisations de jeunes, dirigées par des jeunes, et pour consolider les structures existantes »*. Mme Valérie Fourneyron a également annoncé à cette occasion le lancement d'un appel à projet – pour lequel 2 millions d'euros pourraient être réservés sur les crédits du ministère – à destination des organisations de jeunesse. Il s'agit de financer des initiatives innovantes pour *« voir s'accroître l'engagement des jeunes et la consolidation des organisations de jeunes dans leur rôle de porte-voix. »*

Le travail effectué par les jeunes au sein du Conseil économique, social et environnemental (CESE) constitue en tout état de cause un encouragement à leur faire confiance et à leur donner une place plus importante qu'aujourd'hui dans les débats et dans la prise de décision. En application de l'article 7 de l'ordonnance n° 58-1360 du 29 décembre 1958 portant loi organique relative au Conseil économique et social, le CESE compte, parmi ses 233 membres, *« quatre représentants des jeunes et des étudiants [...] au titre de la cohésion sociale et territoriale et de la vie associative »*. Ces quatre représentants sont actuellement M. Azwaw Djebara (désigné par l'Union nationale des étudiants de France – UNEF), M. Antoine Dulin (désigné par les scouts et guides de France), Mme Claire Guichet (désignée par la Fédération des associations générales étudiants – FAGE) et Mme Marie Trelle-Kane (désignée par l'association Unis-Cité). Les travaux de M. Antoine Dulin et de Mme Claire Guichet – concernant respectivement l'accès des jeunes aux droits sociaux et l'accès des jeunes au logement – constituent désormais des références. Ces exemples légitiment l'action

actuelle du Gouvernement tendant à ce que des jeunes soient désignés prochainement en plus grand nombre dans les conseils économiques, sociaux et environnementaux régionaux. Le nombre de ces « places jeunes » pourrait s'élever à 150 pour l'ensemble des CESE régionaux (qui comptent environ 2 250 conseillers).

• Mettre en place des outils, compétences et acteurs aux niveaux national et territorial pour assurer une conception, une mise en œuvre et une évaluation efficaces des politiques publiques en faveur de la jeunesse :

– créer un conseil d'orientation des politiques de jeunesse, interface sociétale naturelle des travaux interministériels en amont et en aval de la réunion annuelle du Comité interministériel de la jeunesse (CIJ). Ce conseil pourrait être chargé, en collaboration avec l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP), d'établir et d'analyser régulièrement un tableau de bord de l'état de la jeunesse. Il pourrait être impliqué dans le lancement et la mise en œuvre d'évaluations. Outre l'État, le conseil serait constitué de représentants des partenaires sociaux, des collectivités territoriales et du mouvement associatif – notamment les mouvements de jeunes et de jeunesse ;

– Établir lors du prochain CIJ un bilan des comités d'administration régionale (CAR) thématiques autour des questions de jeunesse ;

– réaliser plus régulièrement des enquêtes, notamment sur la mobilité sociale (de type enquête Cereq de 2003), pour améliorer la conception et le pilotage des politiques publiques en direction des jeunes.

• Assurer une représentation et une participation effectives des jeunes dans tous les dispositifs qui les concernent, en prévoyant :

– de renforcer leur présence dans les conseils d'administration des CFA et des missions locales, ainsi que dans les conseils économiques, sociaux et environnementaux régionaux ;

– prévoir la délivrance d'une formation en direction des jeunes qui participent à ces instances.

• Améliorer la gouvernance des politiques en direction des jeunes en créant trois portails uniques :

– un portail pour l'orientation des jeunes vers les acteurs en charge de leur information et de la gestion de leurs droits, construit à partir du réseau d'information existant et dans lequel s'inscrirait le service public de l'orientation (SPO) ;

– un portail pour l'accompagnement des jeunes peu qualifiés construit à partir des missions locales, avec l'objectif de toucher tous les jeunes concernés,

– un portail pour la mobilité géographique des jeunes – internationale ou rendue nécessaire par l'orientation choisie dans la formation ou l'emploi – regroupant les opérateurs concernés (Agence Europe éducation formation France, Agence du service civique).

C. UNE EFFICACITÉ INÉGALE ET INSUFFISAMMENT ÉVALUÉE

Un pilotage performant de l'action publique suppose de pouvoir s'appuyer sur une analyse robuste de l'efficacité et de l'efficience des différents leviers susceptibles d'être mobilisés (autrement dit, les objectifs fixés ont-ils été atteints et à quel coût ?), pour pouvoir notamment mesurer la valeur ajoutée d'un nouveau dispositif, et surtout « corriger le tir », au fil de l'eau, autant que nécessaire.

S'agissant des dispositifs concourant à la mobilité sociale des jeunes, il s'agit là d'un impératif au regard de l'importance des financements publics et des enjeux pour la collectivité, mais aussi du foisonnement complexe qui les caractérise (cf. *supra*), d'autant que de nouvelles mesures ont été adoptées récemment, en particulier dans le domaine de l'emploi ⁽¹⁾.

Pourtant, en dépit de progrès réels dans certains domaines, leur évaluation, mais aussi l'exploitation qui peut en être faite, présentent encore de nombreuses insuffisances, et ce aussi bien *ex post*, c'est-à-dire pour le suivi des moyens mis en œuvre et de leur impact, qu'*ex ante*, s'agissant des expérimentations et de la capitalisation de leurs résultats, en vue de leur éventuelle généralisation.

Alors que la jeunesse constitue la priorité de la présente législature, il convient dès lors d'en tirer toutes les conséquences en termes de suivi et d'évaluation. L'adoption de plusieurs mesures correctrices dans ce sens pourrait en effet permettre de renforcer sensiblement l'efficacité des politiques publiques visant à favoriser la mobilité sociale des jeunes.

1. Une évaluation encore insuffisante de l'impact des différents dispositifs concourant à la mobilité sociale

De manière apparemment paradoxale, de nombreux organismes participent aujourd'hui à l'évaluation des politiques et dispositifs en direction des jeunes, mais leur impact, voire même des données de pilotage aussi élémentaires que le nombre de bénéficiaires ou le coût précis de certains d'entre eux, demeurent encore mal connus.

a. Un suivi de la performance des dispositifs pour le moins inégal et parfois peu lisible dans les documents budgétaires

Pour la représentation nationale, les projets annuels de performance (PAP), qui sont annexés aux projets de loi de finances (PLF), constituent les documents de référence pour apprécier l'efficacité et l'efficience de l'action publique.

En effet, ces annexes explicatives doivent en principe comporter, aux termes de la loi organique du 1^{er} août 2001 relative aux lois de finances (LOLF), « la présentation des actions, des coûts associés, des objectifs poursuivis, des

(1) Notamment les emplois d'avenir, les contrats de génération, les emplois francs et la « Garantie Jeunes ».

résultats obtenus et attendus pour les années à venir, mesurés au moyen d'indicateurs précis dont le choix est justifié ».

S'agissant par exemple des bourses sur critères sociaux et des aides au mérite, ces documents précisent ainsi le nombre de bénéficiaires et les crédits alloués, avec une série d'indicateurs visant à en mesurer l'impact, tels que l'accès à l'enseignement supérieur des jeunes de 20 ans, selon leur origine sociale, et le ratio de réussite comparé des boursiers par rapport aux non boursiers ⁽¹⁾.

De même, dans le domaine de l'emploi, ces annexes comportent une présentation des objectifs généraux et du coût des principaux dispositifs, avec des indicateurs visant à suivre leur efficacité en termes de ciblage (objectif chiffré de jeunes non qualifiés ou résidant dans les quartiers parmi les bénéficiaires), mais aussi d'impact (taux d'insertion dans l'emploi), du moins pour trois d'entre eux (CIVIS, emplois d'avenir et, de façon toutefois moins précise, EPIDE).

TAUX D'INSERTION DANS L'EMPLOI ET PROFIL DES JEUNES BÉNÉFICIAIRES D'UN DISPOSITIF SPÉCIFIQUE (CIVIS, EPIDE ET EMPLOIS D'AVENIR)

Un suivi pertinent de l'efficacité et du ciblage de trois dispositifs en faveur des jeunes

		2012	2013 Prévision	2014 Prévision	2015 Cible
EMPLOIS D'AVENIR	Taux d'insertion dans l'emploi à la sortie	-	-	70 %	75 %
	dont taux d'insertion dans l'emploi durable	-	-	50 %	55 %
	Jeunes non qualifiés dans le total des entrées		80 %	80 %	80 %
	Jeunes résidant en zone urbaine sensible (ZUS) dans les entrées		15,5 %	25 %	30 %
CIVIS	Taux d'insertion dans l'emploi à la sortie	40 %	42 %	43 %	44 %
	dont taux d'insertion dans l'emploi durable	24,4 %	27 %	28 %	29 %
	Jeunes non qualifiés dans le total des entrées	45,5-50 %	50 %	50 %	50 %
	Jeunes des ZUS dans le total des entrées	14,2-17 %	17 %	18 %	20 %
EPIDE	Taux d'insertion dans l'emploi à la sortie*	44 %	-	-	-
	dont taux d'insertion dans l'emploi durable*	-	-	-	-
	Jeunes non qualifiés dans le total des entrées	63-93 %	-	-	-
	Jeunes des ZUS dans le total des entrées	35,7-40 %	42 %	46 %	50 %

EPIDE : établissement public d'insertion de la défense. CIVIS : contrat d'insertion dans la vie sociale.

* L'indicateur n'est plus exploité.

Source : d'après les indicateurs 3.2 et 3.5 du programme 102 « Accès et retour à l'emploi » annexé au PLF pour 2014

Au-delà des crédits d'État, des annexes au projet de loi de financement de la sécurité sociale (PLFSS) s'inscrivent par ailleurs dans cette démarche « objectifs-résultats », s'agissant notamment des exonérations de charges (« niches sociales »), par exemple pour les contrats d'apprentissage et de professionnalisation, les stagiaires en entreprise et le service civique ⁽²⁾.

(1) Voir sur ce point le tableau présenté dans l'annexe n° 2 du présent rapport.

(2) Outre les programmes de qualité et d'efficacité (annexe n° 1 du PLFSS), qui constituent l'équivalent des PAP dans le champ de la protection sociale, l'annexe n° 5 relative aux exonérations de cotisations ou contributions sociales présente ainsi, sous forme de fiche par dispositif, les principaux éléments disponibles concernant notamment leur coût, le nombre de personnes concernées et leur évaluation.

Toutefois, l'analyse du contenu des documents budgétaires pour 2013, présentée dans l'annexe n° 2 du présent rapport pour ce qui concerne les dispositifs identifiés comme concourant à la mobilité sociale des jeunes, fait apparaître le caractère pour le moins hétérogène de leur suivi. Outre la disparité des dispositifs en termes de coût (de 400 000 à plus de 4 milliards d'euros) et de calibrage (de 4 000 à 2,3 millions de bénéficiaires), il en ressort en effet que :

– plus de 20 % ne précisent pas le nombre de bénéficiaires, par exemple pour les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE), les aides à la mobilité internationale des étudiants, les contrats « pactes junior ⁽¹⁾ », ou encore le nombre de consultations des centres d'information et d'orientation (CIO) ;

– dans près d'un quart des cas, le coût des dispositifs n'est pas précisé, et lorsqu'il l'est, le chiffrage indiqué peut appeler certaines réserves ; par exemple pour l'information et l'orientation scolaires (303 millions en 2013 s'agissant de l'enseignement secondaire), la Cour des Comptes a souligné récemment ⁽²⁾ qu' « *au total, comme pour de nombreuses autres politiques scolaires, le coût global réel des procédures d'orientation apparaît (...) très mal connu* » ;

– enfin, les indicateurs de résultats sont parfois insuffisants, sinon absents.

Concernant par exemple les internats d'excellence (cf. *supra*), un rapport d'inspection établi en 2011 ⁽³⁾ avait relevé que « *les objectifs ambitieux qui [leur] sont assignés (...) comme les financements importants ⁽⁴⁾ mis en jeu, rendent impérative la mise en place, sans tarder, d'une évaluation des résultats de ce dispositif pour pouvoir en mesurer la valeur ajoutée. Au regard des exigences de la LOLF, l'inscription des internats d'excellence dans le programme 324 impose d'ailleurs de justifier au premier euro les sommes dépensées. Or (...) une évaluation tant interne qu'externe reste largement à construire* ». En juin 2012, les ministres chargés de l'éducation nationale et de la réussite éducative avaient par ailleurs indiqué qu'une évaluation serait faite de ces internats, « *notamment sur leur rapport coût/amélioration de la réussite* », afin de disposer « *des éléments d'appréciation permettant d'orienter efficacement les moyens pour la réussite du plus grand nombre ⁽⁵⁾* ».

Pourtant, deux ans après la publication du rapport précité, et alors que près de 53 millions d'euros étaient prévus à ce titre pour 2013, le seul indicateur du programme « Politique de la ville » relatif à ce dispositif portait sur la « *proportion des places d'internat d'excellence occupées par des enfants originaires des quartiers prioritaires* ». En dépit de ce que pouvait laisser penser

(1) *Parcours d'accès aux carrières territoriales, hospitalières et de l'État.*

(2) L'orientation à la fin du collège, *communication à la commission des Finances, de l'économie générale et du contrôle budgétaire de l'Assemblée nationale* (décembre 2012).

(3) La mise en place des premiers internats d'excellence, *inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) et inspection générale de l'administration, de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR)*, juin 2011.

(4) Selon le rapport précité, le coût d'un interne d'excellence pouvait représenter jusqu'à 10 000 euros.

(5) *Lettre de M. Vincent Peillon et de Mme George-Pau Langevin aux personnels de l'Éducation nationale.*

l'intitulé de l'indicateur concerné (« *efficience de l'allocation de moyens consacrés à la réussite éducative et aux internats* »), ce sous-indicateur se limitait donc, en fait, au suivi de leur ciblage en termes de publics, sans apporter d'information sur leur impact en termes de réussite éducative, non plus que sur le coût moyen par élève comparativement aux internats traditionnels. Publié en avril 2013, le rapport sur l'internat de Sourduin évoqué plus haut ⁽¹⁾ a toutefois permis de mesurer les effets d'un dispositif ciblé sur les compétences et l'ambition scolaire d'élèves d'origine modeste.

Enfin, les nombreuses informations figurant dans les milliers de pages de documents budgétaires, transmis chaque année à la représentation nationale, ne font pas toujours ressortir très clairement l'essentiel, c'est-à-dire, aux termes mêmes de la LOLF, la présentation des objectifs fixés, des moyens alloués et des résultats obtenus. Des améliorations s'imposent donc dans ce domaine.

b. Plus largement, des travaux d'évaluation qui pâtissent de la dispersion de l'expertise, avec des lacunes à combler dans plusieurs domaines

Au-delà de l'analyse de la performance à travers le suivi des principaux indicateurs chiffrés, de nombreux organismes ⁽²⁾ participent à l'évaluation des politiques publiques, et notamment celles en direction des jeunes. Certains instruments en faveur de la mobilité sociale ont ainsi récemment fait l'objet d'évaluations approfondies, par l'exemple l'orientation scolaire ⁽³⁾ ou les aides à l'emploi des jeunes ⁽⁴⁾. En particulier, comme l'a souligné justement le Conseil d'orientation pour l'emploi (COE) dans un rapport récent sur les aides aux entreprises, « *des progrès ont été faits depuis 2006 en matière d'évaluation des politiques de l'emploi, avec la réalisation de nombreux travaux d'évaluation* ».

L'expertise apparaît toutefois dispersée entre les différents organismes concernés, ce qui peut nuire à l'identification et à la diffusion des travaux d'évaluation concernant notamment la mobilité intergénérationnelle et, plus largement, la jeunesse. Il manque en effet un organisme susceptible d'être une « tour de contrôle » pour améliorer la diffusion et l'exploitation de l'ensemble des travaux sur ces questions et l'identification des besoins en matière d'évaluation.

(1) Les effets de l'internat d'excellence de Sourduin sur les élèves : résultats d'une expérience contrôlée, rapport pour le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ), Luc Behaghel, Clément de Chaisemartin, Axelle Charpentier et Marc Gurgand, École d'économie de Paris (11 avril 2013).

(2) En particulier, la DARES, le Conseil d'orientation pour l'emploi (COE), le Centre d'études de l'emploi (CEE), les différents corps d'inspection, les équipes constituées dans le cadre de la modernisation de l'action publique (MAP), la Cour des comptes, le Conseil économique, social et environnemental (CESE), etc.

(3) Le service public de l'orientation (SPO) : état des lieux et perspectives dans le cadre de la prochaine réforme de décentralisation, rapport conjoint de l'IGAS, de l'IGAENR et de l'IGEN (avril 2013), dont les rapporteurs ont entendu l'un des auteurs, et le rapport précité de la Cour des Comptes (décembre 2012).

(4) L'emploi des jeunes peu qualifiés, note du Conseil d'analyse économique (CAE) publiée en avril 2013, dont les rapporteurs ont entendu l'un des auteurs, M. Stéphane Carcillo, rapports du Conseil d'orientation sur l'emploi (COE) sur Les aides aux entreprises en faveur de l'emploi (avril 2013) et L'emploi des jeunes (2011), rapport du CESE sur L'emploi des jeunes (septembre 2012), par exemple.

D'autre part, indépendamment de la qualité de ces travaux, ils ne peuvent, par nature, que compenser partiellement les insuffisances évoquées plus haut, dans la mesure où ils ne font pas nécessairement l'objet d'un suivi régulier, et en tout cas pas annuel, quant à l'efficacité des dispositifs étudiés à un moment donné.

Par ailleurs, ces publications en arrivent parfois à la conclusion que d'autres travaux d'évaluation doivent être menés, compte tenu des limites identifiées dans certains domaines, par exemple :

– l'étude réalisée par KPMG/Euréval, dont un extrait est présenté ci-dessous, fait apparaître plusieurs limites en matière d'orientation ; à cet égard, le rapport précité de la Cour des Comptes a d'ailleurs préconisé d' « *évaluer, au regard de l'objectif de la maîtrise par tous les élèves du socle commun à la fin de la scolarité obligatoire, les dispositifs spécifiques (sections d'enseignement général et professionnel adapté, découverte professionnelle 6 heures, dispositif d'initiation aux métiers en alternance, 3ème d'insertion, 3ème en alternance, etc.) et [de] ne conserver que ceux qui répondent effectivement à cet objectif, en excluant d'en faire des filières de pré-orientation* », ce qui suggère donc que cette évaluation n'est pas actuellement réalisée de façon pleinement satisfaisante ;

**Une évaluation des pratiques d'orientation présentant plusieurs limites :
extrait de l'enquête réalisée par KPMG/Euréval**

« L'évaluation n'est pas une pratique répandue dans les CIO et parmi les COP (conseillers d'orientation psychologues). Ils privilégient le suivi d'activité en recensant le nombre d'entretiens effectués, de bilans ou le nombre d'actions collectives. Ils estiment tous être efficaces (moyenne de 3,8/5) au regard des moyens qui leur sont accordés. Cette appréciation repose sur leur ressenti et non pas sur des indicateurs objectifs. Ils soulignent en effet qu'ils ne sont pas seuls à intervenir auprès d'un jeune et que, par conséquent, il est délicat d'établir la contribution de chaque acteur sur l'appréciation portée par les bénéficiaires. La pratique du questionnaire de satisfaction n'est pas répandue auprès des COP. »

Source : étude réalisée par KPMG/Euréval annexée au présent rapport (octobre 2013)

– s'agissant des écoles de la deuxième chance (E2C), un rapport récent de l'OCDE ⁽¹⁾ soulignait que s'ils obtiennent des résultats prometteurs en termes d'insertion, « *l'efficacité réelle de ces programmes n'a jamais vraiment été évaluée, ce qui en limite le développement* ⁽²⁾ » ; une évaluation est cependant actuellement en cours au ministère du travail ;

– concernant les contrats aidés, qui mobilisent chaque année des moyens importants ⁽³⁾, s'il est vrai qu'ils ont fait l'objet de plusieurs travaux d'évaluation sur la dernière décennie, le COE n'en a pas moins souligné récemment plusieurs limites ; dans le rapport précité, qui a été publié en avril 2013, il préconise en effet d' « *approfondir le travail d'évaluation des contrats aidés marchands afin de*

(1) « *Améliorer la situation économique des jeunes* », Études économiques de l'OCDE : France, OCDE (2013).

(2) La machine à trier. Comment la France divise sa jeunesse, Stéphane Carcillo, Pierre Cahuc, Olivier Galland et André Zylberberg (2011).

(3) Les crédits prévus pour 2014 s'élèvent par exemple à près de 2,2 milliards d'euros pour le contrat unique d'insertion dans le secteur non marchand (contrat d'accompagnement dans l'emploi ou « CUI-CAE »).

mieux cerner les effets différenciés de ce dispositif par sous-catégorie de population », s'agissant notamment des jeunes, et « d'améliorer le ciblage des contrats en fonction de ces résultats ⁽¹⁾ », mais aussi « de mieux prendre en compte les effets structurels des contrats aidés sur le marché du travail (capital humain, impact du financement sur l'économie...) dans les évaluations » ;

– le même rapport observait qu'« *il n'existe pas d'étude portant sur l'effet propre des aides en faveur de l'alternance* », qui représentent pourtant des montants importants et, concernant l'incidence des formations sur les parcours professionnels, que « *les études sont plus rares s'agissant du contrat de professionnalisation* ».

Les rapporteurs n'ignorent naturellement pas les difficultés inhérentes à l'évaluation des différents dispositifs concernés, au demeurant nombreux. Ces limites peuvent tenir notamment à des contraintes de temps et de coût (par exemple, pour des suivis de cohortes, des enquêtes qualitatives auprès des bénéficiaires, etc.), à l'éclatement des responsabilités entre les acteurs et, corrélativement, l'existence de ressources parfois nombreuses, mais cloisonnées (c'est par exemple le cas pour la validation des acquis de l'expérience, cf. *infra*), ou encore à des objectifs peu clairs, voire contradictoires ⁽²⁾. Dans certains cas, cela peut aussi être lié à la nature même des dispositifs : ainsi, l'évaluation est sans doute plus complexe lorsqu'il s'agit d'un ensemble d'initiatives locales diverses, de type cordées de la réussite.

Les rapporteurs n'en jugent pas moins nécessaire de tracer, pour l'avenir, quelques lignes directrices en termes de méthode.

En amont, il est tout d'abord essentiel de veiller, dès l'adoption d'une mesure en direction des jeunes, à fixer des objectifs clairs et assortis, autant que possible, d'indicateurs chiffrés. Sur la méthode, le plan d'action pour la jeunesse, adopté en février 2013, prévoit d'ailleurs plusieurs améliorations dans ce domaine, avec notamment la mise en place annoncée d'un tableau de bord (cf. l'encadré ci-après).

Il convient cependant de prolonger cette démarche, en vue de se doter d'instruments adaptés pour renforcer le pilotage de l'action publique, mais aussi l'information du Parlement. Dans ce sens, les documents budgétaires doivent être non seulement étoffés, compte tenu des limites évoquées récemment, mais aussi rendues plus lisibles, en prévoyant la présentation d'un tableau de bord synthétique des politiques de la jeunesse.

(1) *La plupart des évaluations se sont limitées à l'étude des effets « moyens » de ces dispositifs, or les effets des politiques sociales, et de l'emploi en particulier, varient souvent en fonction des populations bénéficiaires.*

(2) *Par exemple, les contrats aidés ont pour objectif premier de faciliter l'insertion professionnelle de certaines catégories de population éloignées de l'emploi mais, de fait, les pouvoirs publics les utilisent également afin d'atténuer la hausse du chômage en période de crise. Or ces objectifs peuvent être contradictoires dès lors que l'objectif conjoncturel conduit à donner plutôt la priorité à la quantité de contrats aidés, au détriment du ciblage sur les personnes les plus en difficulté, voire de la qualité de l'accompagnement proposé.*

Des mesures prévues par le comité interministériel (CIJ) de février 2013 pour améliorer l'évaluation et le pilotage des politiques de jeunesse

« Les indicateurs. Savoir évaluer la politique de la jeunesse ». De nombreuses informations sur les jeunes et les politiques de jeunesse sont aujourd'hui disponibles. Issues de travaux de recherche ou de données administratives, notamment statistiques, celles-ci restent néanmoins trop dispersées, pas toujours connues et peu mobilisées par les acteurs des politiques de jeunesse. Un tableau de bord, rassemblant une série d'indicateurs statistiques sur la situation de la jeunesse en France, sera constitué pour élaborer désormais les politiques en matière de jeunesse. Pour finaliser, suivre et actualiser ce tableau de bord, un groupe interministériel permanent placé auprès de l'INJEP est créé. [II] est chargé : de la mise en place et de l'actualisation du tableau des indicateurs mesurant l'impact sur l'état de la jeunesse des actions retenues dans le cadre du CIJ ; d'étudier la faisabilité de tout autre indicateur nécessaire à l'observation de la jeunesse ou l'évaluation des politiques de jeunesse ; le cas échéant, de piloter et valider des enquêtes thématiques complémentaires.

Source : rapport du Comité interministériel de la jeunesse (21 février 2013)

Sans qu'il besoin de modifier la LOLF ⁽¹⁾, celui-ci pourrait figurer dans le document de politique transversale (DPT) « Jeunesse », annexé chaque année au projet de loi de finances. Ce tableau synthétique présenterait, de façon simple, pour chaque dispositif (*a minima*, pour les principaux en termes de coût ou du nombre de bénéficiaires), une sélection restreinte d'indicateurs, avec par exemple trois colonnes sur les objectifs, les moyens (nombre de bénéficiaires, coût total et coût par jeune) et les résultats (par exemple, le taux de sortie vers l'emploi). Concrètement, cela permettrait par exemple d'appréhender plus aisément le coût et les résultats comparés de dispositifs voisins, voire concurrents.

D'autre part, la création d'un Conseil d'orientation des politiques de jeunesse, comme le préconisent les rapporteurs (cf. *supra*), pourrait contribuer à renforcer l'évaluation sur ces questions, dans le cadre d'une nouvelle instance de concertation et d'expertise, en améliorant la visibilité et l'exploitation des différents travaux réalisés par ailleurs, mais aussi, en identifiant les besoins et, le cas échéant, en approfondissant l'analyse sur des sujets encore peu explorés.

2. Une démarche expérimentale à poursuivre en développant la capitalisation de leurs résultats

En matière d'évaluation de politiques publiques, l'expérimentation consiste à tester une innovation sociale à petite échelle, dans des conditions qui permettent d'en évaluer les effets, pendant une durée limitée, afin d'en mesurer les avantages et les inconvénients, l'améliorer et, le cas échéant, la généraliser ou, plus modestement, susciter un essaimage ou une inflexion des pratiques.

Pour la jeunesse, un instrument spécifique été mis en place à cette fin, dont il apparaît nécessaire de dresser le bilan en vue d'améliorer la capacité des expérimentations à préfigurer des politiques innovantes dans ce domaine.

(1) Il suffirait en effet pour cela de modifier l'article 128 de la loi n° 2005-1720 du 30 décembre 2005 de finances rectificative pour 2005, qui présente la liste des différents DPT ainsi que des éléments sur leur contenu.

a. Le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ) : de nombreux projets soutenus dans le cadre d'un dispositif inédit et ambitieux

Institué par loi du 1^{er} décembre 2008 portant généralisation du revenu de solidarité active (RSA), le fonds d'appui aux expérimentations en faveur des jeunes « *est doté de contributions de l'État et de toute personne morale de droit public ou privé qui s'associent pour définir, financer et piloter un ou plusieurs programmes expérimentaux visant à favoriser la réussite scolaire des élèves et améliorer l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de moins de 25 ans* »⁽¹⁾.

Avec le lancement de seize appels à projets, le fonds a soutenu au total plus de 550 projets divers, aussi bien par les questions traitées, que par les bénéficiaires et les acteurs impliqués. 163 millions d'euros ont été engagés à ce titre, selon le dernier rapport d'activité du FEJ (septembre 2013), et au total, 497 975 bénéficiaires étaient recensés en décembre 2012. Directement inspirés du « Livre vert de la jeunesse »⁽²⁾, les appels à projet du FEJ ont ainsi permis de couvrir un large champ, comme l'illustre le graphique ci-après.

Concrètement, le fonds développe simultanément une double approche :

– d'une part, il suscite l'initiative de multiples acteurs (associations, communes, etc.), qui doivent proposer des programmes originaux sur un thème d'intervention donné, à travers des appels à projets ; le FEJ encourage ainsi l'innovation et la mobilisation des acteurs autour de dispositifs qui, sans son appui, et les éléments objectifs d'évaluation qui en résultent, resteraient isolés et méconnus ; c'est par exemple le cas des multiples initiatives de lutte contre le décrochage scolaire, portées par des associations, des établissements ou des collectivités, et méritant, pour plusieurs d'entre elles, d'être mieux connues, reprises par d'autres ou encouragées par l'État et les collectivités⁽³⁾ ;

– d'autre part, le FEJ accompagne, sur le plan financier et technique, la mise en place expérimentale de dispositifs conçus par les services de l'État qu'il est nécessaire de tester, leur efficacité pouvant être difficile à établir *a priori* ou encore en raison des conditions complexes de leur déploiement⁽⁴⁾.

(1) Article 25 de la loi n° 2008-1249 du 1^{er} décembre 2008 généralisant le revenu de solidarité active (RSA) et réformant les politiques d'insertion.

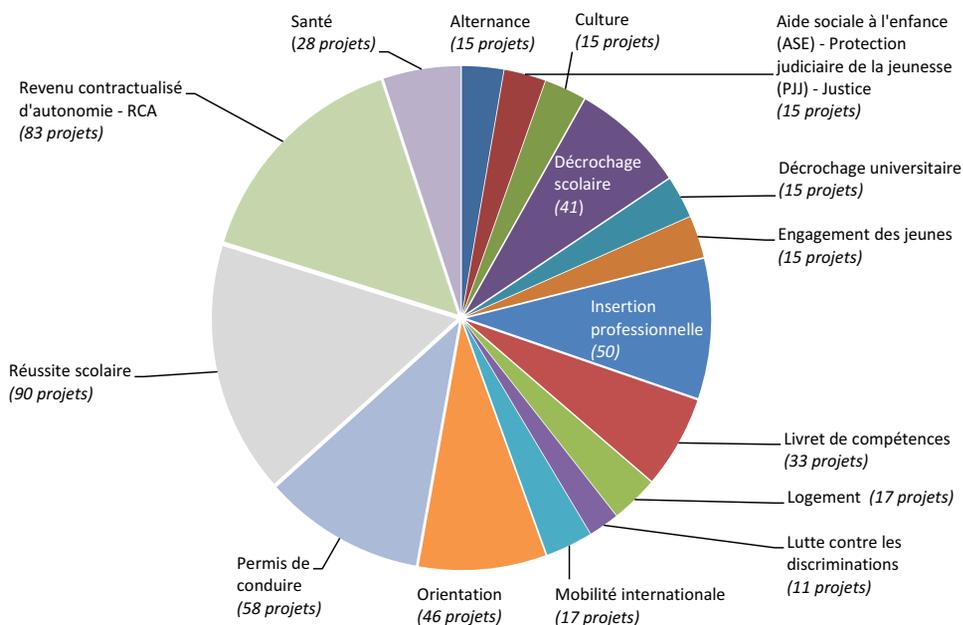
(2) Reconnaître la valeur de la jeunesse, livre vert de la commission de concertation des politiques de la jeunesse présidée par M. Martin Hirsch, alors Haut commissaire à la jeunesse (juillet 2009).

(3) « Le FEJ et les politiques éducatives : premier retour d'expériences », Mathieu Valedenaire (FEJ, DJEPVA) et Marc Gurgand, CNRS (Éducatifs et formations n° 81, mars 2012).

(4) Dans ce cas, les porteurs de projets (établissements scolaires par exemple) répondent à des appels à candidature et les évaluateurs sont recrutés par appel d'offres sur des cahiers des charges précis. C'est par exemple le cas du « livret de compétences expérimental » qui vise à formaliser et valoriser tous les acquis des élèves, y compris ceux qui ne sont pas de nature scolaire.

LE FONDS D'EXPÉRIMENTATION POUR LA JEUNESSE (FEJ) : RÉPARTITION DU NOMBRE DE PROJETS SOUTENUS PAR THÉMATIQUE

Plus de 550 projets couvrant l'ensemble du champ des politiques de la jeunesse



Source : graphique réalisé d'après les données présentées dans le rapport d'activité 2012 du FEJ (septembre 2013)

Par ailleurs, l'évaluation externe et scientifique de ces projets fait partie intégrante des conditions de sélection des projets financés. À cet égard, le FEJ accorde une importance particulière – et relativement nouvelle dans ce domaine – à la connaissance des effets des projets sur les bénéficiaires et la mesure statistique de leur impact. À cette fin, il s'appuie notamment sur la méthode d'évaluation d'impact avec assignation aléatoire des bénéficiaires (groupe test et groupe témoin), pour sa solidité méthodologique et la fiabilité des résultats. Le PAP du programme n° 163 « Jeunesse et vie associative » précise à cet égard que, « fonctionnant principalement sur appels à projets portant sur des thématiques ciblées prévoyant une évaluation externe et scientifique, si possible contrôlée, intégrée au projet dès sa conception, le fonds n'a pas vocation à assurer le fonctionnement pérenne des projets soutenus à titre expérimental. »

Le FEJ a ainsi permis de soutenir et d'évaluer, selon des modalités rigoureuses, des dispositifs innovants concourant à l'autonomie des jeunes, dans l'optique de la mise en place de nouvelles politiques publiques. Près de cinq ans après son institution, la question se pose toutefois de l'utilisation de ce matériau

très riche, en termes de capitalisation ⁽¹⁾ des résultats des expérimentations – autrement dit, des conditions dans lesquelles elles ont été, ou doivent être, mieux valorisées au mieux en vue de réorienter l’action publique.

b. Une phase de capitalisation essentielle : améliorer la capacité des expérimentations à préfigurer des politiques publiques innovantes

Sur la période récente, plusieurs expérimentations soutenues par le FEJ ont pu trouver un prolongement sous diverses formes :

– la poursuite du projet (par exemple, le projet sur le logement des apprentis chez des particuliers a été pérennisé par son porteur, le conseil régional d’Aquitaine, en vue de sécuriser les parcours des jeunes en alternance) ainsi que la consolidation des pratiques professionnelles expérimentées ⁽²⁾ ;

– le développement de dispositifs à plus grande échelle, à l’issue de l’expérimentation, , par exemple le portefeuille d’expériences et de compétences, avec l’extension, selon des modalités différenciées, d’un outil créé par un petit groupe d’universités à un nombre croissant d’établissements ;

– enfin, les enseignements des expérimentations peuvent alimenter la réforme des politiques publiques ; cela a récemment été le cas pour les expérimentations du revenu contractualisé d’autonomie (RCA), sur les résultats desquelles la conception de la « Garantie Jeunes » a pu s’appuyer, ou encore des actions visant à préparer la réinsertion des jeunes après leur sortie de prison.

Les suites positives d’une série d’expérimentations visant à préparer la réinsertion des jeunes à la sortie de prison : le renforcement des partenariats avec les missions locales

Un ensemble d’expérimentations menées dans le cadre du FEJ a porté sur le renforcement des liens entre les services pénitentiaires et de probation (SPIP) et les missions locales. C’est par exemple le cas de l’expérimentation « Réussir sa sortie », portée par la mission locale des Ulis, qui visait à préparer la sortie de prison des jeunes, favoriser leur retour à l’emploi grâce à l’élaboration d’un projet professionnel et lutter contre la récidive par un accompagnement global. Cette expérimentation a reposé sur un partenariat entre 9 missions locales, le SPIP, la Dirrecte et le juge d’application des peines. Elle visait des jeunes sous main de justice incarcérés à Fleury-Mérogis, âgés de 18 à 25 ans et de faible niveau scolaire (V, V bis).

La diffusion des résultats de l’expérimentation a permis aux acteurs de disposer d’éléments sur les modes de coopération envisageables et leur efficacité. Ces résultats s’inscrivent dans le prolongement de coopérations initiées localement entre acteurs de l’insertion et de la probation, les pratiques expérimentées trouvant aujourd’hui leur place dans une réflexion menée à l’échelle nationale. Ainsi, le ministère de la Justice, la Délégation générale à l’emploi et à la formation professionnelle (DGEFP) et le Conseil national des missions locales (CNML) ont annoncé la signature d’une convention qui donnera un cadre national à

(1) Cette démarche vise à identifier les enseignements exploitables en vue de fournir les éléments d’orientation innovants pour la conduite des politiques, donc à rendre lisibles les résultats et à permettre l’appropriation par les acteurs et les décideurs des bonnes pratiques et des outils transférables. Elle s’appuie sur l’ensemble des productions réalisées ainsi que sur l’organisation d’échanges avec les acteurs.

(2) C’est le cas de « l’atelier pédagogique de Nanterre » en matière de lutte contre le décrochage scolaire.

cette démarche de partenariat, afin d'aider les jeunes incarcérés à mieux préparer leur sortie et à retrouver un emploi. Cette action a été inscrite dans le Plan d'action en faveur de la jeunesse (CIJ du 22 février 2012, mesure n° 22).

En tout état de cause, pour apporter aux décideurs des éléments de réflexion utiles dans le cadre de l'élaboration des politiques de jeunesse, les résultats des expérimentations soutenues par le FEJ doivent être disponibles et accessibles ; leur mise en ligne constitue donc un enjeu important.

Or, en octobre 2012, selon l'indicateur retenu pour mesurer la diffusion des résultats des expérimentations, la proportion de celles ayant fait l'objet d'un objet d'un rapport d'évaluation traité et publié n'était que de 32 % ⁽¹⁾, et ce n'est qu'en 2015 qu'il était prévu que cette proportion atteigne 85 %.

ÉVOLUTION DE LA PART DES EXPÉRIMENTATIONS AYANT FAIT L'OBJET D'UN RAPPORT D'ÉVALUATION (EN OCTOBRE 2012)

	2012 Prév.	2013 Prév.	2015 Cible
Part des expérimentations ayant fait l'objet d'un rapport d'évaluation traité et publié / nombre total d'expérimentations financées ⁽²⁾	32 %	60 %	85 %
Part des rapports finaux d'évaluation traités et publiés dans l'année / nombre total de rapports attendus dans l'année	60 %	68 %	70 %

Source : PAP du programme n° 163 « Jeunesse et vie associative » annexé au projet de loi de finances pour 2013

Cela peut notamment s'expliquer par la durée des expérimentations (plusieurs sont encore en cours) mais aussi leur nombre, et donc les délais nécessaires pour produire les évaluations et traiter cette masse d'informations. Au total, plus de 480 rapports finaux remis par les porteurs de projets et les évaluateurs ont ainsi été analysés par la mission d'animation du fonds (MAFEJ). De ce point de vue, peut-être eût-il été préférable de renforcer la sélection des projets en amont, avec un nombre plus limité d'expérimentations, pour consacrer davantage de moyens à cette seconde phase d'analyse et de diffusion des résultats, afin de les exploiter au mieux et dans des délais aussi brefs que possibles.

En tout état de cause, le ministère chargé de la jeunesse indiquait, à l'automne 2012, qu'« en 2013, il s'agi[ra] d'assurer la transition vers le droit commun, l'objectif majeur sera donc de capitaliser les résultats probants des expérimentations en vue de leur essaimage dans les collectivités ou promoteurs volontaires ⁽³⁾ ». Dans le cadre de la présentation du projet de loi de finances pour 2014, « la capitalisation des enseignements des expérimentations menées depuis

(1) Cet indicateur ne figure plus dans le projet annuel de performances (PAP) du programme n° 163 « Jeunesse et vie associative » annexé au projet de loi de finances pour 2014.

(2) Les expérimentations financées par le FEJ donnent lieu à la production systématique de rapports finaux d'évaluation qui doivent être transmis dans les trois mois suivant le terme de l'expérimentation (les premiers rapports finaux ont été produits fin 2011). Ces rapports sont analysés par l'équipe d'animation du FEJ avant d'être publiés sur le site internet.

(3) PAP « Jeunesse et vie associative » annexés aux projets de loi de finances pour 2013.

2009 ⁽¹⁾ » est présentée comme ayant « été réalisée en 2013 » et devant se poursuivre pour les expérimentations qui ne sont pas encore arrivées à terme.

À cet égard, il est certes positif que le FEJ ait récemment publié des notes thématiques présentant les premiers enseignements des expérimentations dans certains domaines, à partir des rapports finaux remis par les porteurs de projets et les évaluateurs. Ces « notes de capitalisation » portent sur la réinsertion des jeunes sous main de justice, l'orientation scolaire et professionnelle, l'alternance, la mobilité internationale, ou encore l'insertion professionnelle (septembre 2013). Au cours des prochains mois, sont par ailleurs prévues d'autres actions de capitalisation et de communication, présentées dans le tableau ci-après.

PLANIFICATION PRÉVISIONNELLE DES ACTIONS DE CAPITALISATION ET DE COMMUNICATION DU FONDS D'EXPÉRIMENTATION POUR LA JEUNESSE (FEJ)

Echéances	Actions
Septembre 2013	Notes de synthèse (insertion professionnelle, logement, décrochage universitaire). Appel d'offres communication.
Octobre 2013	Notes de synthèse (décrochage scolaire, réinsertion des jeunes sous-main de justice, mobilité internationale). 4 pages (décrochage scolaire). Atelier insertion professionnelle. Séminaire européen Transition (projet partenarial européen de partage des pratiques et des connaissances) – France.
Décembre 2013	4 pages (alternance). Atelier Culture.
1er semestre 2014	Publication ouvrage collectif. 4 pages. Ateliers de restitution (santé, discriminations). Séminaire européen Transition.
2ème semestre 2014	4 pages. Ateliers de restitution (mobilité internationale, engagement des jeunes). Séminaire européen et conférence de clôture Transition.

Source : ministère des sports, de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative (FEJ, plan de programmation stratégique 2013-2015)

Il n'en reste pas moins nécessaire de poursuivre et d'amplifier les actions dans ce domaine, afin de pouvoir rapidement identifier les bonnes pratiques et les enseignements utiles, ainsi que les possibilités de généralisations.

Il est en effet important de « concevoir une dispositif de capitalisation à la hauteur des enjeux », ainsi que l'a souligné un rapport d'inspection établi en 2012 ⁽²⁾, d'autant que le temps de la communication et de la diffusion des résultats risque de nuire aux dynamiques engagées par les expérimentations. En effet, « plusieurs de ces porteurs déjà placés dans cette situation attendent des réponses à leur questionnement sur le devenir de l'expérimentation car si aucun signe ne se manifeste, les dynamiques peuvent s'éteindre et la mobilisation des acteurs retomber. Ils seront très attentifs à ce que leur investissement ne tombe pas " aux oubliettes" ». Les financeurs susceptibles de prendre le relais, notamment les collectivités territoriales, attendent également de connaître la décision des pouvoirs publics quant à leur généralisation éventuelle, avant de s'engager pour l'avenir.

(1) PAP « Jeunesse et vie associative » annexés aux projets de loi de finances pour 2014.

(2) Rapport de la mission conjointe de l'inspection générale des finances (IGF) et de l'inspection générale jeunesse et sports (IGJS) sur le FEJ (2012).

Cela serait d'autant plus opportun que plusieurs expérimentations se sont révélées particulièrement riches d'enseignements, en versant au débat des éléments d'analyse robustes quant à l'intérêt d'infléchir certaines pratiques, voire politiques, en direction des jeunes.

C'est le cas notamment, comme l'ont souligné plusieurs personnes entendues par la mission, des expérimentations relatives aux livrets et portefeuilles de compétences ou encore à l'emploi étudiant et la conciliation emploi-formation (en particulier, le dispositif « Améliorer la qualité des emplois exercés par les étudiants ⁽¹⁾ » dans la Sarthe). En matière d'orientation et de lutte contre le décrochage, l'expérimentation de « la Malette des parents », dans les académies de Créteil et Versailles, réalisée selon une méthode rigoureuse (avec un groupe test et un groupe témoin), s'est également avérée particulièrement intéressante.

Implication des parents et lutte contre le décrochage scolaire : les résultats intéressants de deux expérimentation soutenues par le FEJ (« La malette des parents »)

• La « malette des parents » en classe de 6^{ème}, portée par le rectorat de Créteil, visait à lutter contre le décrochage scolaire et les violences à l'école par la consolidation du lien entre le collège et les parents d'élèves volontaires. Cette expérimentation a consisté en la mise en place de trois réunions-débats réunissant des parents d'élèves de sixième et des acteurs du collège. Elles sont axées sur l'aide que les parents peuvent apporter aux enfants, les relations avec le collège et la compréhension de son fonctionnement. Des formations complémentaires axées sur les mêmes thèmes sont également été proposées aux parents.

L'évaluation du dispositif a montré plusieurs effets importants. Le premier est une plus forte implication des parents volontaires auprès de l'institution scolaire dans le suivi de la scolarité de leurs enfants. Ce surcroît d'implication s'est également traduit par une amélioration très sensible du comportement des enfants : une diminution de l'absentéisme et du nombre d'exclusions temporaires et d'avertissements ainsi qu'une plus grande fréquence des distinctions lors du conseil de classe, telles que les félicitations ou les encouragements.

• Cette première expérimentation et ses enseignements ont inspiré une nouvelle expérimentation : la « Malette des parents – orientation en 3^{ème} » développée dans 52 collèges, dans l'académie de Versailles. Il s'agit d'un programme d'information et de rendez-vous individualisés proposé aux familles d'élèves de 3^{ème} en classe de difficulté scolaire, afin de les aider dans leur choix d'orientation. Le rapport d'évaluation montre que les deux réunions organisées par les chefs d'établissement en direction des parents des élèves les plus en difficulté (52 % d'entre eux assistent au moins à l'une des deux réunions) permettent de réduire la proportion de décrocheurs à l'issue de la classe de troisième de 8,8 % à 5,1 % des élèves, soit une baisse de plus de 40 %.

Ce projet illustre par ailleurs la dimension cumulative des enseignements des expérimentations lorsqu'elles font l'objet d'une évaluation rigoureuse. Ainsi, dans le cadre de l'évaluation de la malette des parents en 6^{ème}, un volet de l'étude avait porté sur la comparaison entre différentes manières d'inviter les parents à un moment d'échange avec les équipes d'éducatives. Cette étude a montré qu'une invitation formulée par téléphone était perçue comme plus personnelle qu'une invitation par courrier et conduisait à une augmentation du nombre de parents présents. Cette façon de procéder a été mise en œuvre dans le cadre de la « Malette des parents en 3^{ème} » et a permis d'obtenir un taux de participation important.

Source : FEJ et rapports d'évaluation de l'École d'économie de Paris de décembre 2011 et février 2013

(1) Sur les résultats de cette expérimentation, voir la dernière partie du présent rapport.

C'est aussi le cas en matière d'aides à la mobilité. Ainsi, l'expérimentation « *10 000 permis pour réussir* » a eu pour objet d'aider financièrement et d'accompagner l'accès au permis de conduire de 10 000 jeunes en difficulté d'insertion, et de mesurer l'impact de cette aide sur l'évolution de leur situation sociale et professionnelle.

Les résultats de l'évaluation quantitative montrent que le dispositif augmente l'accès aux auto-écoles, la réussite au code, la réussite au permis et le fait de disposer d'un véhicule (avec une augmentation de près de 50 % des chances d'obtention du permis à un horizon de 24 mois). En revanche, il n'a pas d'effet notable sur les chances d'accéder à un emploi et la qualité des emplois occupés.

Au-delà, les résultats de cette série d'expérimentations sur la mobilité illustrent la grande difficulté que représente en France l'accès à la conduite pour les jeunes en insertion. Deux ans après l'entrée dans le dispositif, plus d'un jeune sur deux n'a pas réussi à obtenir le permis de conduire et près de deux jeunes sur trois n'ont pas encore de véhicule. Les aides financières accordées aux jeunes pour faciliter le passage du permis ont des effets de long terme positifs, mais au prix d'effets de court terme défavorables du point de vue de l'insertion professionnelle et de l'intégration sociale des jeunes.

Ces travaux mettent ainsi en évidence l'intérêt que présenterait une simplification du passage du permis de conduire pour les jeunes, en vue de favoriser l'accès à l'emploi, l'insertion sociale et l'autonomie des jeunes. L'évaluation quantitative remise en 2012 ⁽¹⁾ conclut ainsi qu'« *il conviendrait de réexaminer les conditions d'une simplification du passage du permis de conduire pour les jeunes, afin d'en réduire le coût financier mais aussi la durée et la difficulté. (...) Simplifier les épreuves du permis sur le modèle de beaucoup d'autres pays produirait un triple dividende sur l'aptitude à la mobilité des jeunes, sur leur accès à l'emploi et sur leur intégration sociale* ». L'atelier thématique sur le permis de conduire, organisé en 2012 par la mission d'animation du FEJ, a également permis d'identifier les difficultés rencontrées (l'effort nécessaire pour le passage du permis pouvant être un obstacle important au maintien d'une activité salariée pour les jeunes), mais aussi d'avancer des propositions, telles qu'une combinaison de l'autoformation avec les cours en face-à-face.

À présent que la majorité des expérimentations sont achevées, et que leurs résultats sont connus et étayés par des évaluations rigoureuses, il faut donc en tirer toutes les conclusions qui s'imposent, c'est-à-dire réformer en conséquence les politiques concernées, en prévoyant les moyens nécessaires pour le déploiement des dispositifs les plus probants. En particulier, une réforme du permis de conduire doit rapidement être engagée ⁽²⁾. De même, si « *La malette des parents en classe de 6^{ème}* » semble avoir fait l'objet d'un essaimage dans un certain nombre de collèges,

(1) « *Faut-il subventionner le permis de conduire des jeunes en difficulté d'insertion ?* », Yannick L'Horty, E. Duguet, P. Petit, B. Rouland, Y. Tao, 2012).

(2) *Voir sur ce point la troisième partie du présent rapport sur la mobilité des jeunes.*

il est particulièrement important que les bonnes pratiques repérées dans le cadre de la seconde expérimentation (en classe de troisième) se développent dans d'autres académies, y compris sous des formes un peu différentes, au regard de l'intérêt qu'elles peuvent présenter en termes d'orientation, de lutte contre le décrochage, voire de développement de l'alternance.

À l'avenir, les rapporteurs jugent essentiel de poursuivre le recours à l'expérimentation pour renforcer l'efficacité de l'action publique et faire progresser la mobilité sociale des jeunes, en posant des questions nouvelles et en mettant en débat certains verrous, tabous ou réalités. Ce levier présente aussi l'avantage, particulièrement bienvenu dans un pays encore marqué par une longue tradition centralisatrice, de repérer et soutenir des initiatives de terrain, qui peuvent être des « boîtes à idées » très précieuses pour le décideur national, en les déployant éventuellement ensuite à une plus grande échelle, dans le cadre d'une approche ascendante et partenariale de l'action publique (« bottom-up »).

Dans ce sens, il est d'ailleurs encourageant, sur le plan de la méthode, que le Plan d'action en faveur de la jeunesse, adopté en février dernier, ait prévu le recours à plusieurs expérimentations, dont les principales sont rappelées ci-après.

Principales expérimentations prévues dans le cadre du CIJ de février 2013

- Expérimentation de la possibilité de laisser aux parents le choix de la décision d'orientation en fin de troisième
- Mise en place d'une « CVthèque » pour lutter contre la discrimination à l'embauche ⁽¹⁾
- Expérimentations visant à réduire le taux de rupture des contrats d'apprentissage pour les jeunes les plus fragiles, centrées sur le principe de l'accompagnement et du soutien du jeune mais aussi de son employeur
- Expérimentation des emplois francs en faveur des jeunes issus des quartiers prioritaires en vue de lutter contre les discriminations
- Lancement de la « Garantie jeunes » dans dix territoires pilotes en septembre 2013

Source : rapport du Comité interministériel de la jeunesse (CIJ), février 2013

Le FEJ ne doit donc pas être lui-même une expérimentation et, du moins, quelle que soit la forme ou l'organisation administrative retenue ⁽²⁾, le recours au levier de l'expérimentation doit se poursuivre au cours des prochaines années.

Selon le rapport spécial sur les crédits du sport, de la jeunesse et de la vie associative pour 2014 ⁽¹⁾, le FEJ devrait pouvoir utiliser, jusqu'en 2015 des crédits

(1) Le ministère en charge de l'Économie sociale et solidaire a lancé un site internet présentant les CV de jeunes diplômés issus de quartiers défavorisés afin de les aider à surmonter les discriminations à l'embauche. Cette « CVthèque » dispose de 800 profils et la base de données est gratuite pour les TPE-PME ainsi que les acteurs de l'économie sociale et solidaire. Après évaluation, ce dispositif pourrait être généralisé.

(2) Une réforme de l'administration centrale du ministère des Sports, de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative a été annoncée (réorganisation de la DJEPVA, des opérateurs et structures associées, notamment le FEJ), l'objectif étant l'élaboration d'une feuille de route permettant un fonctionnement opérationnel dès 2014.

non consommés de précédentes lois de finances, pour un montant de 12,4 millions d'euros. Ces fonds devraient être répartis de la manière suivante :

– 3,5 millions d'euros en faveur de plateformes nationales et régionales de la mobilité ;

– 3 millions d'euros en faveur de la promotion d'outils d'éducation populaire pour les jeunes (outils numériques et médiatiques notamment) ;

– 2,5 millions d'euros pour mener des évaluations et diffuser les résultats obtenus par le FEJ ;

– 2 millions d'euros en faveur du développement des organisations de jeunes dirigées par des jeunes ;

– 0,8 million d'euros pour mettre en évidence les discriminations envers les jeunes ;

– 0,6 million d'euros pour informer et accompagner les jeunes dans le service public régional de l'orientation.

Par ailleurs, il est à noter que les crédits prévus pour le service civique en 2014 seront complétés par une contribution du FEJ, qui s'élèvera à 3 millions d'euros, en portant ainsi le total des crédits destinés au service civique à 149 millions d'euros.

En outre, le Gouvernement a souhaité traduire la priorité jeunesse au sein du nouveau programme d'investissements d'avenir (PIA) piloté par le Commissariat général à l'investissement (CGI). Il aura vocation à amorcer de nouveaux projets en proposant des partenariats innovants, à grande échelle, entre acteurs publics et privés. Pour 2014, la mission *Sport, jeunesse et vie associative* intègre ainsi un nouveau programme 411, intitulé *Projets innovants en faveur de la jeunesse* et doté de 100 millions d'euros. Il vise à favoriser l'émergence de politiques de jeunesse intégrées, en développant une stratégie globale et cohérente à l'échelle d'un territoire, qui fédère et décloisonne les interventions des nombreux partenaires impliqués, qu'ils relèvent de la sphère publique ou privée ⁽²⁾.

Le PAP de ce nouveau programme précise à cet égard que « *l'appel à projets tirera les enseignements des pratiques antérieures, notamment celles du fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ). Cependant, les projets retenus, en nombre restreint, devront avoir une taille critique, s'appuyer sur des préfigurations permettant un essaimage dont le résultat peut être présumé. Une*

(1) Rapport sur le projet de loi de finances pour 2014 (annexe n° 46 « Sports, jeunesse et vie associative », présenté par M. Régis Juanico, rapporteur spécial, Commission des Finances, de l'économie générale et du contrôle budgétaire, Assemblée nationale (octobre 2013).

(2) Ces politiques de jeunesse intégrées devront notamment traiter des axes suivants qui sont autant de facteurs d'autonomie des jeunes : l'information et l'orientation ; l'employabilité et la lutte contre le décrochage scolaire et universitaire ; le développement d'une offre éducative, culturelle et sportive innovante, en complément de l'école ; l'émergence d'une culture de l'entrepreneuriat.

attention particulière sera apportée aux dispositifs d'évaluation et de retour d'expérience, qui devront faire partie intégrante des projets. » Il est également précisé que « l'intervention du PIA se distingue nettement de l'expérimentation en définissant un nombre restreint de projets auxquels il est donné l'occasion de changer d'échelle. Elle est conçue comme une phase aval permettant de préparer la généralisation de projets, de dispositifs ou de modes de collaboration à grande échelle et qui ont le cas échéant fait l'objet d'une première évaluation positive. » Il conviendra donc de veiller à ce que les projets sélectionnés dans le cadre du FEJ s'articulent de manière cohérente avec le PIA.

En outre, s'agissant de thématiques et de politiques publiques par nature transversales, il est important qu'il puisse s'appuyer sur un portage interministériel fort, en lien avec le comité interministériel de la jeunesse (CIJ), mais aussi avec le Conseil d'orientation des politiques de jeunesse, nouvelle instance d'expertise et de concertation que les rapporteurs préconisent d'instituer et dont le FEJ pourrait très utilement éclairer les travaux.

Enfin, au-delà du FEJ et au vu notamment des initiatives intéressantes qu'ils ont pu observer au cours de leurs déplacements, les rapporteurs soulignent toute l'importance de diffuser les bonnes pratiques et développer des dispositifs qui fonctionnent bien sur le terrain.

• Développer l'évaluation et poursuivre la démarche expérimentale :

- étoffer les documents budgétaires, à travers la présentation d'un tableau de bord synthétique de la performance des politiques de jeunesse ;
- capitaliser rapidement les évaluations des expérimentations soutenues par le FEJ et en tirer toutes les conclusions utiles dans la mise en œuvre des politiques (en prévoyant le financement de projets dont les résultats sont les plus probants, en réformant le permis de conduire et en généralisant des pratiques telles que « la malette des parents » notamment) ;
- à l'avenir, poursuivre le recours à l'expérimentation pour faire progresser la mobilité sociale des jeunes, et mettre en débat certains verrous, tabous ou réalités.

Cette première vision « panoramique » de la mobilité sociale des jeunes, fait ainsi apparaître le caractère extrêmement vaste et touffu des politiques publiques concernées ainsi que la très grande diversité des dispositifs actuels.

C'est pourquoi les rapporteurs ont souhaité concentrer leurs travaux sur un nombre limité d'entre eux, à certaines étapes clés du parcours d'un jeune :

– concernant le système éducatif, qui constitue pour les jeunes issus de milieux modestes une « première chance » de s'élever socialement, par leur travail et leurs compétences, principalement : l'orientation, les filières professionnelles et les actions de lutte contre le décrochage ;

– les acteurs, en particulier les missions locales, et les outils visant à favoriser l'insertion professionnelle des jeunes, s'agissant essentiellement des peu

ou pas qualifiés qui, quelles que soient les difficultés qu'ils ont pu rencontrer dans leur parcours scolaire, doivent avoir ensuite des opportunités de rebondir et de saisir une, ou plutôt des « secondes chances », et ce, tout au long de leur parcours – autrement dit, tout ce qui peut contribuer à ce que l'école ne soit pas la seule voie de mobilité sociale, sinon une « machine à trier » et figer les destins ;

– enfin, dans cette période de transition vers l'âge adulte, au-delà de l'accès à l'emploi qui « *reste la meilleure voie d'accès à l'autonomie* », comme cela a été souligné dans le rapport du comité interministériel de la jeunesse (CIJ) de février dernier, les actions visant à favoriser celle-ci, concernant les conditions de vie des jeunes, soit : les bourses, le logement et la mobilité.

Sur ces questions, les rapporteurs présentent plusieurs propositions visant à desserrer l'étau de la reproduction sociale, ce qui représente un défi mais aussi un projet de société essentiel, « *qu'il s'agisse, dans une optique libérale, de récompenser le mérite individuel (et non l'héritage) ou, dans une optique socialiste ou social-démocrate, de favoriser la justice sociale en brisant la reproduction des inégalités* ⁽¹⁾ ».

(1) Le destin au berceau. Inégalités et reproduction sociale, *Camille Peugny, La République des idées* (2013).

ANNEXE N° 1 :
L'IMPACT DE L'ÉCOLE SUR LA MOBILITÉ SOCIALE DES ÉLÈVES :
LES LIENS ENTRE LES INÉGALITÉS SOCIALES ET LES
PERFORMANCES SCOLAIRES

La croissance des effectifs de l'enseignement secondaire en France a été spectaculaire depuis le début du XX^e siècle. En allant au plus loin que les données statistiques permettent de remonter, on sait que seulement 15 % des hommes, nés entre 1920 et 1922 avaient pour diplôme le plus élevé le baccalauréat ou un titre de l'enseignement universitaire. L'obtention de ces diplômes par les femmes nées au cours des mêmes années était plus rare encore. Un demi-siècle plus tard, « être bachelier » est devenu la situation majoritaire au sein d'une génération : parmi les jeunes nés entre 1974 et 1976, 67 % des femmes et 60 % des hommes ont un titre de niveau égal ou supérieur au bac, tandis que 22 % des femmes et 18 % des hommes sont titulaires d'un titre égal ou supérieur à la licence.

Toutefois, dès la massification de l'enseignement secondaire – acquise au milieu des années 80 – les sociologues de l'éducation ont mis en doute que ce phénomène signifie pour autant la réduction des écarts de réussite scolaire entre groupes sociaux. À partir d'une reconstitution du parcours scolaire de plusieurs générations d'élèves des établissements orléanais entre 1947 et 1981, l'historien Antoine Prost remet en cause à cette époque l'idée que la généralisation de l'accès à l'enseignement secondaire soit une véritable « démocratisation ». Il introduit une distinction entre une « démocratisation quantitative », c'est-à-dire une expansion des effectifs globaux – et une démocratisation « qualitative » qui consisterait en une réduction des écarts de réussite scolaire associés aux différences sociales. Antoine Prost précise que « *la démocratisation [quantitative] ainsi entendue ne supprime pas les inégalités, elle les déplace seulement* »⁽¹⁾.

Jusqu'au début des années 2000, ainsi que l'explique Pierre Merle dans un retour rétrospectif en 2002 sur les termes du débat⁽²⁾, les données et modalités de traitement statistique disponibles ne permettaient pas de dégager des résultats utiles pour déterminer si les progrès quantitatifs de la scolarisation s'étaient accompagnés d'une réduction effective des inégalités sociales au regard des résultats scolaires et de l'obtention des diplômes. Les données recueillies sur les niveaux de diplômes, dans le cadre notamment des enquêtes *Formation et Qualification Professionnelle (FQP)* et *Emploi* réalisées par l'INSEE, ont montré l'existence d'une tendance sur longue période à la réduction des inégalités sociales en termes d'accès aux diplômes, mais les résultats obtenus demeuraient discutés⁽³⁾.

(1) Jean-Michel Chapoulie, Antoine Prost, L'Enseignement est-il démocratisé ?, Paris, P.U.F., 1986, in *Histoire de l'éducation*, n° 34, 1987. pp. 110-113.

Voir également Évolution historique de l'inégalité des chances devant l'école : des méthodes et des résultats revisités, Louis-André Vallet et Marion Selz, *Éducation & formations* n° 74, avril 2007, ministère de l'Éducation nationale.

(2) Pierre Merle, Démocratisation ou accroissement des inégalités scolaires ?, *Revue de l'INED*, Population, 2002/4, Vol. 57, pp. 633 à 659.

(3) Louis-André Vallet, Expansion des systèmes éducatifs et dynamique des inégalités sociales devant l'enseignement : quelques jalons de la recherche comparative en sociologie, *Économie et Statistique*, INSEE, n° 433-434, 2010.

À partir des années 2000, le développement des tests de niveau standardisés soumis aux élèves à tous les stades de la scolarité a permis de mieux caractériser la dispersion « sociale » des résultats scolaires. La mesure de cette dispersion, longtemps réduite à la comptabilisation des effectifs atteignant les différents seuils de scolarité, prend désormais en compte les scores obtenus par les élèves aux tests de niveaux, ce qui a permis l'élargissement des moyens d'analyse à des méthodes permettant de traiter simultanément des effectifs et des scores ⁽¹⁾. Les tests de niveau les plus connus sont ceux réalisés depuis 2000 par l'OCDE auprès des élèves âgés de 15 ans dans le cadre du programme PISA (*Program for International Student Assessment*), dont les résultats font l'objet d'une exploitation statistique spécifique par cette organisation internationale, prenant en compte notamment l'origine sociale des élèves. D'autres évaluations, de dimensions internationale ou nationale, nourrissent également les analyses statistiques actuelles ⁽²⁾ :

– le programme international de recherche en lecture scolaire (Pirls), réalisé depuis 2001 en CM1 ;

– les évaluations nationales à l'entrée en CE2 et en sixième, et notamment les évaluations « lire, écrire, compter » ;

– le « cycle d'évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons » (CEDRE), mis en œuvre depuis 2003 à la fin du cycle primaire et en fin de collège.

Ces données peuvent être utilement complétées par l'exploitation des résultats des panels d'élèves constitués par le ministère de l'Éducation nationale pour suivre la trajectoire scolaire des élèves depuis leur entrée à l'école primaire ou au collège.

L'ensemble de ces éléments permet de porter un regard plus analytique sur le lien en France entre inégalités sociales et performances scolaires. On peut ainsi évaluer le poids des inégalités sociales rapportées aux résultats scolaires d'un point de vue rétrospectif et global (A), et – pour la période récente – dans le cycle primaire (B), au collège (C), à l'issue du collège (D) et au niveau du bac et dans l'enseignement supérieur (E).

A. LE REcul DES INÉGALITÉS SOCIALES DANS L'ACCÈS AUX DIPLÔMES A BÉNÉFICIÉ À DES GÉNÉRATIONS DÉSORMAIS ANCIENNES

En 1936, sous le ministère de Jean Zay, eut lieu la première enquête exhaustive sur l'origine sociale des élèves de sixième des lycées de

(1) *Claude Thélot et Louis-André Vallet*, La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle, *Économie et Statistique*, INSEE, n° 334, oct. 2000, p. 3-32.

(2) Cf. L'évolution du nombre d'élèves en difficultés face à l'écrit depuis une dizaine d'années, *Jeanne-Marie Daussin, Saskia Kesbpaik, Thierry Rocher*, France portrait social 2011, INSEE.

l'enseignement public ⁽¹⁾. Certains résultats de cette enquête – présentés dans le tableau ci-dessous – témoignent de la faiblesse des effectifs de l'enseignement secondaire à cette époque, plus particulièrement s'agissant des enfants d'agriculteurs et d'ouvriers, pourtant majoritaires dans la France de l'entre-deux guerres.

**PREMIER RECENSEMENT DE L'ORIGINE SOCIALE DES ÉLÈVES DE SIXIÈME
DES LYCÉES PUBLICS CLASSIQUES ET MODERNES
EN 1936-1937**

	Effectif	%
Fonctionnaires	8 613	30
Chefs d'entreprises, commerçants et industriels	7 097	24,6
Rentiers, sans profession	1 682	5,8
Cultivateurs	487	1,7
Ouvriers de l'industrie	769	2,7
Artisans	1 251	4,3
Employés	5 850	20,3
Professions libérales	3 057	10,6
Total	28 806	100

Source : Quelques repères historiques, Françoise Œuvrard, Revue Éducation et formation n° 74, avril 2007

L'ouverture de l'enseignement secondaire au plus grand nombre – et désormais à la totalité des enfants – est le fruit d'une volonté politique dont les prémices se manifestèrent à partir des années 30 avec la gratuité des études secondaires et qui s'affirma au début de la V^e république par une série de décrets réorganisant les écoles publiques. Dans ce contexte, les pouvoirs publics ont mis progressivement en œuvre la fusion des réseaux d'établissements primaires et secondaires qui scolarisaient séparément les enfants des classes sociales modestes ou supérieures et dispensaient des éducations aux visées divergentes. L'expansion démographique du système éducatif français, retracé en particulier par les travaux de M. Antoine Prost ⁽²⁾, est un mouvement protéiforme traversant la seconde moitié du XX^e, au cours duquel ont alterné des étapes de maturation institutionnelle et des phases de croissance démographique. Ce mouvement n'est arrivé que récemment à son terme pour les niveaux les plus élevés de l'enseignement.

(1) *La recherche historique fait aujourd'hui remonter les premiers jalons des travaux sociologiques sur les inégalités sociales à l'école à l'initiative en 1904 d'un élève d'Émile Durkheim, Paul Lapie, pour mesurer l'effet de l'école primaire obligatoire sur la mobilité social. Cf. Françoise Œuvrard, Quelques repères historiques, Revue Éducation et formation n° 74, avril 2007, ministère de l'Éducation nationale.*

(2) *Antoine Prost, Histoire de l'enseignement en France, Armand Colin, 1968. Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours, Paris, Éditions du Seuil, coll. « Points histoire », 1992.*

Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, t. IV, L'école et la famille dans une société en mutation (depuis 1930) Perrin, coll. « Tempus », 2004.

L'évolution des conditions de scolarisation au cours du XX^e siècle a produit un mouvement puissant de réduction des inégalités sociales face à l'école, mouvement qui semble s'être arrêté depuis le milieu des années 90.

1. Les étapes de l'ouverture des cursus secondaire et supérieur

a. Une croissance massive des effectifs scolarisés portée par une mobilisation exceptionnelle des moyens publics

M. Antoine Prost souligne l'ampleur de la croissance des effectifs scolarisés depuis 1945, par laquelle, selon lui, « *la démographie a peu pesé* » : alors que le nombre des élèves scolarisés en cycle élémentaire (de 6 à 10 ans) n'est passé que de 3,4 à 4,1 millions entre 1948 et 2007, le nombre d'élèves scolarisés dans le premier degré du cycle (collège actuel) a doublé, passant de 1,45 à 3,1 millions ; il a quintuplé pour le deuxième degré du secondaire (lycée général et professionnel), passant de 440 000 à 2,2 millions d'élèves. Le nombre d'étudiants poursuivant des études après le baccalauréat a été multiplié par quinze sur la même période (2,2 millions d'étudiants aujourd'hui contre 150 000 en 1945)⁽¹⁾.

Les facteurs multiplicatifs sont analogues pour la croissance des effectifs du corps enseignant : on comptait en 2000 six fois plus de professeurs dans le second degré qu'au sortir de la guerre (400 000 professeurs au lieu de 60 000) et dix fois plus d'enseignants dans l'enseignement supérieur (50 à 70 000 enseignants au lieu de 6 200). Au total, indique M. Antoine Prost, alors que les effectifs scolarisés sont passés en un demi-siècle de 6,4 millions d'élèves ou d'étudiants à 13,4 millions, le poids de l'Éducation nationale, qui représentait 7,5 % du budget de l'État en 1952, double en 1966, dépasse 19 % en 1977 et atteint 20 % à la fin du siècle.

b. L'impact du développement de l'enseignement secondaire sur l'accès aux diplômes

Dans un contexte de pénurie de main d'œuvre qualifiée et d'un retard français en matière de scolarisation, les pouvoirs publics ont engagé en 1959 une série de réformes des institutions scolaires visant à ouvrir plus largement l'accès aux différents degrés de l'enseignement secondaire. Ces réformes sont menées à leur point d'arrivée par l'inscription dans la loi d'orientation sur l'école du 11 juillet 1989 de l'objectif de conduire en dix ans 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat.

Les premiers progrès de la scolarisation dans le secondaire, au sortir de la Deuxième Guerre mondiale, sont rapides : alors que moins de 10 % d'une classe

(1) Antoine Prost, Histoire du système éducatif français, les Notices, La documentation française, 2006.

d'âge entrant en classe de sixième en 1948, cette proportion atteint 40 % dès 1955 ⁽¹⁾.

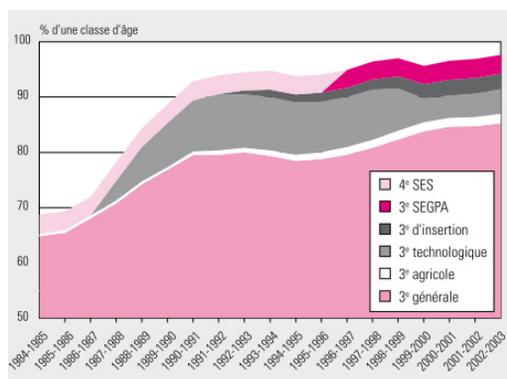
En 1962, un an avant la création des collèges d'enseignement secondaire dans le cadre de la réforme Capelle-Foucher, une des premières enquêtes scolaires réalisée par l'Institut national des études démographiques (INED) fait apparaître que 55 % des enfants d'une classe d'âge entraient en classe de sixième.

Cette enquête montrait par ailleurs que les taux d'admission au collège variaient fortement selon la catégorie sociale : 95 % pour les enfants de cadres supérieurs, 67 % pour les enfants d'employés, 45 % pour les enfants d'ouvriers et 32 % pour les enfants de salariés agricoles ⁽²⁾.

Ce mouvement pluri-décennal de « démocratisation » de l'accès au collège est parachevé par la création du collège unique par la loi du 11 juillet 1975 – dite loi Haby – qui prévoit l'entrée de tous les enfants en classe de 6^e.

La généralisation de l'accès en classe de 3^e est acquise à partir de 1990, à la suite de la suppression du palier d'orientation en classe de 5^e : à compter de cette date, la quasi-totalité ou presque d'une classe d'âge parvient en classe de 3^e, contre deux jeunes sur trois en 1985 (*cf.* le graphique ci-dessous).

ÉVOLUTION DU TAUX D'ACCÈS EN CLASSE DE TROISIÈME



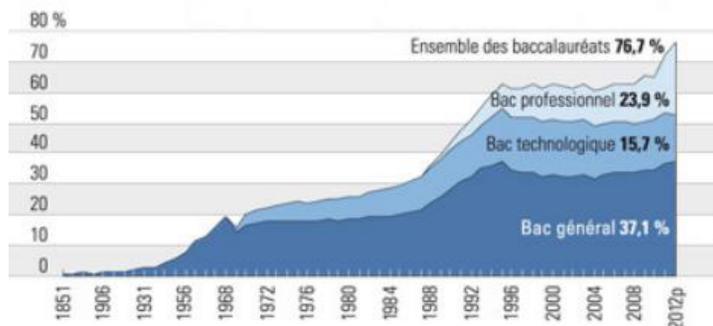
Source : Formation initiale, orientations et diplômes de 1985 à 2002, Sébastien Durier, Pascale Poulet-Coulibando, *Revue Éducation et formation* n°74

Au niveau du lycée, l'arrivée d'élèves plus nombreux en provenance du collège et la croissance de la filière professionnelle ont conduit à un doublement du taux d'accès au baccalauréat entre 1985 et 1995.

(1) Alain Girard, L'origine sociale des élèves des classes de 6^e, *Population*, 1962, vol. 17, n° 1, pp. 9 à 23.

(2) Camille Peugny, Le destin au berceau, *Seuil*, coll. *La république des idées*, p. 68.

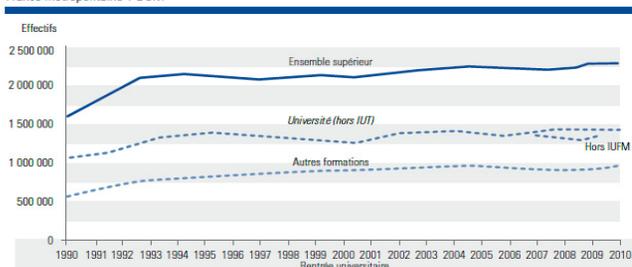
TAUX D'ACCÈS AU BACCALAURÉAT, EN % DE L'EFFECTIF D'UNE CLASSE D'ÂGE



Source : ministère de l'Éducation nationale

Dans l'enseignement supérieur, l'afflux de nouveaux étudiants apparaît comme une conséquence directe de l'augmentation du nombre de bacheliers : entre 1990 et 1993, le nombre total d'étudiants passe de 1,6 à 2,1 millions. Une croissance plus lente est observée par la suite, dont les causes peuvent toutefois être plus indirectes (comme l'allongement de la durée des études en réaction à la crise économique).

GRAPHIQUE 1 - Effectifs de l'enseignement supérieur
France métropolitaine + DOM



Sources : MESR DGESIP/DGRI SIES et MEN/JVA MESR/DEPP

Remarque : la baisse apparente des effectifs hors université depuis 2008 s'explique par le rattachement de 27 IUFM à l'université.

2. Le mouvement de réduction des inégalités sociales dans l'accès aux diplômes

Les statistiques d'obtention des diplômes scolaires et universitaires permettent une analyse des inégalités à l'école. Leur ancienneté permet d'établir des comparaisons sur des périodes longues. Ces données sont issues principalement des enquêtes nationales Formation et qualification professionnelle (FQP) conduites par l'INSEE à intervalles réguliers depuis les années 60 selon un

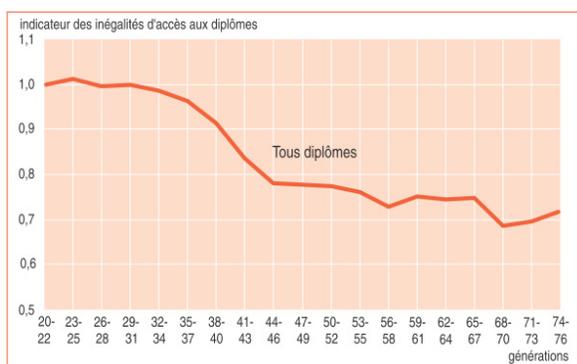
protocole très stable ⁽¹⁾, et de l'enquête Emploi qui contient également des données relatives à la profession exercée.

Un travail d'analyse, compilant les données de sept enquêtes nationales FQP et INSEE et s'appuyant sur les trajectoires de 240 000 personnes nées entre le début du XX^e siècle et les années 70, a montré que la réduction des inégalités sociales d'accès aux diplômes a été progressive.

Deux chercheurs en sociologie quantitative, MM. Claude Thélot et Louis-André Vallet, ont établi que la force du lien entre l'origine sociale et le plus haut diplôme obtenu a diminué d'un tiers en soixante ans, la dynamique temporelle s'étant principalement déclenchée avant les réformes scolaires de la V^e république – évoquée *supra* – consacrant l'ouverture de l'enseignement secondaire ⁽²⁾.

Le graphique ci-dessous montre que les premières générations pour lesquelles on note un affaiblissement substantiel du lien entre leurs origines sociales et leur accès aux diplômes sont nées dans les années 1935-1937.

DYNAMIQUE DES INÉGALITÉS D'ACCÈS AUX DIPLÔMES EN FONCTION DE L'ORIGINE SOCIALE – ANALYSE TOUS DIPLÔMES CONFONDUS



Source : Évolution historique de l'inégalité des chances devant l'école : des méthodes et des résultats revisités, M. Selz et L.A. Vallet, *Éducation et formations* n° 74, avril 2007

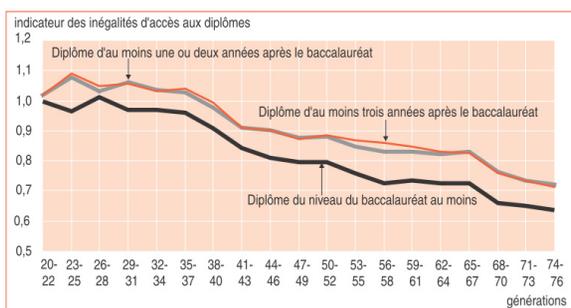
Commentaire : l'indicateur statistique élaboré par les auteurs pour rendre compte des inégalités d'accès de l'ensemble de la population aux diplômes de l'Éducation nationale baisse de 33 % lorsque l'on compare les valeurs de l'indicateur pour les personnes nées en 1923-1925 et pour les personnes nées en 1968-1970.

(1) Les enquêtes FQP sont réalisées auprès d'un échantillon représentatif de 40 000 personnes âgées de 18 à 65 ans, interrogées – dans le cadre d'un entretien en face à face – sur les divers aspects de leur formation et de leur carrière professionnelles : l'origine sociale, la formation initiale (diplômes, niveau de formation et spécialités de formation), la formation continue, la mobilité professionnelle et géographique et les revenus salariaux. Les données les plus récentes datent de 2003, après cinq enquêtes conduites en 1964, 1970, 1977, 1985, et 1993. La prochaine enquête donnera lieu à des publications à compter de 2014.

(2) Louis-André Vallet commente ces résultats en y voyant une « confirmation de l'analyse historique de [Antoine] Prost (1997) [selon laquelle ce] serait la réforme de 1941 qui, en transformant les écoles primaires supérieures en collèges modernes et en les intégrant à l'enseignement secondaire, aurait conduit ce dernier à organiser l'accueil, dans son second cycle, des élèves auparavant formés par le primaire supérieur – très majoritairement des enfants du "peuple" ».

Selon ces travaux, on observe bien un mouvement de réduction des inégalités sociales pour les personnes nées avant 1977 dans l'accès à tous les diplômes, y compris – dans des proportions moindres mais significatives – aux diplômes de niveau supérieur, ainsi que l'illustre le graphique suivant :

DYNAMIQUE DES INÉGALITÉS D'ACCÈS AUX DIPLÔMES EN FONCTION DE L'ORIGINE SOCIALE – ANALYSE POUR LES DIPLÔMÉS ÉGAUX OU SUPÉRIEURS AU BACCALAURÉAT



Source : Évolution historique de l'inégalité des chances devant l'école : des méthodes et des résultats revisités, M. Selz et L.A. Vallet, *Éducation et formations* n° 74, avril 2007

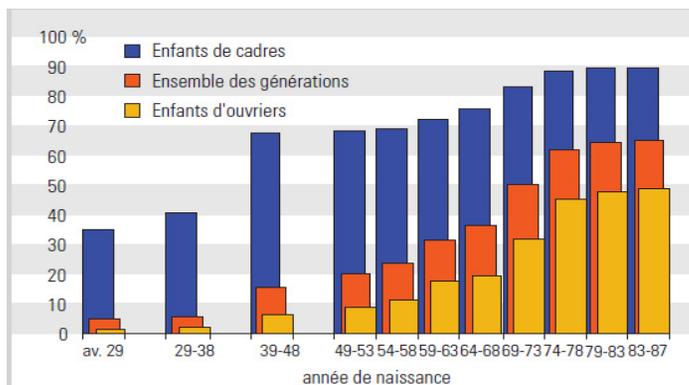
Commentaire : l'indicateur statistique utilisé par les auteurs pour rendre compte des inégalités d'accès de l'ensemble de la population aux diplômes de niveau baccalauréat baisse de 35 % lorsque l'on compare les valeurs de l'indicateur pour les personnes nées en 1923-1925 et pour les personnes nées en 1974-1976.

3. L'interruption depuis presque 20 ans du rattrapage de l'accès au bac par les enfants des catégories populaires

Pour les générations d'élèves plus récentes, il est plus difficile de procéder à une mesure de l'évolution des inégalités car les jeunes concernés n'ont pas tous terminé leur formation initiale. Par ailleurs, l'enquête FQP de 2003 – la plus récente – permet d'apprécier le niveau de formation des seules personnes âgées de plus de 24 ans à cette date.

Toutefois, les données issues des panels 1989 et 1995 établies par le ministère de l'Éducation nationale permettent d'apprécier la dynamique d'accès au baccalauréat eu égard aux origines sociales pour les années 2000.

L'observation de l'évolution comparée du taux d'accès des enfants de cadres et d'ouvriers (graphique ci-dessous) fournit de premiers éléments confirmés par les données issues des panels concernant l'accès au bac eu égard à la catégorie sociale du chef de famille (tableau ci-dessous).



Source : ministère de l'Éducation nationale

PROPORTION D'ACCÈS AU BAC EN 1996 ET 2002 PAR CATÉGORIE SOCIO-PROFESSIONNELLE

	Tous types de bac (1996)	Tous types de bac (2002)	Bac gén. et techno. (1996)	Bac gén. et techno. (2002)	Bac S (1996)	Bac S (2002)
Agriculteurs	70,5	69,7	52,8	53,7	24,1	17,7
Artisans commerçants	57,4	63,5	46,0	53,6	12,5	13,4
Chefs d'entreprise	74,0	83,9	65,6	76,7	21,7	29,6
Enseignants	86,7	90,6	84,2	86,6	44,8	40,2
Cadres supérieurs	87,7	87,6	83,9	84,2	42,4	41,0
Professions intermédiaires	74,0	76,7	65,5	66,6	21,7	22,9
Employés de bureau	59,1	62,1	49,7	50,5	13,8	11,0
Employés de commerce	55,7	58,8	39,4	44,5	9,7	10,4
Employés de service	43,4	38,0	29,4	26,6	7,0	2,7
Ouvriers qualifiés	50,8	52,9	37,9	39,1	8,7	8,7
Ouvriers non qualifiés	42,4	40,7	30,4	27,7	6,4	4,6
Inactifs	29,9	27,6	22,1	17,6	4,0	3,7
Ensemble	61,0	62,9	51,0	52,2	17,4	16,6

Source : Panels 1989 et 1995 du ministère de l'Éducation nationale

Le graphique montre que l'accès au bac des enfants d'ouvriers a enregistré un rattrapage par rapport aux enfants de cadre, notamment entre les générations 64-68 et 74-78. La plupart des jeunes issus de ces générations ont passé le bac entre 1982 et 1996, soit la période pendant laquelle le taux d'accès au baccalauréat par classe d'âge est passé de moins de 30 % à un peu plus de 60 %. Le même graphique montre également une interruption de ce processus de rattrapage pour les générations nées après 1974. Le mouvement de réduction des inégalités

sociales d'accès au diplôme du baccalauréat s'est interrompu une fois atteints les pleins effets du processus de démocratisation de l'enseignement secondaire présenté *supra*.

Le tableau révèle des éléments plus inquiétants : toutes filières confondues, l'accès au bac des enfants d'inactifs, d'ouvriers non qualifiés et d'employés de service a reculé entre 1996 et 2002, alors que les enfants de ces catégories socio-professionnelles étaient ceux qui dès 1996 parvenaient le moins à obtenir le bac. La période récente est donc marquée par un recul de l'accès au bac des enfants des catégories socialement défavorisées.

Ce constat alarmant est plus marqué encore quand on observe le recul de l'accès aux bacs généraux et technologiques – *a fortiori* au bac S – des enfants de ces catégories sociales entre 1996 et 2002. Il convient de s'interroger sur une tendance à la spécialisation socio-économique des filières du baccalauréat, la voie professionnelle devenant un peu plus au fil du temps celle des enfants d'inactifs et d'ouvriers non qualifiés quand ceux-ci – plus rarement qu'avant – parviennent au niveau du bac.

B. LE LIEN ENTRE PERFORMANCES SCOLAIRES ET CATÉGORIES SOCIALES EST SOLIDEMENT ÉTABLI DÈS LE CYCLE PRIMAIRE

Il est possible d'établir et de mesurer le lien – établi dès l'école maternelle et croissant tout au long du cycle élémentaire – entre l'environnement social, économique et culturel des élèves et leurs résultats scolaires, *via* notamment l'observation des établissements relevant de l'éducation prioritaire et l'étude des redoublements dans le cycle primaire.

1. Un lien établi avant l'entrée au cours préparatoire puis amplifié durant le cycle primaire

Le ministère de l'Éducation nationale, en réponse aux questions des rapporteurs, note – en s'appuyant sur les travaux de deux de ses chercheurs concernant les panels de 1995 et 1997 – que « *dès l'entrée au cours préparatoire, les élèves présentent des niveaux d'acquis qui diffèrent sensiblement selon leur origine sociale et le diplôme le plus élevé détenu par leur mère. À caractéristiques démographiques et familiales comparables, un enfant d'enseignant réussit 7 items sur 100 de plus qu'un enfant d'ouvrier non qualifié et 9 items de plus qu'un enfant d'inactifs. Par ailleurs, un écolier dont la mère est diplômée de l'enseignement supérieur réussit 6 items de plus que celui dont la mère est sans diplôme. Ces écarts sont deux fois plus élevés que ceux associés à la taille de la famille ou au fait d'être issu d'une famille immigrée* »^{(1) (2)}

(1) Jean-Paul Caille, Fabienne Rosenwald, « *Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution* », France Portrait Social, novembre 2006.

(2) On note l'importance associée au diplôme de la mère dans le lien établi avec les résultats scolaires. Le ministère de l'Éducation nationale a indiqué par ailleurs aux rapporteurs que « l'impact associé au diplôme maternel est toujours plus marqué que celui associé au diplôme du père. Cela peut être mis en relation avec le fait que les mères sont généralement plus impliquées que les pères dans le suivi de la scolarité de l'enfant. Ainsi, en fin de cours préparatoire, 80 % des élèves scolarisés dans cette classe en 2011-2012 sont aidés régulièrement par leur mère et seulement 37 % par leur père. »

Le poids du lien mis en évidence avant l'entrée au cours préparatoire entre les origines sociale des élèves, le meilleur diplôme obtenu par la mère et les performances scolaires, doit être mis en perspective en considérant le devenir des élèves concernés ⁽¹⁾. Les chercheurs du ministère de l'Éducation nationale ont étudié le parcours des 10 % d'élèves ayant obtenu les résultats les plus faibles aux résultats des tests d'évaluation à l'entrée au cours préparatoire. Toutes catégories sociales confondues, un élève de ce décile n'a qu'une chance sur deux d'arriver sans redoublement au CE2 et une sur trois d'atteindre dans les mêmes conditions la sixième. À l'opposé, les 40 % meilleurs élèves à l'entrée du cours préparatoire parviennent en sixième sans redoublement.

Par ailleurs, les mêmes travaux font apparaître des parcours socialement différenciés à niveau donné à l'entrée au cours préparatoire :

– parmi les élèves du décile le plus faible à l'entrée au cours préparatoire, 27 % des enfants de cadres ou de professions intermédiaires et seulement 7 % des enfants d'ouvriers sont parvenus à retrouver par la suite un « meilleur » niveau scolaire ⁽²⁾ ;

– inversement, les élèves des familles défavorisées sont plus exposés au risque d'une régression de leurs performances scolaires. Parmi les 10 % meilleurs élèves de l'échantillon à l'entrée au cours préparatoire, 18 % des élèves de familles ouvrières et 3 % des élèves de familles de cadres ou de professions intermédiaires connaissent par la suite une baisse de leurs performances scolaires de nature à les faire figurer dans la moitié inférieure des élèves aux évaluations nationales en français, au moment de l'entrée en sixième.

Au total, le lien établi dès l'entrée au cours préparatoire est durable et s'amplifie par la suite. Si 50 % des disparités sociales dans les résultats scolaires sont déjà présentes avant l'entrée à l'école élémentaire, « *chaque année, les écarts entre enfants de cadre et enfants d'ouvriers se creusent de près de 10 %* » indiquent les mêmes chercheurs. Ainsi, 65 % des enfants de cadres, d'enseignants ou de chefs d'entreprises parviennent en sixième sans redoublement et en se classant dans la moitié supérieure des élèves aux évaluations nationales en français à l'entrée en sixième alors qu'ils ne sont que 24 % dans le même cas

(1) La direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale a récemment publié les principaux résultats d'une étude portant sur les acquis et les compétences d'élèves entrés au cours préparatoire en 2011, réalisés dans les mêmes conditions que celle portant sur les élèves entrés en cours préparatoire en 1997. En 14 ans – de façon encourageante –, le ministère observe une élévation substantielle du niveau général des élèves et un resserrement des « écarts sociaux » de performance, même si ceux-ci persistent de façon statistiquement significative. La DEPP observe ainsi que « les dimensions qui enregistrent les progrès les plus importants sont la prélecture, l'écriture et la numération. Près d'un tiers de l'élévation du niveau des élèves est attribuable aux évolutions concernant le niveau de diplôme et la catégorie sociale des familles. De manière générale, les progrès observés sont plus importants pour les élèves issus des catégories sociales les moins favorisées. Les inégalités sociales ont ainsi tendance à se réduire à l'issue de l'école maternelle. Par ailleurs, l'augmentation du niveau de performances des élèves est corroborée par les observations réalisées par les enseignants. »

(2) Défini comme leur permettant de figurer parmi les 50 % meilleurs élèves aux évaluations nationales en français à l'entrée en sixième.

parmi les enfants d'ouvriers ou d'inactifs. Les mêmes travaux montrent que « *sur les 41 points qui séparent les deux groupes, 21 points (51 %) s'expliquent par les différences de compétences à l'entrée en CP, 7 points (16 %) reflètent des disparités apparues entre le cours préparatoire et l'entrée au CE2 et 14 points (33 %) résultent de différences qui se sont manifestées entre le CE2 et l'entrée en sixième* ».

Ces éléments sont significatifs car le niveau en sixième préfigure fortement le destin scolaire des élèves. Le ministère de l'Éducation nationale souligne que « *toutes les études montrent que le niveau scolaire de l'élève à l'entrée en sixième a une forte valeur prédictive sur ses chances de devenir bachelier ou ses risques de redoublement ou de sortie précoce du système.* »

2. La confirmation du lien par l'observation des zones d'éducation prioritaire

a. La spécificité des caractéristiques sociales, économiques et culturelles des familles des élèves relevant de l'éducation prioritaire

Du point de vue des catégories sociales, du niveau de pauvreté, des structures familiales, ainsi que du capital culturel et humain, les familles des élèves relevant de l'éducation prioritaire présentent des caractéristiques moyennes nettement différenciées de celles propres aux familles des élèves scolarisés hors éducation prioritaire. Le ministère de l'Éducation nationale dispose en outre de nombreux indicateurs de réussite et de niveaux scolaires mesurés dans les établissements qui relèvent de l'éducation prioritaire et dans ceux qui n'en relèvent pas. L'éducation prioritaire – par comparaison au reste du territoire – permet de contribuer à la mesure de lien entre l'environnement social, économique et culturel des élèves et leur réussite scolaire.

S'agissant des caractéristiques socio-économiques des familles des élèves relevant de l'éducation prioritaire, le ministre relève que :

– « *les élèves de RAR⁽¹⁾ sont 73 % à avoir un père ouvrier, chômeur, inactif ou sans profession renseignée (ce qui signale généralement une famille monoparentale) contre 41 % hors RAR. Pour les mères, l'écart est du même ordre : 52 % en RAR contre 21 % hors RAR. [...] plus qu'ailleurs, l'appartenance au milieu populaire [dans les RAR] en termes de profession va s'accompagner d'un faible niveau d'études et de difficultés financières. Ainsi, hors RAR, quand le père est ouvrier, il est en emploi dans 82 % des cas, il a au moins un CAP ou un BEP dans 67 % des cas et le ménage n'appartient au quart des ménages les plus pauvres que dans 32 % des cas. En RAR, un père ouvrier ne sera en emploi que*

(1) Les réseaux ambitions réussite (RAR)⁽¹⁾ ont été créés en 2006 dans le cadre d'un plan de relance de l'éducation prioritaire destiné, entre autres, à accroître et concentrer les aides nationales allouées aux établissements qui en relèvent. 249 RAR ont été créés à cette occasion, chacun d'entre eux rassemblant un collège et des écoles primaires. Les établissements RAR cumulent les difficultés scolaires et sociales les plus importantes.

dans 62 % des cas, n'aura un CAP ou un BEP que dans 44 % des cas et le ménage appartiendra au quart le plus pauvre dans 67 % des cas. » ;

– « Les élèves de RAR vivent plus souvent en famille monoparentale (26 % contre 14 % hors RAR) et ont plus de frères et de sœurs : la moitié en a au moins 3 contre un cinquième hors RAR. » ;

– « Les deux tiers des élèves de RAR se trouvent dans le quart le plus pauvre de la population. Ils habitent des logements plus petits (avec moins de 5 pièces dans 62 % des cas contre 36 % hors RAR), ce qui, compte tenu de la taille plus importante de la fratrie, crée des situations de surpeuplement. » ;

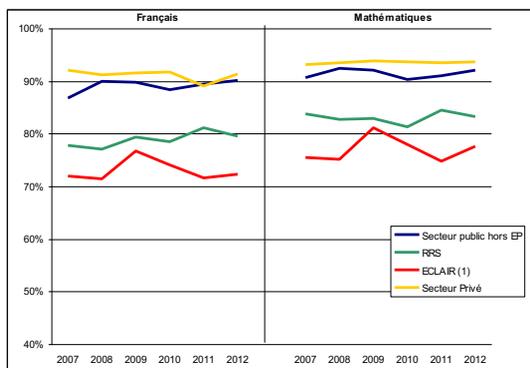
– « Le “capital culturel” des familles de RAR est aussi moins élevé. Pour deux cinquièmes des élèves, le père a au mieux le brevet des collèges comme diplôme (contre deux fois moins hors RAR). Cette proportion dépasse la moitié pour les mères en RAR. Presque 60 % des élèves de RAR vivent dans un logement avec moins de 30 livres, alors qu'ils ne sont qu'un quart à être dans cette situation hors RAR⁽¹⁾. Trois quarts des élèves de RAR disposent d'un ordinateur à la maison contre plus de 90 % des élèves hors RAR. »

b. Les résultats des élèves relevant de l'éducation prioritaire

Le ministère de l'Éducation nationale a transmis aux rapporteurs les graphiques suivants, indiquant par catégorie d'établissements scolaires la proportion d'élèves maîtrisant les compétences de base en français et mathématiques à l'issue de la scolarité élémentaire.

(1) Le nombre de livres à la maison – loin de constituer un détail – semble effectivement lié à la réussite scolaire des élèves. Dans ses réponses aux rapporteurs, le ministère de l'Éducation nationale précise, s'agissant de l'impact des conditions de vie matérielle des ménages sur la réussite scolaire, que « le nombre de livres possédés à la maison attire particulièrement l'attention. D'une part, les enquêtes PISA montrent de manière récurrente un lien très fort entre le nombre de livres à la maison et le niveau de performances scolaires des enfants dans la quasi-totalité des pays participants. D'autre part, les traitements réalisés sur les panels 2007 et 2011 tendent à suggérer que la corrélation entre réussite et nombre de livres ne relève pas d'un simple effet de structure. Une partie de l'effet demeure lorsqu'on contrôle simultanément dans une régression linéaire les autres caractéristiques des familles : PCS de la personne de référence, diplômes des deux parents, revenus, taille de la famille, structure parentale. Cette différenciation de réussite selon le nombre de livres détenus à la maison apparaît dès l'entrée au cours préparatoire et a tendance à être encore plus prononcée à l'entrée en sixième. Comme on pouvait s'y attendre, elle impacte plus les résultats en français qu'en mathématiques mais son effet est sensible sur les deux matières. »

Évolution de la proportion d'élèves qui maîtrisent, en fin de CM2, les compétences de base en français et en mathématiques (en %)



Dans ce graphique, l'éducation prioritaire est représentée à travers les deux réseaux qui le structurent actuellement :

– les réseaux « Éclair », acronyme de « écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite ». Ils ont pris la suite à compter de la rentrée scolaire 2012-2013 des réseaux ambition réussite (RAR). Les réseaux Éclair rassemblaient, à la rentrée 2012-2013, 2 096 écoles (dont 951 maternelles et 1 145 élémentaires), 333 établissements publics locaux d'éducation (EPL – dont 301 collèges, 14 lycées et 18 lycées professionnels) et 4 internats d'excellence. Selon le site du ministère, les réseaux Éclair rassemblent « *un public issu majoritairement des catégories sociales scolairement défavorisées* » ;

– les réseaux de réussite scolaire (dits « RSS »), créés en même temps que les RAR. Les RSS rassemblaient à la rentrée 2012-2013 4 676 écoles maternelles et élémentaires, et 782 collèges. Pour le ministère de l'Éducation nationale, le public des RSS « *est généralement plus hétérogène* » que celui des réseaux Éclair.

En commentaire des graphiques ci-dessus, le ministère note un « *écart compris entre 10 et 15 points entre le hors éducation prioritaire et l'éducation prioritaire* », cet écart demeurant globalement constant entre 2007 et 2012⁽¹⁾. Ce constat est corroboré par les « cycles d'évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons » (CEDRE) par le ministère de l'Éducation nationale. Dans ses réponses aux questions des rapporteurs, celui-ci indique, pour la compréhension de la langue française en fin d'école primaire, que « *les écoliers en éducation prioritaire sont surreprésentés dans le groupe des 15 % des élèves les plus faibles : ils sont deux fois plus présents que les autres élèves dans ce groupe* »,

(1) Le ministère de l'Éducation nationale note par ailleurs que les « résultats des élèves du secteur public hors éducation prioritaire [...] se rapprochent de ceux des élèves du secteur privé, ceci malgré une proportion d'élèves issus de [professions et catégories socio-professionnelles – PCS] défavorisées moins importante dans le secteur privé ». Ce constat n'invalide pas le lien entre les PCS des familles et les performances scolaires des élèves. Il montre que ce lien peut être plus ou moins intense.

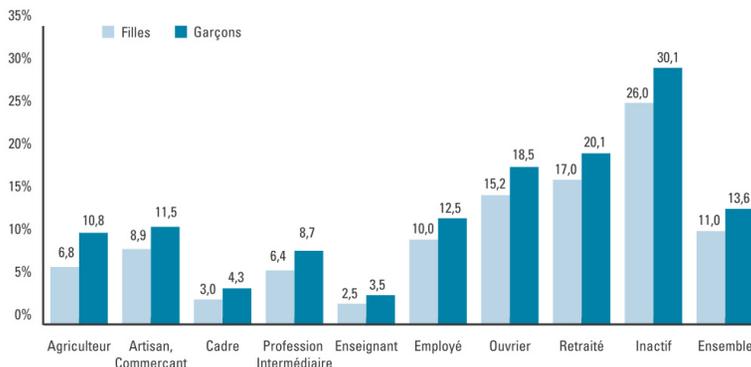
dans un contexte de stabilité des résultats entre 2003 et 2009, voire d'« *une très légère progression en compréhension de l'écrit* » entre ces deux dates.

3. La confirmation du lien par l'observation des redoublements

Moins nombreux que dans le secondaire, les redoublements avant la classe de sixième sont un révélateur et un marqueur très explicite de difficultés scolaires ⁽¹⁾ : selon les résultats de l'enquête génération 2004 réalisée par le Centre d'études et de recherche sur les qualifications (CEREQ), 13 % des jeunes interrogés dans le cadre de cette enquête ayant déjà un an de retard en classe de sixième ont obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur – contre 42 % pour l'ensemble des écoliers de cette classe d'âge – et 70 % ont quitté le système scolaire avec au plus un CAP ou un BEP ⁽²⁾. Par ailleurs, seul 1 % des élèves ayant redoublé dans le cycle primaire obtiennent un baccalauréat scientifique ⁽³⁾.

Si les redoublements touchent aujourd'hui en moyenne 12,3 % des élèves du cycle primaire, la proportion d'élèves « en retard » à l'entrée en sixième varie fortement en fonction de l'origine sociale, de 2 % pour les filles d'enseignants ou de cadres à 17 % pour les filles d'ouvriers, et de 4 % pour les fils d'enseignants ou de cadres à 18,5 % pour les fils d'ouvriers (cf. le graphique ci-dessous).

PROPORTION D'ÉLÈVES EN RETARD À L'ENTRÉE EN SIXIÈME SELON LE SEXE ET L'ORIGINE SOCIALE



Source : Repères et références statistiques (RERS), ministère de l'Éducation nationale 2012

(1) Dans ses réponses aux rapporteurs, le ministère de l'Éducation nationale note toutefois qu'« il a [...] été démontré par le passé que le redoublement est davantage lié aux pratiques des équipes pédagogiques qu'au niveau réel des élèves ». Le Gouvernement souligne ainsi les disparités de la pratique des redoublements aux niveaux géographiques, voire entre les équipes pédagogiques des établissements scolaires. Ce constat n'invalide pas pour autant les constats présentés par les rapporteurs sur le lien entre redoublement, origine sociale, économique et culturel des élèves et leur réussite durant leur cursus scolaire.

(2) Les enquêtes « génération » du CEREQ étudient l'accès à l'emploi des jeunes trois ans après l'année de leur sortie du système éducatif, tous niveaux de qualification confondus. En l'espèce, les informations reprises s'appuient sur le devenir d'un panel de jeunes sortis du système scolaire en 2004.

(3) Les bacheliers du panel 1995 : évolution et analyse des parcours, note d'information 10.13, revue du ministère de l'Éducation nationale, septembre 2010.

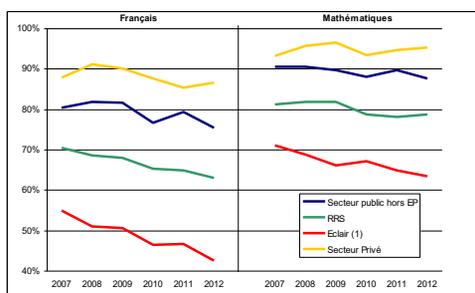
La structure de ces inégalités a peu évolué au cours du temps. En particulier, elle ne s'est pas trouvée réduite par la politique de limitation du nombre des redoublements engagée par les pouvoirs publics depuis les années 80, ainsi qu'ont permis de l'établir les travaux de deux chercheurs du ministère de l'Éducation nationale, Jean-Paul Caille et Fabienne Rosenwald ⁽¹⁾. On observe une baisse en valeur absolue du taux de redoublements pour toutes les catégories sociales – le nombre total de redoublement ayant été divisé par 2 en 20 ans –, mais aucune variation statistiquement significative des rapports entre les taux de redoublement des enfants des différentes catégories sociales ⁽²⁾.

C. LE LIEN ENTRE PERFORMANCES SCOLAIRES ET CATÉGORIES SOCIALES EST RENFORCÉ AU COLLÈGE

1. Une tendance inquiétante illustrée par l'éducation prioritaire

Dans ses réponses aux rapporteurs, le ministère de l'Éducation nationale présente le tableau suivant, retraçant entre 2007 et 2012 les proportions d'élèves par catégorie de collèges (privés sous contrat, publics hors éducation prioritaire, RSS et Éclair – cf. *supra* pour la signification de ces deux derniers acronymes propres à l'éducation prioritaire) maîtrisant les compétences de base en français et mathématiques à la fin de la troisième.

ÉVOLUTION DE LA PROPORTION D'ÉLÈVES QUI MAÎTRISENT, EN FIN DE TROISIÈME, LES COMPÉTENCES DE BASE EN FRANÇAIS ET EN MATHÉMATIQUES (EN %)



(1) Jean-Paul Caille, Fabienne Rosenwald, Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution, France, portrait social, édition 2006.

(2) Parmi les élèves entrés au cours préparatoire en 1997, 97,3 % des enfants d'enseignants et 66,6 % des enfants d'ouvriers non qualifiés sont parvenus en sixième sans redoublement. Ces éléments peuvent être analysés de trois manières : la différence entre les deux proportions (rapport additif) est de 30,6 points ; les enfants d'enseignants atteignent 1,5 fois plus souvent la sixième sans redoublement que ceux d'ouvriers non qualifiés (rapport multiplicatif) ; le fait que les enfants d'enseignants parviennent au CE2 « à l'heure » ou en avance et pas les enfants d'ouvriers non qualifiés est un événement qui a 18,1 fois plus de chances de se produire que la situation contraire (odds-ratio ou rapport logistique). Les valeurs de ces différents rapports étaient – pour les élèves entrés en cours préparatoire en 1978 – respectivement de 46,2 (rapport additif – plus élevé qu'en 1997), 2,0 (rapport additif – plus élevé qu'en 1997), et 16,9 (odds-ratio – moins élevé qu'en 1997).

On constate que les différences de résultats selon la catégorie de collèves considérée est plus forte à la fin de la troisième qu'à l'issue du CM2 (*cf. supra*). Ces différences sont observées dans un contexte de dégradation des résultats des élèves à la fin de la troisième, très marquée s'agissant de la maîtrise des compétences de base en français.

Cette dégradation est particulièrement préoccupante dans les réseaux de l'éducation prioritaire, notamment les réseaux Éclair. Au total, le ministère de l'Éducation nationale relève que « *le principal enseignement de ces évaluations concerne l'augmentation de l'écart entre le hors éducation prioritaire et l'éducation prioritaire, et l'accroissement de cet écart durant ces 5 années [...] en 2007, 55 % des élèves [des réseaux Éclair] maîtrisent les compétences de base en français en fin de troisième ; ils ne sont plus que 42 % en 2012. L'écart avec les collèves publics hors éducation prioritaire est passé de 25 à 33 points.* ».

Le constat d'un « décrochage » des élèves relevant de l'éducation prioritaire pour les compétences acquises à l'issue de la scolarité au collège semble confirmé par les constats établis par le ministère de l'Éducation nationale dans le cadre des « cycles d'évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons » (CEDRE). S'agissant de l'évolution des résultats entre 2003 et 2009 obtenus par les élèves de troisième en matière de « compétences générales », le ministère observe « *une baisse générale et une grande hétérogénéité des performances, qui s'accroît. En éducation prioritaire, la proportion d'élèves dans les groupes les plus faibles augmente plus fortement.* »

Il convient de rester prudent sur les raisons de cet accroissement de l'écart de performances scolaires entre élèves relevant de l'éducation prioritaire et ceux qui n'en relèvent pas. Ce constat inquiétant peut documenter – avec d'autres observations faites dans la présente annexe concernant l'accès au bac et certains résultats des enquêtes PISA mises en œuvre par l'OCDE (*cf. infra*) – une dégradation récente des résultats scolaires moyens des élèves de parents ouvriers non qualifiés ou inactifs.

Au demeurant, les années récentes ont pu voir certains établissements relevant de l'éducation prioritaire être quittés par certains « bons » élèves, dans le contexte de l'assouplissement de la carte scolaire. Ce phénomène a pu priver certains établissements de « bons » résultats de façon significative d'un point de vue statistique. Empêcher la formation des ghettos scolaires et relever le défi d'un enseignement efficace dans les établissements évités par les familles qui ont pu s'en donner les moyens constituent au demeurant deux défis majeurs pour l'Éducation nationale dans la période qui s'ouvre. Dans ses réponses aux rapporteurs, le ministère de l'Éducation nationale précise que la mixité sociale des établissements scolaires est un facteur de réussite pour les élèves les plus faibles ou pour ceux dont l'environnement social, économique et culturel constitue *a priori* un handicap : « *la concentration des populations en difficulté potentielle au même endroit tend à accroître ces difficultés, selon un effet "ghetto". [...] un*

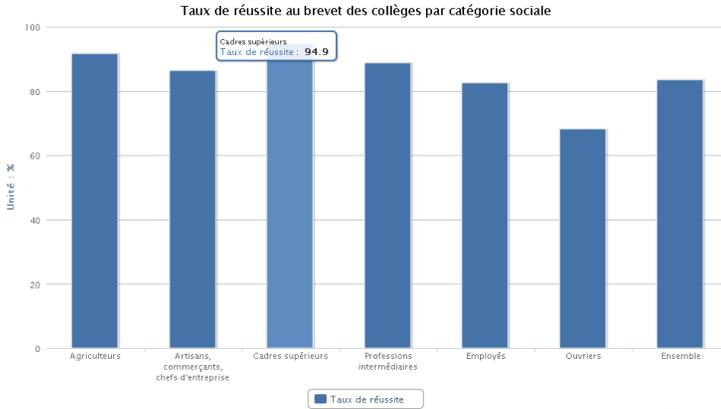
enfant d'ouvrier entouré d'enfants d'ouvrier a moins de chance d'avoir le bac qu'un enfant d'ouvrier entouré d'enfants de cadres. »

2. Des résultats au diplôme national du brevet (DNB) nettement différenciés socialement

À l'issue de la scolarité au collège, les résultats au diplôme national du brevet apparaissent très liés à l'origine sociale des élèves. Comme l'indiquent les graphiques ci-dessous, le taux de réussite à ce diplôme variait en 2009 de 68,4 % à 94,9 % selon la catégorie sociale des élèves concernés.

Taux de réussite au brevet des collèges par catégorie sociale	
Unité : %	
	Taux de réussite
Agriculteurs	91,7
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	86,5
Cadres supérieurs	94,9
Professions intermédiaires	88,8
Employés	82,6
Ouvriers	68,4
Ensemble	83,7

Source : ministère de l'Éducation, Année des données : 2009



De même, les chances d'obtenir une mention « bien » ou « très bien » au diplôme national du brevet variaient de un à trois selon le milieu social : 44 % des enfants de cadres ont obtenu en 2009 l'une de ces mentions, contre seulement 14 % des enfants de personnes inactives.

D. À L'ISSUE DU COLLÈGE, UN NOMBRE IMPORTANT D'ÉLÈVES DES CATÉGORIES POPULAIRES EST HANDICAPÉ PAR UN NIVEAU SCOLAIRE TRÈS FAIBLE ET L'ORIENTATION ACCROÎT LA DIFFÉRENCIATION SOCIALE DES DESTINS SCOLAIRES

Du point de vue de l'étude des inégalités sociales, le passage au lycée est la première transition au cours de laquelle sont constatés – s'ajoutant aux différences de performances scolaires – des effets mesurables concernant les choix d'orientation.

Ce passage se produit autour de la quinzième année, âge retenu par l'OCDE ⁽¹⁾ pour mesurer – dans le cadre de l'enquête mondiale PISA concernant 65 pays et s'appuyant sur des tests effectués par 470 000 élèves – les compétences acquises par les élèves dans les différents systèmes éducatifs. Cette enquête ne se borne pas à comparer l'efficacité du système éducatif français et des systèmes propres à chacun des 64 autres pays concernés. Elle permet également de mesurer l'influence du milieu familial, dans ses différentes composantes, sur les performances des écoliers.

1. À la fin de la troisième, les inégalités sociales d'orientation s'ajoutent aux différences sociales de performances scolaires

Pour la plupart des élèves, les inégalités socialement différenciées à l'école relèvent jusqu'au brevet des collèges des performances scolaires. Après la troisième, apparaissent des « inégalités d'orientation » tenant au fait que le choix entre les différentes filières (générale et technologique, professionnelle, vers l'apprentissage, etc.) est lié au milieu social à résultats scolaires comparables.

Plusieurs travaux ont permis de constater l'existence d'une segmentation sociale des classes dès le collège, *via* le choix des options ou des langues vivantes, à profil scolaire comparable. Seul le lien entre le choix des filières après la troisième et les catégories sociales des familles des élèves a fait l'objet d'études statistiques.

Un certain nombre de sociologues de l'éducation voient dans ce lien un phénomène majeur, auquel Pierre Merle a donné le nom de « démocratisation ségrégative » : l'accès d'un très grand nombre d'élèves au lycée s'accompagnerait d'un maintien – voire d'un renforcement – du lien entre performances scolaires et catégories sociales, induit par une spécialisation sociale – peut-être – croissante des filières.

Mathieu Ichou et Louis-André Vallet ont analysé le phénomène d'éviction des enfants de catégories populaires au cours des transitions entre les compartiments successifs du système éducatif, en comparant les cursus scolaires de deux cohortes : celle de l'Institut des études démographiques (Ined) de 1962 – constituée de 17 500 enfants nés autour de 1951 –, et le panel 1995 du ministère

(1) Le choix de l'âge de 15 ans par l'OCDE est justifié par le fait que cet âge marque, dans la plupart des pays de l'OCDE, la fin de la scolarité obligatoire.

de l'Éducation nationale – constitué de 18 800 élèves nés autour de 1984 et quittant l'école élémentaire pour la classe de sixième en 1995 ⁽¹⁾.

Ils soulignent l'existence de plusieurs transitions par l'orientation aux âges de 11, 15 et 18 ans pour la cohorte de 1962 et aux âges de 15 et 18 ans pour la cohorte de 1995, transitions au cours desquelles a lieu l'éviction des enfants des classes populaires.

Analysant le parcours scolaire des écoliers de la cohorte de 1962, les auteurs soulignent que « *les enfants d'ouvriers [qui formaient dans cette cohorte] presque la moitié de la population soumise à la première transition [à 11 ans, à l'entrée en sixième], ne représentent plus qu'un cinquième environ de l'ensemble des élèves confrontés à la troisième transition [à 18 ans, à l'issue du cursus secondaire]* ». À l'entrée en sixième les différences d'orientation scolaire entre classes sociales étaient fondées pour un tiers sur la performance scolaire des écoliers (effet primaire de l'origine sociale) et pour deux tiers par des décisions d'orientation différenciées socialement à niveaux de performance comparable (effet secondaire de l'origine sociale). Pour les transitions ultérieures (à 15 et 18 ans), les inégalités sociales mesurées au sein de la cohorte de 1962 se résumaient à des inégalités d'orientation, sans prise en compte statistiquement mesurable des résultats scolaires.

Cette situation contraste avec celle observée dans la cohorte des élèves du panel de 1995. En premier lieu, la transition à 11 ans n'existe plus, en raison de l'accès au collège de la totalité de cette classe d'âge. Les inégalités apparaissent donc à 15 ans – après la troisième – et se poursuivent après le bac. Pour ces transitions, les auteurs indiquent qu'« *inégalité de réussite et inégalité d'orientation à réussite donnée, jouent à parts égales dans la création de l'inégalité totale entre enfants de la classe supérieure et enfants d'ouvriers* ».

Selon Mme Marie Duru-Bellat, sociologue, ce constat est loin d'être une spécificité française et se trouve « *régulièrement avéré dans la sociologie européenne* » (citant en exemple des travaux en Grande-Bretagne et en Suède). Les raisons de ce phénomène, dans un contexte où la capacité de décision en matière d'orientation relève, en partie et de façon croissante, des familles, font l'objet de recherches sociologiques qui étudient les phénomènes « d'auto-sélection » ou « d'auto-censure » par lesquels les familles ajustent leurs ambitions pour leurs enfants en fonction de l'utilité qu'elles attribuent aux études envisagées et de la crainte que celles-ci leur inspirent ⁽²⁾.

Mme Marie Duru-Bellat précise que « *les demandes sont marquées par une auto-sélection inégale selon les milieux sociaux : quand l'élève est très bon,*

(1) Mathieu Ichou et Louis-André Vallet, Performances scolaires, orientation et inégalités sociales d'éducation. Évolution en France en quatre décennies, *Éducation & formations* n° 82, octobre 2012, ministère de l'Éducation nationale.

(2) Cf. par exemple la thèse de sociologie soutenue par Mme Nadia Nakhili portant sur les « aspirations scolaires différenciées » des étudiants (soutenue à Dijon, en 2007).

ou très faible, les vœux des familles sont uniformément ambitieux, ou au contraire modestes ; mais une forte diversité caractérise les vœux des élèves plus moyens, structurée avant tout par l'origine sociale ».

En réponses aux questions des rapporteurs, le ministère de l'Éducation nationale confirme ce constat en indiquant notamment que les « analyses réalisées à partir [des panels de sa direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance – DEPP] mettent en évidence d'importantes disparités sociales de choix d'orientation, à notes comparables parmi les élèves aux résultats moyens ou faibles. Ainsi, parmi les élèves entrés en sixième en 1995 ayant obtenu au contrôle continu du brevet une note entre 10 et 12, la seconde générale ou technologique est demandée par 94 % des enfants de cadres et d'enseignants mais seulement par les deux tiers des enfants d'agriculteurs ou d'ouvriers. La variabilité de demande est aussi très forte parmi les élèves qui obtiennent entre 8 et 10 : dans cette situation, les trois quart des enfants de cadres et d'enseignants et seulement le tiers des enfants d'ouvriers expriment un vœu d'orientation en seconde générale et technologique. »

Le tableau suivant appuie ces constatations et montre de surcroît que la différenciation sociale des vœux d'orientation n'est pas nulle, même pour les meilleures et plus basses notes constatées au contrôle continu du brevet.

VŒUX D'ORIENTATION EN SECONDE GÉNÉRALE OU TECHNOLOGIQUE SELON LE MILIEU SOCIAL ET LES NOTES AU CONTRÔLE CONTINU DU BREVET DES COLLÈGES
(élèves parvenus en troisième générale sans ou après un redoublement)

(en %)

Note au contrôle continu du brevet	Ensemble	Agriculteur	Artisan, commerçant	Cadre et enseignant	Profession intermédiaire	Employé	Ouvrier
15 et +	99,5	ns	ns	100,0	99,6	98,9	98,9
Entre 12 et 15	95,6	90,9	93,0	99,3	97,6	94,8	92,1
Entre 10 et 12	77,2	63,6	84,2	94,0	84,0	77,2	64,6
Entre 8 et 10	46,2	ns	46,1	74,2	55,4	44,0	35,7
Moins de 8	13,9	ns	ns	ns	15,3	15	8,2
Ensemble	71,2	68,1	80,5	93,0	80,4	66,8	55,6

Lire ainsi : lorsqu'ils ont obtenu une note moyenne égale ou supérieure à 15 au contrôle continu du brevet et sont parvenus en 3^e générale, 99,5 % des jeunes formulent un premier vœu d'orientation en 2^{de} générale et technologique.

Source : panel d'élèves du second degré recruté en 1995. Enquête Jeunes 2002 (DEPP)

Le lien entre catégories sociales des familles et choix d'orientation des élèves – à résultats scolaires comparables – est donc patent. Pour autant qu'il puisse être mesuré, son influence sur le sort scolaire des élèves semble au moins aussi forte que celle des résultats scolaires eux-mêmes. Ce lien apparaît d'autant plus fondamental qu'il est souvent voilé par celui entre catégories sociales des familles et résultats scolaires des élèves. Il interroge en tout état de cause

fortement les mécaniques institutionnelles, professionnelles, culturelles et individuelles en action autour des vœux, des choix et des décisions d'orientation.

2. La France semble caractérisée par un nombre important d'élèves de niveau très faible issus des catégories populaires

Par son ampleur et son caractère systématique, l'enquête Program for International Student Assessment (PISA) constitue une base de données sans équivalent sur le niveau de compétences réelles acquises par les écoliers dans le cadre de leur scolarité (indépendamment du niveau académique ou de diplôme usuellement employé dans les enquêtes statistiques) ainsi que sur les variables d'environnement susceptibles d'influer sur cette scolarité (catégorie sociale, niveau d'études des parents, conditions matérielles des ménages...)

PISA est une enquête menée tous les trois ans auprès de jeunes de 15 ans dans les 34 pays membres de l'OCDE et dans 31 pays partenaires. Dans chacun des pays participants, entre 4 000 et 10 000 élèves (4 300 pour la France) passent des tests écrits avec des questions ouvertes ou à choix multiples et fournissent par ailleurs des informations sur leur environnement familial en réponse à un questionnaire. Ces élèves sont choisis à partir de la construction d'un échantillon aléatoire d'établissements scolaires (publics ou privés), ainsi que sur un critère d'âge (entre 15 ans et 3 mois et 16 ans et 2 mois au début de l'évaluation), et non en fonction de lieu de scolarisation.

**RÉPARTITION DES ÉLÈVES DE 15 ANS NÉS EN 1993
AYANT PARTICIPÉ À L'ÉVALUATION PISA EN 2009, EN FRANCE**

	Classe fréquentée	Répartition (en %)
En avance	1 ^{re} générale et technologique	2,5
« À l'heure »	2 ^{de} générale et technologique	51,4
	2 ^{de} professionnelle	9,2
En retard	3 ^e	31,9
	4 ^e	3,6
	Autre ou inconnu	1,4

Lecture : 51,4 % des élèves de l'échantillon sont en 2^{de} GT

Source : MEN-DEPP/OCDE

L'approche propre à l'enquête PISA est l'évaluation des compétences des élèves indépendamment de tout programme d'enseignement spécifique. Il s'agit d'évaluer l'aptitude des élèves à appréhender et résoudre des problèmes décrits dans le cadre d'une situation de vie quotidienne. Les tests sont mis au point par un groupe d'experts internationaux et rédigés dans deux langues internationales – le travail d'adaptation des questionnaires aux contextes locaux est limité à une simple traduction.

EXEMPLE DE TEST PISA MESURANT LES COMPÉTENCES DE BASE

■ Figure 1.2.40 ■

COMMENT SE BROSSER LES DENTS

Nos dents deviennent-elles de plus en plus propres si on les brosse de plus en plus longtemps et de plus en plus fort ? Des chercheurs britanniques répondent que non. Ils ont même essayé de nombreuses autres manières avant de trouver la façon idéale de se brosser les dents. Un brossage de deux minutes, sans brosse trop fort, donne le meilleur résultat. En frottant trop fort, on abîme l'émail des dents et les gencives, sans pour autant détacher les résidus de nourriture ou la plaque dentaire.

Bente Hansen, une experte en brossage de dents, conseille de tenir sa brosse à dents comme on tient un stylo. « Commencez dans un coin et brossez progressivement toute la rangée », dit-elle. « N'oubliez pas la langue ! Elle peut en effet contenir un tas de bactéries qui peuvent donner mauvaise haleine. »



L'article « Se brosser les dents » ci-dessus est extrait d'un magazine norvégien. Servez-vous de cet article pour répondre aux questions suivantes.

COMMENT SE BROSSER LES DENTS – QUESTION 1

Situation : éducative
Format de l'item : continu
Type de texte : information
Aspect : intégrer et interpréter – comprendre le sens global d'un texte
Format de l'item : item à choix multiple
Degré de difficulté : 353 points (niveau 1a)

Quel est le sujet de cet article ?

- A. La meilleure façon de se brosser les dents.
- B. La meilleure sorte de brosse à dents à utiliser.
- C. L'importance d'avoir de bonnes dents.
- D. La façon dont différentes personnes se brossent les dents.

600	600
525	525
500	500
475	475
450	450
425	425
400	400
375	375
350	350
325	325
300	300
275	275
250	250
225	225
200	200
175	175
150	150
125	125
100	100
75	75
50	50
25	25
0	0

Source : *Que sais-je ?*

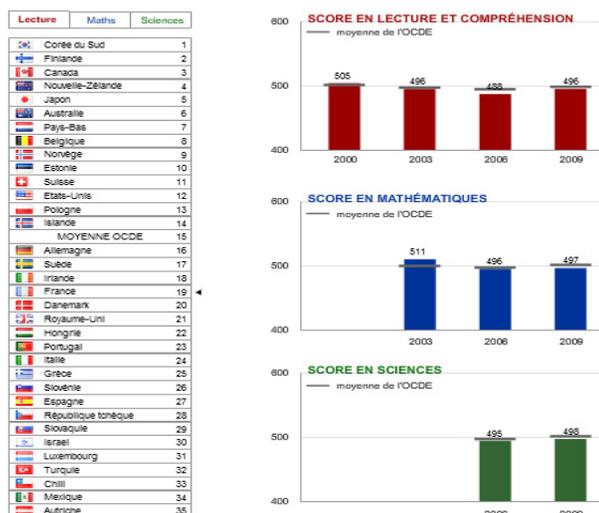
Bien qu'elles rassemblent de nombreuses données, l'enquête PISA se caractérise par la simplicité d'expression de ses résultats. Les scores réalisés par chacun des élèves retenus dans l'échantillon sont agrégés au niveau national pour former un score moyen, comparable en valeur absolue aux scores moyens dans les autres pays participants. Trois scores PISA par pays sont rendus publics, un pour chaque domaine éducatif évalué (lecture et compréhension de l'écrit, mathématique, science). L'OCDE ne publie pas de moyenne des trois indicateurs. Les observateurs se réfèrent principalement à l'indicateur *Lecture et compréhension de l'écrit*.

Le ministère de l'Éducation nationale, en réponse aux rapporteurs, considère que la méthode et les résultats des enquêtes PISA sont pertinents et à prendre en compte. La réserve qu'il émet concerne les conclusions tirées de ces enquêtes par certains observateurs, notamment les préconisations d'importation « clés en main » de modèles étrangers. Le ministère indique qu'« on peut toujours émettre des réserves sur tel ou tel aspect méthodologique d'une enquête mais, globalement, les enquêtes PISA sont de grande qualité même si elles sont toujours perfectibles sur certains points sur lesquels la France travaille en s'impliquant le plus possible dans les travaux de l'OCDE pour faire entendre la voix de ses experts et améliorer la qualité des évaluations. Au-delà des résultats, il est, bien sûr, toujours possible d'émettre des réserves sur l'interprétation parfois simpliste qui peut être faite des résultats, notamment de leur mise en relation avec les caractéristiques des systèmes éducatifs ou économiques et les modèles mis en avant comme exemples de bonnes pratiques ».

a. Les élèves français obtiennent aux tests internationaux PISA un score moyen quasiment égal à la moyenne des scores des pays participants à l'enquête

Au regard des derniers tests PISA rendus publics (PISA 2009, les résultats PISA 2012 n'étant pas connus), les scores moyens obtenus par les élèves français placent la France en 19^e position parmi les 35 pays de l'OCDE participants.

SCORES PISA DE LA FRANCE ENTRE 2000 ET 2009



Source : OCDE - PISA

Les élèves français obtiennent des scores de niveau moyen, peu différents de leurs homologues britanniques ou allemands. Les scores français sont considérés comme globalement stables par l'OCDE, hormis en mathématiques où un mouvement de baisse a été observé en 2006 par rapport à 2003, mais ne s'est pas poursuivi. Dans ce domaine, le score obtenu par les élèves de l'échantillon français – de 511 points en 2003 –, se situait au-dessus de la moyenne de l'OCDE (500 points). Il s'est établi en 2009 à 497 points, soit un niveau proche de la moyenne des pays de l'OCDE (499 points) ⁽¹⁾.

Comme l'illustre le tableau ci-après, la France partage sa position médiane en lecture et en compréhension de l'écrit au sein des pays de l'OCDE avec une quinzaine d'autres pays dont les scores varient entre 488 et 503 points.

(1) Ces résultats peuvent être consultés en détail dans le document Résultats du PISA 2009 : Synthèse, page 9, téléchargeable sur le site de l'OCDE.

**LISTE DES PAYS DONT LE SCORE EN LECTURE ET COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT
SE SITUE AUTOUR DE LA MOYENNE DES PAYS DE L'OCDE**



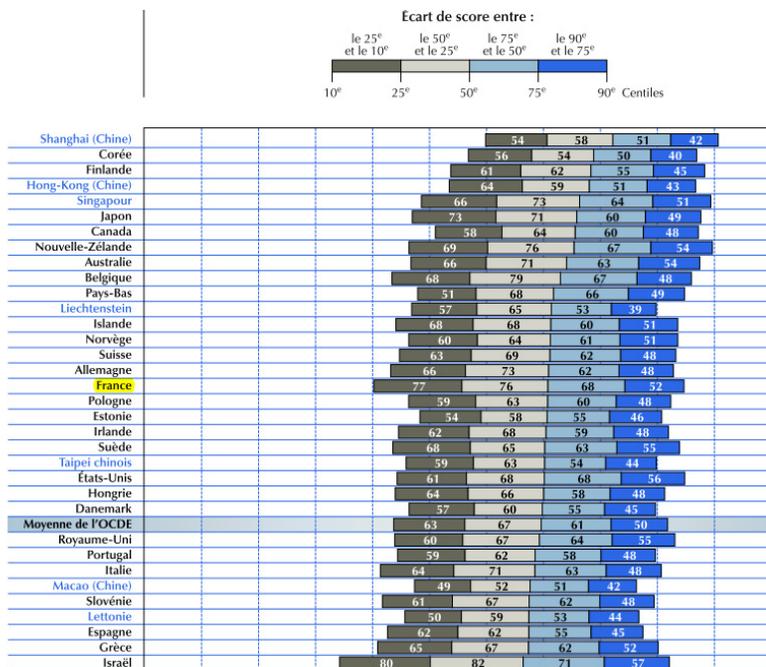
508	: Pays Bas
506	: Belgique
503	: Norvège
500	: Etats-Unis
497	: Allemagne, Suède
496	: France
495	: Danemark
494	: Royaume Uni
493	: OCDE
489	: Portugal
486	: Italie
483	: Grèce
481	: Espagne

b. Les élèves français les plus faibles obtiennent des résultats plus mauvais en moyenne que les élèves les plus faibles des autres pays de l'OCDE

Les indicateurs de répartition des scores PISA montrent que les élèves les plus faibles connaissent en France des difficultés scolaires plus élevées que dans les pays ayant des performances comparables, y compris des pays dont les résultats moyens sont plus faibles qu'en France.

Le graphique ci-dessous illustre pour les pays de l'OCDE les écarts de scores PISA entre élèves classés par centile en fonction de leurs résultats. Dans ce même graphique, les pays sont classés entre eux en fonction du score du groupe d'élèves occupant une médiane au sein de la distribution – au 50^e percentile, à stricte égalité entre les deux extrémités de la distribution des scores.

ÉCHELLE DES SCORES DANS LES PAYS PARTICIPANTS À PISA OBTENANT LES SCORES MÉDIANS LES PLUS ÉLEVÉS



Source : PISA 2009 : Surmonter le milieu social. L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage, volume II, p. 27, OCDE, 2011

Un premier enseignement de ce graphique est que la modalité de classement des pays qui le caractérisent – s'appuyant sur le score PISA obtenu par les élèves se situant au 50^e percentile – donne à la France une place plus avantageuse que celle issue du classement des scores moyens (cf. la a. ci-dessus). Le rang de classement au titre du score PISA des « élèves médians » place la France au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE. On peut sans doute en conclure que le score moyen français est « lesté » vers le bas par les scores des élèves dont les résultats sont inférieurs à ceux des « élèves médians » se situant au 50^e percentile. Il s'agit d'un premier indice de l'existence d'un volant d'élèves français dont les scores sont très faibles.

En second lieu, l'éventail des scores obtenus par les élèves français est nettement plus large que dans la plupart des pays recensés par ce graphique. Mis à part Israël dont la position semble atypique, la différence des scores PISA entre élèves des 25^e et 10^e percentiles est élevée en France comme dans aucun autre pays (77 points de différence). Le même constat est valable pour les écarts des scores PISA entre élèves des 50^e et 25^e percentiles, ainsi qu'entre élèves des 75^e et 50^e percentiles : ces écarts sont en France nettement supérieurs à la moyenne de

l'OCDE, et sont souvent les plus importants de tous les pays classés ⁽¹⁾. Enfin, on note des écarts de score PISA entre élèves des 90^e et 75^e percentiles plus élevés qu'en France dans peu de pays ⁽²⁾.

Au total, on constate que :

– le score PISA des élèves français du 10^e percentile est nettement plus faible que celui de tous les pays recensés dans le tableau (hormis Israël), y compris les pays moins bien classés que la France. Ce constat confirme l'existence en France d'une frange d'élèves dont les résultats sont très faibles, c'est-à-dire dont les perspectives scolaires, de formation et professionnelles sont sombres ;

– le score des élèves français du 90^e percentile est relativement élevé, plus élevé que celui des élèves du 90^e percentile de six pays mieux classés que la France dans ce graphique ⁽³⁾.

Le système scolaire français semble ainsi caractérisé à la fois par une capacité certaine à valoriser les bons élèves et par une incapacité inquiétante à proposer une chance de progrès aux élèves les plus faibles.

c. Les performances des élèves français les plus faibles ont tendance à fléchir

Depuis 2003, l'OCDE rassemble les élèves dans plusieurs groupes de niveau en fonction de leurs scores PISA et compare les effectifs de chaque groupe dans les pays participant à l'enquête. Ces groupes de niveau sont réalisés dans les trois domaines d'enquête – lecture et compréhension de l'écrit, mathématiques, sciences – et correspondent à des savoir-faire ou des compétences scolaires définis, par exemple pour la lecture et la compréhension de l'écrit, comme l'indique l'encadré suivant.

(1) Toujours mis à part Israël :

– l'écart des scores PISA entre élèves des 50^e et 25^e percentiles est plus élevé qu'en France uniquement en Belgique ;

– l'écart des scores PISA entre élèves des 75^e et 50^e percentiles est plus élevé qu'en France dans aucun pays recensé par le tableau.

(2) Dans l'ordre du classement du graphique : la Nouvelle-Zélande, l'Australie, la Suède, les États-Unis, le Royaume-Uni et Israël.

(3) Dans l'ordre du classement du graphique : les Pays-Bas, le Liechtenstein, l'Islande, la Norvège, la Suisse et l'Allemagne.

DÉFINITION DES GROUPES DE NIVEAU DANS LE DOMAINE DE LA LECTURE ET DE LA COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

Définition des niveaux de compétence de PISA 2009

Niveau de compétence 6 : plus de 698 points

Être capable de comprendre de façon fine et détaillée un ou plusieurs documents, d'émettre des hypothèses d'analyse ou de juger d'un regard critique un texte complexe portant sur un thème peu familier.

Niveau de compétence 5 : de 625 à 697 points

Être capable d'évaluer l'information et d'élaborer des hypothèses, en faisant appel à des connaissances spécialisées, en développant des concepts contraires aux attentes.

Niveau de compétence 4 : de 552 à 624 points

Être capable de réussir des tâches de lecture complexes comme retrouver des informations enchevêtrées, interpréter le sens à partir de nuances de la langue et évaluer de manière critique un texte.

Niveau de compétence 3 : de 480 à 551 points

Être capable de réussir des tâches de lecture de complexité modérée, telles que repérer plusieurs éléments d'information et les relier avec des connaissances familières et quotidiennes.

Niveau de compétence 2 : de 407 à 479 points

Être capable d'effectuer des tâches de base en lecture telles que retrouver des informations linéaires et en dégager le sens en se référant à des connaissances extratextuelles.

Niveau de compétence 1a : de 335 à 406 points

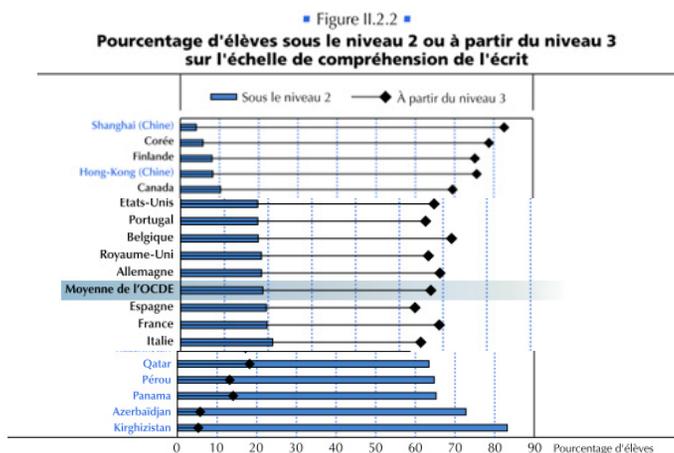
Être capable de reconnaître les thèmes principaux et l'objectif d'un texte portant sur un sujet familier.

Niveau de compétence 1b : de 262 à 334 points

Être capable de repérer un élément d'information explicitement formulé dans un texte court et facile portant sur un sujet familier et de faire des connexions simples.

Source : note d'information 10.24 de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale.

L'analyse des résultats des enquêtes PISA selon les groupes de niveau fait apparaître que les proportions d'élèves ayant des compétences particulières sont très différents selon les pays. Ainsi, comme le montre le graphique suivant s'agissant de la compréhension de l'écrit (pour l'enquête PISA 2009), la proportion des élèves que leur score PISA situe dans les groupes de niveau 2 ou inférieurs peut varier entre environ 5 % et plus de 80 %. Les proportions des élèves se situant dans un groupe de niveau 3 ou supérieur varient d'environ 5 % à plus de 90 %.



Source : PISA 2009 : Surmonter le milieu social. L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage, volume II, p. 41, OCDE, 2011

Ce graphique montre que la France compte parmi ses élèves de 15 ans une proportion d'élèves faibles (situés dans les groupes de niveaux 2 et inférieurs) supérieure à la moyenne constatée dans les pays de l'OCDE.

En tendance, le ministère de l'Éducation nationale souligne – considérant le tableau suivant transmis en réponse aux questions des rapporteurs – une baisse de 15 points du score moyen obtenu par les élèves garçons français, observée entre 2000 et 2009 pour la lecture et la compréhension de l'écrit.

TABLEAU 2 - Evolution des résultats des filles et des garçons par niveaux de compétences

				Score moyen	Pourcentage d'élèves par niveaux							
					inférieur à 1	1	2	3	4	5		
2000	garçons	France	490	6	13,9	22,9	29,8	21	6,4			
		OCDE	485	8	14,2	23,3	27,9	19,4	7,2			
	filles	France	519	2,3	8,2	21,1	31,4	26,5	10,5			
		OCDE	517	3,7	9,3	20	29,6	25,4	11,9			
					inférieur à 1b	1b	1	2	3	4	5	6
2009	garçons	France	475	3,4	8,1	14,1	23,3	25,4	18,6	6,3	0,7	
		OCDE	474	1,8	6,6	16,6	26	27	16,8	4,8	0,5	
	filles	France	515	1,3	3,3	9,6	19	28,9	25,9	10,6	1,5	
		OCDE	513	0,5	2,6	9,5	21,9	30,9	24,7	8,8	1,2	

Lecture : en 2009, 8,1 % des garçons français de 15 ans se situaient au niveau 1 b.
 Source : MEN - DEPP / OCDE

Selon les deux enquêtes 2000 et 2009 prises en compte dans ce tableau, l'effectif des garçons se situant à des niveaux inférieurs au niveau 1 – soit des niveaux très faibles de compétences scolaires – a doublé, passant de 6 % à 11,5 % de l'effectif. Cette proportion est ainsi désormais supérieure à la moyenne constatée dans les pays de l'OCDE (8,4 % en 2009). Sur la même période, la proportion des filles françaises situées à des niveaux inférieurs au niveau 1 a elle aussi dépassé la proportion constatée pour les pays de l'OCDE (en 2009, ces proportions s'élèvent à 4,6 % en France et 3,1 % dans l'OCDE).

Sur la même période 2000-2009, la proportion d'élèves français se situant aux niveaux les plus élevés (niveaux 6 et 5 – permettant selon l'OCDE de poursuivre des études supérieures et d'intervenir dans la recherche et l'innovation) a augmenté et est devenue supérieure à celle de la moyenne des pays de l'OCDE (9,5 % des élèves français et 7,6 % en moyenne dans l'OCDE). Cette proportion demeure toutefois nettement inférieure aux taux observés en Finlande (21 %), en Nouvelle-Zélande (18 %), au Japon, au Canada ou en Australie (15 %).

Ces éléments relatifs au poids en France des groupes d'élèves les plus faibles et les plus forts confirment que les scores moyens français masquent une grande hétérogénéité des performances des élèves, nettement plus accentuée que dans la plupart des pays de l'OCDE. On constate ainsi l'existence en France – plus qu'ailleurs – de nombreux élèves en très grande difficulté scolaire, de telle façon que leur situation les handicapera pour la poursuite de leur formation initiale, leur insertion sur le marché du travail et l'évolution de leur carrière professionnelle.

d. En France, le lien entre les performances scolaires et l'environnement social, économique et culturel des élèves est particulièrement important pour ceux d'entre eux obtenant des scores faibles

Afin d'apprécier l'environnement familial des élèves, l'OCDE a établi un indicateur composite dénommé l'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC). L'indice SESC est la synthèse de plusieurs variables, recueillies auprès des élèves participant à l'enquête, caractérisant : plus haut niveau d'étude atteint par les parents⁽¹⁾, statut socioprofessionnel le plus élevé des parents⁽²⁾, quantité de biens culturels – par exemple les livres – possédés dans la famille⁽³⁾⁽⁴⁾... Après traitement de ces variables, est attribuée à chaque élève une valeur de l'indice SESC, qui varie entre les bornes - 4 et + 4.

Dans chaque pays, l'OCDE définit un groupe d'« élèves favorisés » du point de vue de l'indice SESC ; ce sont ceux qui appartiennent au quartile supérieur de la répartition SESC de leur pays. De la même façon, les « élèves défavorisés » appartiennent au quartile inférieur au regard de l'indice SESC. Dans chaque pays, l'OCDE définit également – via la constitution de quartiles –, des groupes d'élèves « peu performants » et « performants », sur la base des scores PISA obtenus par eux.

L'OCDE établit pour chaque pays le degré de corrélation entre les scores PISA des élèves et leur environnement socio-culturel, mesuré par l'indice SESC. Il s'agit de déterminer quelles sont les caractéristiques des systèmes éducatifs pour lesquels cette corrélation est faible, c'est-à-dire dans lesquels la mobilité sociale semble la plus forte.

Plusieurs éléments issus de ces études donnent à penser qu'en France les différences de performances entre les élèves aux tests PISA sont davantage liées à leur statut socio-culturel que dans les autres pays de l'OCDE, et ce plus particulièrement s'agissant des élèves qui obtiennent les scores de compétences les plus faibles.

En premier lieu, l'OCDE calcule dans chaque pays la variation moyenne de score PISA lorsque l'on progresse d'une unité sur l'échelle de l'indice SESC. Le graphique suivant retrace la valeur de ce « gradient socio-économique » dans les pays de l'OCDE.

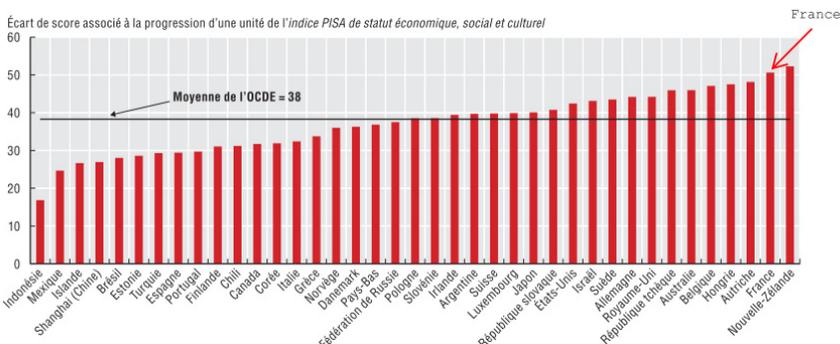
(1) *Indice de niveau de formation le plus élevé des parents – PARED.*

(2) *Indice de statut professionnel plus élevé – HISEI.*

(3) *Indice de patrimoine familial – HOMEPOS.*

(4) *Pour connaître précisément les modalités de constitution de ces indices, voir l'annexe A (Cadre technique), du document Pisa 2009 : Surmonter le milieu social. L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage. Volume II, OCDE 2011.*

GRADIENT SOCIO-ÉCONOMIQUE PISA POUR L'ENSEMBLE DES PAYS DE L'OCDE



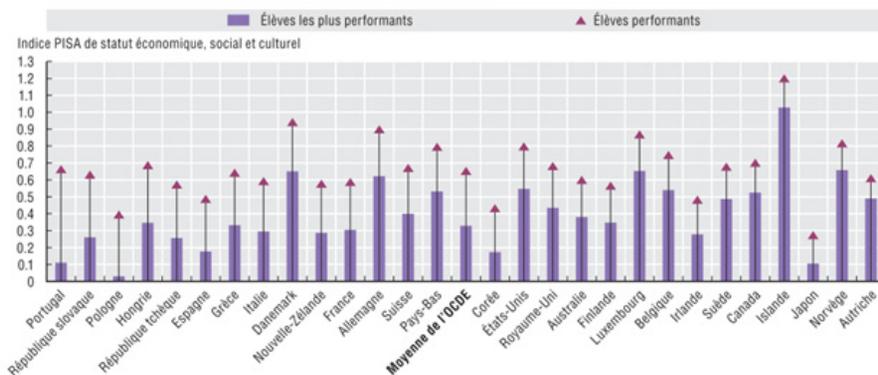
Lecture : lorsque l'indice SESC des élèves de l'échantillon français varie de un point (par exemple de +2 à +3), leur score PISA augmente en moyenne de 51 points.

La pente du gradient socio-économique est positive dans tous les pays de l'OCDE et s'établit en moyenne à 38 points de score PISA par augmentation d'une unité de l'indice SESC. Le lien entre performances scolaires et environnement socio-culturel est donc vérifié dans chaque pays. Pour la France, la valeur du gradient socio-économique s'élève à 51 points de score PISA par augmentation d'une unité de SESC en France, soit une valeur parmi les plus élevées, nettement au-dessus de la moyenne constatée au sein de l'OCDE.

La portée de ce résultat en France doit être précisée, en posant la question de la constance de ce lien pour chacun des niveaux de performances scolaires. Le graphique suivant précise, pour un certain nombre de pays de l'OCDE, quelles sont les valeurs des indices SESC constatées pour les élèves performants (se situant au niveau 4 pour les résultats PISA) et pour les élèves les plus performants (situés aux niveaux 5 et 6).

Graphique 1.21. Différence de milieu socio-économique entre les élèves les plus performants et les élèves performants dans PISA 2006

Ce graphique montre la valeur de l'indice PISA de statut économique, social et culturel pour les élèves performants (qui se situent au niveau 4 des échelles PISA) et les élèves les plus performants (qui se situent au niveau 5 ou 6).



Source : OCDE (2009), Regards sur l'éducation 2009, tableau A4.3, voir : <http://dx.doi.org/10.1787/682128208681>.

Il faut noter en premier lieu que, dans tous les pays recensés, l'indice SESC moyen des élèves performants est plus élevé que celui associé aux élèves les plus performants. L'environnement socio-culturel aurait moins d'impact au sommet de l'échelle des résultats scolaires, c'est-à-dire à des niveaux de compétences où les capacités cognitives s'expriment et se manifestent en tout état de cause ou malgré tout.

Dans ce graphique, la position de la France – proche de la moyenne de l'OCDE – n'est pas remarquable. S'il faut relativiser la portée de ce graphique, qui peut être interprété comme une simple comparaison des niveaux socio-culturels des familles des meilleurs élèves dans les pays de l'OCDE, les résultats pour la France contrastent avec ceux constatés précédemment, pour lesquels sa position était atypique, s'agissant notamment de la forte dispersion des résultats aux tests PISA et de la forte intensité du lien global entre performances scolaires et environnement socio-culturel.

On peut précisément déduire de ce contraste que, si ce lien global est intense en France, c'est parce qu'il est très fortement marqué – plus que dans la plupart des pays de l'OCDE – pour les élèves les plus faibles. Au demeurant, ce constat est confirmé par les calculs de l'OCDE. Le gradient socio-économique français n'est pas linéaire. Ce gradient est dans notre pays accentué bien plus pour les élèves les plus faibles, qui se trouvent donc être en moyenne, plus souvent que dans les autres pays de l'OCDE, des élèves moins favorisés par leur environnement socio-culturel.

D'autres études de l'OCDE montrent que 30 % des élèves français de milieux sociaux défavorisés obtiennent des résultats PISA meilleurs qu'attendus au regard de cet environnement socio-culturel. Cette proportion, qui correspond à la moyenne observée dans les pays de l'OCDE, est supérieure à celle observée au Danemark, en Allemagne ou au Royaume Uni, pays pour lesquels elle s'établit de 22 % à 24 % ⁽¹⁾.

Au total, le résultat le plus significatif – inquiétant – issu des enquêtes PISA est le suivant : notre système scolaire ne parvient pas, bien au contraire, à tirer vers le haut les élèves moyens ou faibles des classes populaires, nombre d'entre eux se retrouvant handicapés – à la fin de la scolarité obligatoire – par des niveaux de compétences si faibles qu'ils rendent problématique le succès de tout effort ultérieur de formation, d'accompagnement ou de seconde chance.

À l'inverse, notre système scolaire ne « produit » pas moins de bonnes performances qu'ailleurs, y compris en valorisant les capacités d'élèves disposant au départ de peu de « ressources socio-culturelles ». Il n'est cependant pas envisageable de se satisfaire d'un système scolaire qui ne saurait s'occuper que des « bons » élèves.

(1) Pisa 2009 : Surmonter le milieu social. L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage. Volume II, p. 65, OCDE 2011.

E. AU FINAL, L'ACCÈS AU BAC ET AUX ÉTUDES SUPÉRIEURES DEMEURE SOCIALEMENT TRÈS DIFFÉRENCIÉ

1. Malgré la forte augmentation du nombre de bacheliers, les inégalités d'accès au baccalauréat persistent

Le tableau suivant présente, pour les élèves du panel de ceux entrés en sixième en 1995 étudié par le ministère de l'Éducation nationale, leur trajectoire scolaire globale au regard de leur origine sociale.

[1] Trajectoire scolaire et diplômes obtenus par les élèves du panel 1995 selon l'origine sociale (%)
(France métropolitaine, Public + Privé)

	Enseignant	Cadre supérieur	Prof. interm.	Agri-culteur	Artisan, commerçant	Employé	Ouvrier qualifié	Ouvrier non qualifié	Inactif	Ensemble
Trajectoire dans l'enseignement secondaire										
N'ont pas atteint la 3^e (1)	0,4	0,7	1,4	3,1	4,2	3,9	4,6	5,6	12,7	3,6
dont : orientés en professionnel (2)	0,2	0,6	1,2	2,9	3,1	3,2	4,0	4,3	7,0	2,9
non orientés en professionnel (2)	0,2	0,1	0,2	0,2	1,1	0,7	0,6	1,3	5,7	0,8
Ont atteint la 3^e	99,6	99,3	98,6	96,9	95,8	96,1	95,4	94,4	87,3	96,4
dont : sortie en fin de 3 ^e	0,0	0,8	1,2	1,1	2,6	3,6	3,2	5,3	11,4	2,9
tout 2 ^e cycle en professionnel	6,0	7,1	21,0	33,3	30,2	34,7	43,0	51,6	48,1	31,5
tout 2 ^e cycle en général et techno	88,9	87,0	68,6	54,2	54,7	48,1	40,7	28,0	21,6	54,1
professionnel en fin de 2 ^e GT	2,8	2,2	3,7	2,3	3,2	4,7	3,7	3,7	2,3	3,5
2 ^e cycle GT en fin de BEP	1,9	2,2	4,2	6,0	5,1	5,1	4,8	5,8	3,9	4,4
Diplôme le plus élevé obtenu en fin d'études secondaires										
Aucun	1,9	2,7	5,7	6,5	12,2	14,8	15,3	24,6	40,4	12,8
Brevet des collèges	3,8	5,8	6,2	4,6	7,1	9,0	8,1	8,8	10,0	7,5
CAP ou BEP	3,3	4,1	10,7	16,0	15,4	17,8	22,6	24,8	21,4	16,0
Bac pro, BT, BP, BMA (3)	4,3	4,0	10,8	19,2	11,7	12,6	14,8	14,1	10,6	11,5
Bac général	71,7	68,2	44,4	30,9	31,4	26,0	20,1	13,0	9,2	33,7
dont bac S	40,2	39,7	22,9	17,7	13,4	9,5	8,7	4,6	3,7	16,6
Bac technologique	14,9	15,2	22,2	22,8	22,2	19,8	19,0	14,7	8,4	18,5
Ont eu le baccalauréat	90,6	86,8	76,1	68,3	62,5	57,1	52,2	40,2	26,2	62,2
Diplôme dans l'enseignement supérieur										
Ont accédé à l'enseignement supérieur	86,8	83,0	67,0	57,2	54,6	47,3	42,0	29,3	17,3	53,6
Ont obtenu un diplôme du supérieur	76,4	75,7	56,9	51,6	42,7	35,3	31,1	19,8	12,2	43,7
dont diplôme de niveau bac+5	37,7	41,3	20,1	17,0	14,7	9,4	7,1	3,9	3,7	16,1

(1) Toutes classes de troisième : 3^e générale, technologique, insertion, Segpa.

(2) Y compris apprentissage.

(3) Bac pro : baccalauréat professionnel ; BT : brevet de technicien ; BP : brevet professionnel ; BMA : brevet des métiers d'art.

Lecture - 0,4 % des enfants d'enseignants entrés en 6^e en 1995 n'ont pas atteint la classe de 3^e.

[2] Diplôme le plus élevé obtenu par les élèves entrés en sixième en 1995

(France métropolitaine, Public + Privé)

Source : Panel 1995, ministère de l'Éducation nationale

Ce tableau retrace *in fine* le cumul des différences des parcours scolaires aux niveaux secondaire et supérieur, en considérant les origines sociales des élèves. Plusieurs enseignements peuvent en être tirés, dont certains ont été documentés *supra* :

– la première grande « césure sociale » des parcours scolaires est l'orientation à l'issue de la classe de troisième⁽¹⁾. Les enfants d'ouvriers qualifiés et non qualifiés et les enfants de personnes inactives sont beaucoup plus nombreux qu'en moyenne à intégrer la voie professionnelle. À l'inverse, une proportion très

(1) 3,6 % des enfants du panel n'ont pas atteint la troisième. L'écart supérieur à la moyenne est significatif pour les enfants d'ouvriers non qualifiés (5,6 %), mais surtout pour les enfants d'inactifs (12,7 %).

faible des enfants d'enseignants et de cadres supérieurs n'intègrent pas une classe de seconde générale ou technologique ;

– les différences sociales sont très marquées ensuite s'agissant des sorties de l'enseignement secondaire sans diplôme ou avec uniquement le brevet des collèges. Cette situation concerne la moitié des enfants d'inactifs et plus d'un tiers des enfants d'ouvriers non qualifiés, pour une moyenne d'environ 20 % toutes catégories sociales confondues ;

– le taux d'accès au bac demeure très différencié socialement, s'échelonnant de plus de 90 % pour les enfants d'enseignants à 40,2 % et 26,2 % respectivement pour les enfants d'ouvriers non qualifiés et de personnes inactives. Ces taux globaux masquent par ailleurs des différences sociales marquées concernant la filière suivie pour obtenir le bac. En relevant seulement deux exemples, on constate que 40 % environ des enfants d'enseignants et de cadres supérieurs obtiennent un bac S, alors que cette proportion s'élève en moyenne à 16,6 % pour l'ensemble du panel. Un tiers des enfants d'ouvriers non qualifiés qui obtiennent le bac ont suivi une filière générale, cette proportion s'élevant à nettement plus de 50 % en moyenne pour l'ensemble du panel ;

– l'enseignement supérieur accentue encore la différenciation sociale d'accès aux diplômes : 84 % des enfants d'enseignants ayant obtenu le bac accèdent à un diplôme de l'enseignement supérieur, cette proportion étant inférieure à 50 % pour les bacheliers dont les parents sont ouvriers non qualifiés ou inactifs.

2. Les classes préparatoires aux grandes écoles, point culminant de la différenciation sociale des parcours scolaires

Plus de 80 000 étudiants étaient en classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) à la rentrée 2011-2012. Sélectionnés sur dossier, ces élèves se distinguent par leurs performances scolaires : près des trois quarts des nouveaux bacheliers présents en CPGE ont réussi leur baccalauréat avec au moins une mention assez bien. Le destin professionnel des élèves des CPGE est tout aussi spécifique. Un grand nombre des anciens élèves des CPGE occupent des postes de travail pour lesquels les responsabilités, les rémunérations et les perspectives de carrière se situent à un niveau très supérieur à la moyenne.

Le tableau suivant, s'appuyant sur le panel établi par le ministère de l'Éducation nationale d'élèves entrés en sixième en 1995, indique que les CPGE constituent le point d'arrivée du processus français de différenciation sociale des parcours scolaires.

CONSTRUCTION DES DISPARITÉS SOCIALES DES ÉLÈVES ENTRANT EN CPGE EN 2002 DEPUIS L'ENTRÉE EN 6^e EN 1995

En %

Catégories socio-professionnelles	1995		1999 : secondes		2001 : terminales				2002	
	6 ^e	2 ^{de} gén. et techn.	2 ^{de} prof.	S	L	ES	Techn.	CPGE 1 ^{re} année		
Agriculteurs	2	2	1	2	2	2	2	2	2	
Artisans, commerçants	8	8	7	7	8	9	8	7	7	
Professions libérales, cadres supérieurs ⁽¹⁾	12	20	4	29	20	21	11	42	42	
Professions intermédiaires ⁽²⁾	15	18	12	19	18	19	17	14	14	
Enseignants	3	5	1	8	8	5	2	12	12	
Employés	16	17	17	13	17	17	19	9	9	
Ouvriers	32	22	41	15	18	20	29	6	6	
Retraités	1	2	3	2	2	2	3	5	5	
Sans activité, chômeurs n'ayant jamais travaillé	11	6	14	4	6	5	8	3	3	
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	

(1) hors professeurs

(2) hors instituteurs

Source : DEP, ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la recherche

La référence à la classe de sixième permet de fixer la réalité de la dispersion sociale de la société française en 1995, puisque tous les élèves des écoles primaires accèdent à cette classe. Le point d'arrivée dans les CPGE est frappant par la radicalité de la distorsion sociale de leur composition par rapport à la référence de la classe de sixième. Dans les CPGE, La proportion d'enfants d'ouvriers est divisée par plus de 5 par rapport à la sixième. À l'inverse, les proportions d'enfants d'enseignants et de professions libérales et cadres supérieurs sont multipliées d'un facteur 3 à 4 entre la sixième et les CPGE. Ils sont d'ailleurs majoritaires dans ces classes, alors qu'ils ne représentaient que 15 % des effectifs en sixième.

La sélection des élèves des CPGE approfondit le processus de « sélection sociale » interne au lycée, dans lequel la voie d'excellence est la série S. Beaucoup des élèves des CPGE sont des bacheliers des séries S, parce que la majorité des effectifs des CPGE préparent les écoles d'ingénieurs et parce qu'une proportion non négligeable des effectifs des CPGE littéraires et économiques est recrutée parmi les bacheliers de la série S. La distorsion sociale des effectifs des CPGE est nettement plus forte que celle de la série S, ce qui laisse penser que se déroule au moment de l'orientation en terminale un processus analogue à celui décrit *supra* à la fin de la troisième, mêlant à la fois sélection *via* les résultats scolaires et auto-censure.

ANNEXE N° 2 :
LES DISPOSITIFS PUBLICS CONCOURANT
À LA MOBILITÉ SOCIALE DES JEUNES

Le présent tableau retrace les dispositifs identifiés comme concourant à la mobilité sociale des jeunes et financés sur le budget de l'État.

Les indicateurs disponibles sont ceux figurant dans les projets annuels de performance des missions correspondantes (PAP), annexés au projet de loi de finances pour 2013.

Intitulé du dispositif	Coût	Nombre de bénéficiaires	Acteurs et partenaires	Indicateurs d'efficacité disponibles
1. Mission : Enseignement scolaire				
1.1. Programme : Enseignement scolaire public du premier degré				
Programme personnalisé de réussite éducative	Absence de données sur les moyens mis en place	Absence de données sur le nombre de bénéficiaires	Établissements scolaires du primaire	* INDICATEUR 1.3 : Proportion d'élèves entrant en sixième avec au moins un an de retard ; * INDICATEUR 1.4 : Taux de redoublement.
1.2. Programme : Enseignement scolaire public du second degré				
Orientation scolaire	303 millions d'euros en LFI 2013	Le nombre de consultations des centres d'information et d'orientation n'est pas connu (pour une population de 2,7 millions d'élèves scolarisés entre la 3 ^e et la terminale)	* Acteurs : - 527 centres d'information et d'orientation * Partenaires : - Onisep, pour la fourniture des informations relatives aux métiers - branches professionnelles, dans le cadre de relations contractuelles avec le ministère de l'éducation nationale - collectivités locales (départements et régions) pour le financement du fonctionnement de la moitié des CIO environ et d'actions spécifiques	Absence d'indicateur de performance dans le projet annuel de performance 2013 de la mission
Plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs	54 millions inscrits en LFI 2013	35 000 élèves	* Préfet de région et recteur (pour le périmètre d'intervention) * Préfet de département, pour la mise en œuvre	* INDICATEUR 1.3 Proportion des jeunes âgés de 20 à 24 ans possédant au moins un diplôme de fin de second cycle de l'enseignement secondaire * INDICATEUR 1.4 Proportion de jeunes

Intitulé du dispositif	Coût	Nombre de bénéficiaires	Acteurs et partenaires	Indicateurs d'efficacité disponibles
Éducation prioritaire	1,2 milliard d'euros pour la LFI 2009, selon une estimation de la Cour des Comptes dans un rapport consacré à ce sujet (écoles primaires, collèges et lycées)	— 515 000 collégiens — absence de données sur le nombre de lycéens concernés	opérationnelle * Centre d'information et d'orientation (CIO) et missions locales, pour l'animation Établissements scolaires publiques	<p>âgés de 18 à 24 ans ne possédant ni CAP, ni BEP, ni diplôme plus élevé et qui ne poursuivent ni études, ni formation</p> <p>* INDICATEUR 2.1 : Réussite des élèves issus de familles appartenant aux PCS défavorisées * INDICATEUR 2.2 : Écart des pourcentages d'élèves maîtrisant, en fin de troisième, les compétences 1 et 3 du socle commun (palier 3) entre ECLAIR et hors Éducation prioritaire et entre Réseaux de réussite scolaire et hors Éducation prioritaire * INDICATEUR 2.3 : Écart des taux de réussite au brevet, en ECLAIR - hors EP et en RRS - hors EP * INDICATEUR 2.4 : Écart des taux d'encadrement en collège (Élèves par division) en ECLAIR - hors EP et en RRS - hors EP</p>
Formation professionnelle alternée sous statut scolaire	4,1 milliards d'euros de crédits inscrits en LFI 2013	550 000 élèves	* Établissements scolaires professionnels * Entreprises privées et employeurs publics	<p>* INDICATEUR 1.10 Taux d'accès à un bac professionnel des élèves de seconde professionnelle * INDICATEUR 1.7 : Taux d'accès à un CAP, un baccalauréat professionnel ou un BTS des élèves et apprentis de 1^{ère} année des cycles de formation correspondants * INDICATEUR 4.3 Taux de poursuite des bacheliers professionnels vers un BTS * INDICATEUR 4.4 : Écart de pourcentage</p>

Intitulé du dispositif	Coût	Nombre de bénéficiaires	Acteurs et partenaires	Indicateurs d'efficacité disponibles
Programme personnalisé de réussite éducative	Absence de données sur les moyens mis en place	Absence de données sur le nombre de bénéficiaires	Établissements scolaires du premier degré du secondaire	entre les jeunes en situation d'emploi 7 mois après leur sortie du lycée (hors ceux qui poursuivent des études) - selon le diplôme - et les 25-49 ans en situation d'emploi [programme 139] INDICATEUR 1.9 : Taux de redoublement.
1.3. Programme : Enseignement privé premier et second degrés				
Formation professionnelle alternée sous statut scolaire	760 millions d'euros de crédits inscrits en LFI 2013	150 000 élèves	* Établissements scolaires privés professionnels * Entreprises privées et employeurs publics	* INDICATEUR 2.8 Taux d'accès à un CAP, un baccalauréat professionnel ou un BTS des élèves et apprentis de 1ère année des cycles de formation correspondants * INDICATEUR 4.3 Taux de poursuite des bacheliers professionnels vers un BTS * INDICATEUR 4.4 : Écart de pourcentage entre les jeunes en situation d'emploi 7 mois après leur sortie du lycée (hors ceux qui poursuivent des études) - selon le diplôme - et les 25-49 ans en situation d'emploi [programme 139]
Programme personnalisé de réussite éducative	Absence de données sur les moyens mis en place	Absence de données sur le nombre de bénéficiaires	Établissements scolaires privés	* INDICATEUR 1.3 : Proportion d'élèves entrant en sixième avec au moins un an de retard ; * INDICATEUR 1.4 : Taux de redoublement.
1.4. Programme : Vie de l'élève				
L'accompagnement éducatif	94 millions d'euros inscrits en LFI 2013	950 000 élèves	* Enseignants titulaires, dans le cadre d'heures	Absence d'indicateur de performance dans le projet annuel de performance 2013 de la

Intitulé du dispositif	Coût	Nombre de bénéficiaires	Acteurs et partenaires	Indicateurs d'efficacité disponibles
	(non comprise la part de l'activité des personnels d'assistance éducative consacrée à l'accompagnement éducatif, soit une fraction indéterminée du coût de ces personnels, inscrit à hauteur de 1,28 milliard d'euros en LFI 2013)		supplémentaires * Personnels d'assistance éducative, recrutés et employés directement par les établissements scolaires * Associations	mission
Emplois d'avenir professeurs	13 millions d'euros inscrits en LFI	4 000 étudiants	Ministère de l'Éducation nationale	Absence d'indicateur de performance dans le projet annuel de performance 2013 de la mission
Bourses nationales de collège et de lycée	347 millions d'euros inscrits en LFI 2013	1 150 000 élèves	Ministère de l'Éducation nationale	* INDICATEUR 5.1 : Accès à l'enseignement supérieur des jeunes de 20/21 ans selon leur origine sociale * INDICATEUR 5.2 : Évolution de la représentation des origines socio-professionnelles des étudiants selon le niveau de formation
Aides au mérite	66,8 millions d'euros inscrits en LFI 2013	83 500 lycéens	Ministère de l'Éducation nationale	* INDICATEUR 5.1 : Accès à l'enseignement supérieur des jeunes de 20/21 ans selon leur origine sociale * INDICATEUR 5.2 : Évolution de la représentation des origines socio-professionnelles des étudiants selon le niveau de formation
Primes à l'internat	2,2 millions d'euros de crédits inscrits en LFI 2013	8 800 internes	Ministère de l'Éducation nationale	Absence d'indicateur de performance dans le projet annuel de performance 2013 de la mission
Fonds sociaux	3 millions d'euros de crédits	Absence de	Ministère de l'Éducation nationale	Absence d'indicateur de performance dans le projet

Intitulé du dispositif	Coût	Nombre de bénéficiaires	Acteurs et partenaires	Indicateurs d'efficacité disponibles
	inscrits en LFI 2013	données sur le nombre de bénéficiaires	nationale	projet annuel de performance 2013 de la mission
2. Mission : Recherche et enseignement supérieur				
2.1. Programme : Formations supérieures et recherche universitaire				
Orientation des étudiants (généralisation du dossier unique d'accès à l'enseignement supérieur)	Pas d'individualisation des crédits sur ce thème dans les documents budgétaires (mobilisation des fonds propres universitaires)	1,4 million d'étudiants en université	Universités et établissements assimilés	* INDICATEUR 1.2 Taux d'insertion professionnelle des jeunes diplômés (BTS, DUT, Licence professionnelle, Master, Doctorat)
Professionnalisation des enseignements (généralisation du projet personnel et professionnel de l'étudiant, mise en place d'unités d'enseignement professionnalisantes)	Pas d'individualisation des crédits sur ce thème dans les documents budgétaires (mobilisation des fonds propres universitaires)	1,4 million d'étudiants en université	Universités et établissements assimilés	* INDICATEUR 1.2 Taux d'insertion professionnelle des jeunes diplômés (BTS, DUT, Licence professionnelle, Master, Doctorat)
Soutien aux étudiants en difficulté (tutorat, aides à la réorientation)	Pas d'individualisation des crédits sur ce thème dans les documents budgétaires (mobilisation des fonds propres universitaires)	1,4 million d'étudiants en université	Universités et établissements assimilés	* INDICATEUR 2.2 : Réussite au DUT et BTS * INDICATEUR 2.3 : Réussite en Licence
Développement des stages et du partenariat avec le monde économique	Pas d'individualisation des crédits sur ce thème dans les documents budgétaires (mobilisation des fonds propres universitaires)	1,4 million d'étudiants en université	Universités et établissements assimilés	* INDICATEUR 1.2 Taux d'insertion professionnelle des jeunes diplômés (BTS, DUT, Licence professionnelle, Master, Doctorat)
Bureaux d'aide à l'insertion	Pas d'individualisation des	1,4 million	Universités et établissements	* INDICATEUR 1.2 Taux d'insertion

Intitulé du dispositif	Coût	Nombre de bénéficiaires	Acteurs et partenaires	Indicateurs d'efficacité disponibles
professionnelle	crédits sur ce thème dans les documents budgétaires (mobilisation des fonds propres universitaires)	d'étudiants en université	assimilés	professionnelle des jeunes diplômés (BTS, DUT, Licence professionnelle, Master, Doctorat)
2.2. Programme : Vie étudiante				
Bourses sur critères sociaux	1,76 milliard d'euros de crédits inscrits en LFI 2013 auxquels s'ajoutent : - 25 millions d'euros au titre du programme 224 (Transmission des savoirs et démocratisation de la culture) - 4,6 millions d'euros au titre du programme 192 (Recherche et enseignements supérieur en matière économique et industrielle).	498 500 boursiers	Centres régionaux des œuvres universitaires et scolaires, opérateurs	<ul style="list-style-type: none"> * INDICATEUR 1.1 Accès à l'enseignement supérieur des jeunes de 20/21 ans selon leur origine sociale * INDICATEUR 1.2 Évolution de la représentation des origines socio-professionnelles des étudiants selon le niveau de formation * INDICATEUR 1.3 Ratio de réussite comparé des étudiants boursiers par rapport aux étudiants non boursiers * INDICATEUR 1.4 Pourcentage d'étudiants boursiers en classes préparatoires aux grandes écoles * INDICATEUR 6.1 : Taux de poursuite des nouveaux bacheliers dans l'enseignement supérieur
Aides au mérite	40 millions d'euros inscrits en LFI 2013	30 000 étudiants	<ul style="list-style-type: none"> * Rectorats, services instructeurs * Centres des œuvres universitaires et scolaires, services payeurs. 	<ul style="list-style-type: none"> * INDICATEUR 1.1 Accès à l'enseignement supérieur des jeunes de 20/21 ans selon leur origine sociale * INDICATEUR 1.2 Évolution de la représentation des origines socio-professionnelles des étudiants selon le niveau de formation * INDICATEUR 1.3 Ratio de réussite comparé des étudiants boursiers par rapport

Intitulé du dispositif	Coût	Nombre de bénéficiaires	Acteurs et partenaires	Indicateurs d'efficacité disponibles
				aux étudiants non boursiers * INDICATEUR 1.4 Pourcentage d'étudiants boursiers en classes préparatoires aux grandes écoles * INDICATEUR 6.1 : Taux de poursuite des nouveaux bacheliers dans l'enseignement supérieur
Fonds national d'aide d'urgence	40 millions d'euros de crédits en LFI 2013	Absence de données sur le nombre de bénéficiaires	* Centres régionaux des œuvres universitaires et scolaires (opérateurs) * OSEO, gestionnaires du fonds de garantie * Réseaux bancaires, partenaires (Société générale, Crédit Mutuel, C.I.C., Caisses d'épargne)	Absence d'indicateur de performance dans le projet annuel de performance 2013 de la mission
Fonds de garantie de prêts bancaires aux étudiants	1 million d'euros de crédits inscrits en LFI 2013	6 000 prêts étudiants par an	* OSEO, gestionnaires du fonds de garantie * Réseaux bancaires, partenaires (Société générale, Crédit Mutuel, C.I.C., Caisses d'épargne)	Absence d'indicateur de performance dans le projet annuel de performance 2013 de la mission
Réseau des œuvres universitaires et scolaires	264 millions d'euros de crédits inscrits en LFI 2013, auxquels s'ajoutent : - 26 millions d'euros pour le programme 141 (Enseignement scolaire du second degré), - 23 millions d'euros pour le programme 224 (transmission des savoirs et démocratisation de la culture)	2,3 millions d'étudiants	* Centres régionaux des œuvres universitaires et scolaires	* INDICATEUR 1.1 Accès à l'enseignement supérieur des jeunes de 20/21 ans selon leur origine sociale * INDICATEUR 1.2 Évolution de la représentation des origines socio-professionnelles des étudiants selon le niveau de formation * INDICATEUR 1.3 Ratio de réussite comparé des étudiants boursiers par rapport aux étudiants non boursiers 26 millions d'euros de crédits inscrits en LFI 2013 * INDICATEUR 6.1 : Taux de poursuite des

Intitulé du dispositif	Coût	Nombre de bénéficiaires	Acteurs et partenaires	Indicateurs d'efficacité disponibles
Aides à la mobilité internationale des étudiants	26 millions d'euros de crédits inscrits en LFI 2013	Absence de données sur le nombre de bénéficiaires	* Établissements d'enseignement supérieur, opérateurs	nouveaux bacheliers dans l'enseignement supérieur Absence d'indicateur de performance dans le projet annuel de performance 2013 de la mission
3. Mission : Sports, jeunesse et vie associative Programme : Jeunesse et vie associative				
Réseau d'information jeunesse	8 millions d'euros de crédits inscrits en LFI 2013	Absence de données sur le nombre de bénéficiaires	* Centre d'information et de documentation jeunesse (CIDJ) et centres régionaux d'information jeunesse (CRIJ), association structurant un réseau de 1 600 organismes locaux	Absence d'indicateur de performance dans le projet annuel de performance 2013 de la mission
Service civique	160 millions d'euros de crédits inscrits en LFI 2013 (correspondant à un objectif de 30 000 jeunes)	14 000 jeunes	* Agence du service civique * Employeurs agréés par l'agence du service civique (associations, collectivités locales...)	* INDICATEUR 1.1 Proportion des missions de service civique réalisées par rapport aux missions agréées * INDICATEUR 1.2 Part des jeunes engagés dans le service civique et peu ou pas diplômés
Offices franco-allemand et franco-québécois pour la jeunesse	13 millions d'euros de crédits inscrits en LFI 2013	200 000 jeunes	* Offices franco-allemand et franco-québécois pour la jeunesse	Absence d'indicateur de performance dans le projet annuel de performance 2013 de la mission
Fonds d'expérimentation pour la jeunesse	5 millions d'euros de crédits inscrits en LFI 2013	Absence de données sur le nombre de bénéficiaires	Ministère de la jeunesse	INDICATEUR 1.1 : Part des expérimentations ayant fait l'objet d'un rapport d'évaluation

Intitulé du dispositif	Coût	Nombre de bénéficiaires	Acteurs et partenaires	Indicateurs d'efficacité disponibles
4. Mission : Travail et emploi				
4.1. Programme : Accès et retour à l'emploi				
Missions locales et permanences d'accueil, d'information et d'orientation (PAIO)	180 millions d'euros inscrits en LFI 2013	160 000 jeunes accueillis chaque année	Collectivités locales (Communes et Conseils régionaux)	Absence d'indicateur de performance dans le projet annuel de performance 2013 de la mission
Contrats d'insertion dans la vie sociale (CIVIS)	50 millions d'euros inscrits en LFI 2013	135 000 jeunes	Missions locales et permanences d'accueil, d'information et d'orientation, opérateurs	INDICATEUR 3.2 : Taux d'insertion dans l'emploi des jeunes bénéficiaires d'un dispositif spécifique
Contrats uniques d'insertion	Les jeunes représentent près de la moitié des bénéficiaires des contrats uniques d'insertion-contrats initiative emploi (CUI-CIE) et 25 % des contrats uniques d'insertion-contrats d'accompagnement dans l'emploi (CUI-CAE), bénéficiant ainsi de 900 millions d'euros des crédits inscrits au titre des contrats uniques d'insertion	213 000 jeunes	Réseau des missions locales	* INDICATEUR 3.1 : Taux d'insertion dans l'emploi 6 mois après la sortie d'un contrat unique d'insertion
Emplois d'avenir	2 320 millions d'euros d'autorisations d'engagement et 466 millions d'euros de crédits de paiement inscrits en LFI 2013	33 000 jeunes au 30 juin 2013	* Pôle Emploi, les missions locales et Cap emploi (opérateurs) * Associations, collectivités locales et établissements	Absence d'indicateur de performance dans le projet annuel de performance 2013 de la mission

Intitulé du dispositif	Coût	Nombre de bénéficiaires	Acteurs et partenaires	Indicateurs d'efficacité disponibles
Fonds d'insertion professionnelle des jeunes	22 millions d'euros de crédits inscrits en LFI 2013	15 000 jeunes	publics (employeurs du secteur non-marchand) Réseau des missions locales	Absence d'indicateur de performance dans le projet annuel de performance 2013 de la mission
Actions de parrainage pour l'accompagnement personnalisé	4 millions d'euros inscrits en LFI 2013 auxquels s'ajoutent 1,9 millions d'euros au titre du programme 147 (Politique de la ville)	20 000 personnes	Réseau des missions locales	Absence d'indicateur de performance dans le projet annuel de performance 2013 de la mission
Établissements publics d'insertion de la défense (EPIDE)	45 millions inscrits en LFI 2013 auxquels s'ajoutent 22,6 millions d'euros de crédits au titre du programme 147 (Politique de la ville)	2 000 jeunes	* Ministère de la Défense, opérateur ; * Secrétariat Général du Comité Interministériel à la Ville	* INDICATEUR 3.2 : Taux d'insertion dans l'emploi des jeunes bénéficiaires d'un dispositif spécifique
Écoles de la deuxième chance	21 millions d'euros inscrits en LFI 2013, auxquels s'ajoutent 2,7 millions au titre du programme 147 (Politique de la ville)	13 000 jeunes	* Réseau des établissements de la 2e chance * Secrétariat Général du Comité Interministériel à la Ville	* INDICATEUR 3.2 Taux d'insertion dans l'emploi des jeunes bénéficiaires d'un dispositif spécifique
4.2. Programme : Accompagnement des mutations économiques et développement de l'emploi				
Contrats d'apprentissage	1,250 milliard d'euros de crédits, auxquels s'ajoutent : - 850 millions d'euros en LFI 2013 au titre des programmes 787,788 et 789 ; - 7,7 millions d'euros de crédits.	425 000 jeunes	* Centres de formation des apprentis ; * Entreprises ; * Conseils régionaux, principaux financeurs.	INDICATEUR 4.1 : Taux d'insertion dans l'emploi à l'issue du contrat d'apprentissage * INDICATEUR 1.1 : Effectif d'apprentis au 31 décembre de l'année considérée [programme 788] ; * INDICATEUR 1.1 : Taux moyen

Intitulé du dispositif	Coût	Nombre de bénéficiaires	Acteurs et partenaires	Indicateurs d'efficacité disponibles
Contrats de professionnalisation	Les contrats de professionnalisation signés par des jeunes de moins de 26 ans ne donnent pas tous lieu à une exonération spécifique de cotisation sociale compensée à la sécurité sociale à partir des crédits du programme 103	140 000 jeunes	* Entreprises privées ; * Organismes paritaires collecteurs agréés, pour le financement des formations ; * Directions régionales des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi	d'alternants dans les entreprises de 250 salariés et plus [programme 789] * INDICATEUR 2.1 : Part des entreprises de plus de 250 salariés employant plus de 4 % d'alternants [programme 789] INDICATEUR 4.2 : Taux d'insertion dans l'emploi à l'issue du contrat de professionnalisation
5. Mission : Égalité des territoires, logement et ville 5.1. Programme : Aide à l'accès au logement				
Aides personnelles au logement	Fraction non-individualisée de la contribution du budget de l'Etat au financement du fonds national d'aide au logement (4,8 milliards d'euros)	700 000 étudiants	Fonds national d'aide au logement	* INDICATEUR 1.1 Taux d'effort net moyen des ménages en locatif (avec charges) sur trois catégories de ménages : bénéficiaires de minima sociaux, salariés et étudiants (dont boursiers et non boursiers)
Garantie des risques locatifs	Fraction non-individualisée de la contribution du budget de l'Etat au financement du fonds de garantie universelle des risques locatifs (10 millions d'euros)	Fraction non-déterminée des bénéficiaires du fonds de garanti universelle (250 000 personnes)	Union d'économie sociale pour le logement (UESL-opérateur)	* INDICATEUR 1.1 Taux d'effort net moyen des ménages en locatif (avec charges) sur trois catégories de ménages : bénéficiaires de minima sociaux, salariés et étudiants (dont boursiers et non boursiers)

Intitulé du dispositif	Coût	Nombre de bénéficiaires	Acteurs et partenaires	Indicateurs d'efficacité disponibles
5.3. Programme : Politique de la ville				
Programme de réussite éducative	81 millions d'euros	130 000 élèves pour des actions collectives et 70 000 pour des actions individuelles	Établissements scolaires publics	* INDICATEUR 2.1 Évolution des chances de réussite scolaire des élèves scolarisés en ZUS * INDICATEUR 2.2 Efficience de l'allocation de moyens consacrés à la réussite éducative et aux internats d'excellence
Cordées de la réussite	4,5 millions d'euros de crédits inscrits en LFI 2013, auxquels s'ajoutent 2,5 millions d'euros au titre du programme 141 et 1,5 millions au titre du programme 150	320 cordées labellisées	* Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (ACSé-opérateur) * Associations de soutien scolaire * Etablissements d'enseignement scolaire	* INDICATEUR 2.1 Évolution des chances de réussite scolaire des élèves scolarisés en ZUS
Accès aux classes préparatoires aux grandes écoles	0,4 million d'euros de crédits inscrits en LFI 2013	Elèves de 15 classes préparatoires	* Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (ACSé - opérateur) * Etablissements scolaires	* INDICATEUR 2.1 Évolution des chances de réussite scolaire des élèves scolarisés en ZUS
Internats d'excellence	6,7 millions d'euros de crédits inscrits en LFI 2013, auxquels s'ajoutent 45 millions d'euros au titre du programme 230 (vie de l'élève)	11 500 élèves	* Acteurs : -les internats, pour la labellisation de leur établissement ; -le préfet de région et le recteur ; - ANRU, pour le financement	* INDICATEUR 2.1 Évolution des chances de réussite scolaire des élèves scolarisés en ZUS * INDICATEUR 2.2 Efficience de l'allocation de moyens consacrés à la réussite éducative et aux internats d'excellence

Intitulé du dispositif	Coût	Nombre de bénéficiaires	Acteurs et partenaires	Indicateurs d'efficacité disponibles
			le programme d'investissement. *Partenaires : - collectivités territoriales ; - Agence pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (ACSE), pour le financement de l'accueil des internes issus des territoires de la politique de la ville ;	
Points d'accueil et d'écoute jeunes	5 millions d'euros de crédits inscrits en LFI 2013	42 000 jeunes	Points d'accueil et d'écoute des jeunes (350 PAEJ)	Absence d'indicateur de performance dans le projet annuel de performance 2013 de la mission
Journée défense citoyenneté	95 millions d'euros, inscrits dans la LFI 2013	750 000 jeunes adultes	Ministère de la Défense	* INDICATEUR 1.1 Taux de satisfaction de l'"usager" de la JDC * INDICATEUR 1.2 Coût moyen par participant
Contrats « Pacte Junior » (Parcours d'accès aux carrières territoriales, hospitalières et de l'Etat)	530.000 euros inscrits en LFI 2013	Absence de données sur le nombre de bénéficiaires	* Pôle emploi * Missions locales et Permanences d'accueil, d'information et d'orientation	Absence d'indicateur de performance dans le projet annuel de performance 2013 de la mission

Intitulé du dispositif	Coût	Nombre de bénéficiaires	Acteurs et partenaires	Indicateurs d'efficacité disponibles
8. Mission : Sécurité				
8.1. Programme : Gendarmerie nationale				
Gendarmes adjoints volontaires	347 millions d'euros inscrits en LFI 2013	12 500 agents	(PAIO), pour la diffusion des offres d'emploi * Employeurs des trois fonctions publiques	Absence d'indicateur de performance dans le projet annuel de performance 2013 de la mission
8.2. Programme : Police nationale				
Adjoints de sécurité et Cadets de la République	269 millions d'euros inscrits en LFI 2013	12 000 jeunes adultes (dont un millier de cadets de la République, chiffre officieux, non disponible dans les documents budgétaires)	Ministère de l'intérieur	Absence d'indicateur de performance dans le projet annuel de performance 2013 de la mission
9. Mission : Action extérieure de l'État				
Programme : Français à l'étranger et affaires consulaires				
Programme vacances-travail	Non indiqué (faible)	30 000 jeunes, dont 28 000 ressortissants français	Ministère des affaires étrangères et services consulaires des pays partenaires	Absence d'indicateur de performance dans le projet annuel de performance 2013 de la mission

DEUXIÈME PARTIE : **MOBILITÉ SOCIALE ET FORMATION INITIALE : RÉFORMER** **L'ORIENTATION ET ADAPTER L'OFFRE DE FORMATION**

I. AMÉLIORER L'ACCOMPAGNEMENT DES ÉLÈVES DANS LEUR ORIENTATION

Dans l'annexe I au présent rapport, les rapporteurs évoquent la différenciation sociale des vœux d'orientation à la fin du collège. À résultats scolaires comparables – et *a fortiori* quand ces résultats scolaires sont moyens – les enfants des classes sociales défavorisées, et leur famille, souhaitent dans des proportions notablement plus importantes s'orienter dans une voie professionnelle. On constate au demeurant un accroissement de la proportion des fils et filles d'ouvriers non qualifiés et inactifs dans la voie scolaire professionnelle.

Cette « spécialisation sociale » de la voie professionnelle montre que le travail réfléchi de détermination par l'élève de ses vœux d'orientation pèse moins, dans un nombre de cas non négligeables, que certains préjugés ou réflexes culturels à l'œuvre dans les familles et, sans doute, dans une partie du monde éducatif. Le rapport des prestataires KPMG et Euréval indique que les professeurs principaux d'un des sites étudiés considèrent, s'agissant des problématiques générales relatives à l'orientation, qu'« *un effort plus particulier doit être engagé auprès des élèves issues des familles plus défavorisées. Il est parfois nécessaire de convaincre les familles que leur enfant est en capacité de poursuivre des études.* »

La réflexion des rapporteurs ne consiste pas à trouver les moyens d'envoyer plus de filles et fils des catégories sociales défavorisées en seconde générale. L'étude du Céreq portant sur le panel de jeunes sortis du système éducatif en 2007 montre que le taux de chômage des jeunes en 2010 dont le plus haut diplôme est un bac général est nettement supérieur à celui des jeunes sortis de leur scolarité avec un bac professionnel ou technologique – 19 % contre 15 %. Il s'agit en revanche de donner à chaque élève, ainsi qu'à sa famille, un « bagage » de qualité – contenant notamment ce type d'informations statistiques – pour construire des vœux pensés, personnels et motivés, s'appuyant sur l'ébauche d'un projet professionnel et de vie.

A. L'ORIENTATION À LA FIN DU COLLÈGE DOIT S'APPUYER DE FAÇON CROISSANTE SUR UNE ANTICIPATION PÉDAGOGIQUE DE CETTE ÉTAPE FONDAMENTALE

1. La procédure d'orientation et d'affectation des élèves à l'issue de la troisième

a. Le fonctionnement d'Affelnet, basé sur l'équité et la transparence, n'évite pas tout risque d'orientation subie pour des élèves fragiles

Affelnet⁽¹⁾ est une application informatique qui permet de générer automatiquement l'affectation des élèves, après la classe de 3^{ème}. L'affectation d'un élève comprend l'établissement scolaire public⁽²⁾ dans lequel il sera inscrit et la formation précise qu'il y suivra. Pour effectuer ces affectations, Affelnet est renseigné au préalable par deux éléments :

– les vœux d'affectation émis par chacun des élèves et sa famille. Ces vœux, remis aux instances de direction du collège *via* un dossier d'affectation, font l'objet d'une saisie informatique dans Affelnet « *par les services de la scolarité de chaque établissement* », comme l'indique le ministère de l'Éducation nationale dans ses réponses adressées aux rapporteurs (autrement dit, Affelnet « *n'est pas directement accessible aux élèves ou à leur famille* »). Les vœux émis identifient la filière et l'établissement souhaités. Ces vœux doivent être cohérents avec la décision préalable d'orientation, qui « *est prise par le chef d'établissement d'origine de l'élève et concerne les voies d'orientation définies par décret (après la 3^{ème} : 1^{ère} année de CAP, 2^{nde} professionnelle, 2^{nde} générale et technologique)* ». Plus précisément, un élève orienté vers une seconde professionnelle ne pourra pas émettre de vœux portant sur une classe de seconde générale et technologique⁽³⁾ ;

– un barème basé, selon le ministère de l'Éducation nationale, sur « *plusieurs éléments paramétrables académiquement : les avis des équipes pédagogiques, des critères géographiques, des notes et/ou des compétences, des critères sociaux (bourses par ex.). Le poids de ces différents éléments est fixé dans le cadre d'une politique nationale déclinée localement par le recteur en fonction du type de formation demandée et de la scolarité d'origine de l'élève* ». Dans un cadre académique, le chef d'établissement est en mesure d'attribuer un certain nombre de points à chaque vœu émis, mesurant la motivation de l'élève. Les notes de l'élève en 3^{ème} sont également prises en compte, également sous forme de points. Pour chaque vœu émis, l'élève se voit ainsi attribué un certain nombre de points sur la base de ces critères. Le ministère indique que « *les critères pris en compte dans l'affectation sont communiqués à l'ensemble des parties concernées afin de contribuer à la pédagogie et à la connaissance des procédures indispensables pour aider les élèves à construire leurs choix.* »

(1) Acronyme de « Affectation des élèves par le net ».

(2) Les affectations dans les lycées privés ne sont pas gérées par Affelnet.

(3) Alors que l'inverse est possible : des vœux portant sur des filières professionnelles peuvent être émis par les élèves orientés vers une seconde générale et technologique.

Affelnet affecte ensuite les élèves selon « *un algorithme [qui] a pour objectif de favoriser l'affectation sur le 1^{er} vœu demandé par l'élève tout en optimisant l'utilisation des capacités d'accueil dans les formations* ». À une formation sont en premier lieu affectés les élèves dont il s'agit du premier choix, dans l'ordre du nombre de points associé pour chacun d'entre eux à ce choix.

Cette procédure est marquée par sa clarté et son équité de principe, d'autant plus que les notes prises en compte dans le barème font l'objet d'une harmonisation académique au regard des écarts à la moyenne constatés.

On note toutefois que le dispositif peut poser les difficultés suivantes :

1.– La décision préalable d'orientation du chef d'établissement apparaît comme le moment fondamental où se joue l'essentiel de la suite de la scolarité de l'élève, peut-être de façon plus décisive encore que la procédure Affelnet – qui consiste à déterminer l'établissement dans lequel cette décision d'orientation va être mise en œuvre. La décision d'orientation du chef d'établissement se fait au terme d'un échange qui associe également la famille – dont l'élève – et le conseil de classe.

Quand une famille conteste la proposition d'orientation émise par le conseil de classe, il lui est parfois possible de s'adresser directement au chef d'établissement, qui *in fine* prend la décision – en considérant également la compatibilité de ses choix à l'échelle de l'établissement avec la carte des formations présentée par sa hiérarchie académique. Des familles impliquées, ayant saisi le rôle tenu par chacun, peuvent le cas échéant obtenir en fin de processus une décision que l'équipe éducative n'avait pas envisagé de prendre. Il est probable que ces familles « combattives » appartiennent plus souvent aux classes sociales les plus favorisées et qu'elles souhaitent l'orientation de leurs enfants en seconde générale.

Si ces hypothèses étaient vérifiées, on pourrait en partie expliquer pourquoi à résultats égaux et moyens, les enfants des classes sociales plus favorisées sont plus souvent orientés vers la seconde générale et technologique. Une orientation peu préparée et pertinente pour une seconde générale et technologique peut au demeurant être très handicapante pour les élèves concernés. Le taux de redoublement en seconde générale et technologique s'élevait à presque 10 % en 2011, en baisse par rapport aux années antérieures, mais toujours à un niveau bien plus élevé qu'au collège et en première. Ce constat correspond sans doute à un « forçage » de l'orientation vers cette classe, en grande partie dû aux familles.

L'élève en difficulté à l'issue d'une seconde générale et technologique peut, *via* Affelnet, demander une nouvelle orientation dans la voie professionnelle. Il ne bénéficiera pas dans ce cas des points supplémentaires attribués par les principaux de collège aux élèves de 3^{ème} au titre de la motivation dont il aurait fait preuve. Il aura donc moins de chance qu'un an auparavant d'obtenir la formation

souhaitée dans la voie professionnelle, avec le handicap supplémentaire d'avoir été mis en difficulté dans un univers scolaire inadapté pendant un an.

2.– L'équité d'Affelnet repose sur la transparence des critères pris en compte pour associer à chaque vœu un nombre de points. Encore faut-il, bien entendu, que ces informations soit accueillies et comprises dans chaque foyer.

3.– Le risque existe de se voir affecté à une formation de second choix – émise parce qu'il le faut mais nettement moins souhaitée que le premier choix – pour les filières professionnelles, très diverses et très sélectives pour certaines d'entre elles puisque le nombre d'élèves admis est limité. Ce risque est plus important pour les élèves les plus faibles scolairement, le nombre de points associés à leur premier choix étant négativement impacté par leurs résultats scolaires. S'il est difficile d'imaginer, pour ces formations professionnelles sélectives, en revenir à une affectation par une commission examinant les dossiers des élèves souhaitant s'y inscrire, Affelnet comporte le risque d'en écarter certains élèves – de façon « anonyme », sans explication et sans appel – qui ont longtemps imaginé en être et ont pu y placer beaucoup de leur motivation. Ce risque n'existe pas pour l'élève formant un ensemble de vœux exclusivement pour des secondes générales et technologiques ⁽¹⁾.

Au total, l'orientation relève largement d'un processus antérieur – marqué par la décision d'orientation prise par le chef d'établissement – au « moment » Affelnet. Équitable et transparente, l'usage de cette application comporte néanmoins des risques de mise en œuvre non optimale et de déception pour des élèves fragiles et faibles scolairement. Ces risques doivent être un point d'attention, car une orientation considérée comme subie relève le risque d'échec scolaire, de décrochage et donc d'achever une scolarité en l'absence de qualification ou de diplôme.

b. Quelle est la satisfaction des élèves et de leur famille quant à la procédure d'orientation et d'affectation à la fin du collège ?

Il est difficile, 5 ans seulement après la création d'Affelnet, de mesurer la satisfaction des élèves et de leur famille à l'égard du processus d'orientation dans son ensemble, dont l'achèvement est marqué par l'affectation générée *via* cette application.

Les rapporteurs ont demandé au prestataire désigné par l'Assemblée nationale de recueillir des éléments sur cette satisfaction. S'agissant de la compréhension de la hiérarchisation des vœux par les élèves et leurs familles, les prestataires constatent, au regard de l'échantillon des professionnels qu'ils ont interrogés sur 4 sites, que « 25 % des professeurs principaux et 33 % des principaux estiment qu'elle n'est "pas du tout" ou "plutôt pas" comprise ». À la

(1) Il est en revanche possible qu'un futur élève de seconde générale et technologique soit affecté dans un lycée qui n'était pas son premier choix, ce qui peut induire des difficultés en termes de vie scolaire, par exemple en matière de temps et de modalités de transport entre le domicile et l'établissement.

question de savoir s'il y a des « orientations qui s'avèrent ne pas correspondre aux souhaits de l'élève faite pour l'élève d'avoir bien ordonné ses vœux », 70 % des professeurs principaux interrogés ont répondu « parfois » et 5 % « souvent ».

S'agissant des élèves de seconde professionnelle qu'ils ont interrogés, les prestataires concluent que « 25% des élèves estiment ne pas avoir intégré la formation de leur choix », ce taux s'élevant à 33 % dans 2 sites sur 4. La question posée porte toutefois sur la satisfaction de l'élève quant à la formation qu'il poursuit après la 3^{ème}, et moins sur le fonctionnement d'Affelnet. Ces résultats permettent en tout état de cause de constater qu'une proportion minoritaire mais non négligeable des élèves des lycées professionnels interrogés, comprise entre 15 % et 35 % selon les sites, considère ne pas suivre la formation qui constituait leur premier choix.

Au total, ces résultats donnent le sentiment d'une approbation nettement majoritaire à la fois du fonctionnement et des résultats du dispositif d'affectation Affelnet. Le manque de discernement dans l'ordonnancement des vœux semble toutefois conduire ponctuellement mais régulièrement à des résultats peu satisfaisants. Une frange d'élèves minoritaire mais néanmoins conséquente ne suit pas la formation souhaitée en premier lieu.

2. La préparation de l'orientation à l'issue du collège fait concrètement l'objet de pratiques très inégales

a. Le Parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF) au collège mis en place depuis 2008

La circulaire n° 2008-092 du 11 juillet 2008 du ministre de l'Éducation nationale ⁽¹⁾ a instauré dès la rentrée 2008 un parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF) dans les établissements volontaires, généralisé à compter de la rentrée 2009. Mis en place pour l'ensemble de l'enseignement secondaire (cf. *infra* pour la partie concernant le lycée), il débute au collège à partir de la classe de 5^{ème}.

La circulaire du 11 juillet 2008 précise que le PDMF correspond à l'acquisition, au sein du socle commun, des compétences sociales et civiques, et de celles relatives à l'autonomie et à l'initiative. En conséquence, le PDMF peut et doit s'inscrire dans l'ensemble des enseignements disciplinaires. Il se rattache toutefois logiquement à certains éléments existants qui leur sont distincts, ou périphériques : l'option facultative de découverte professionnelle en 3^{ème}, les heures de vie de classe, les modalités de contact avec le monde de l'entreprise et du travail.

(1) Circulaire n° 2008-092 du 11 juillet 2008, orientation – parcours de découverte des métiers et des formations, signée par M. Jean-Louis Nembrini, directeur général de l'enseignement scolaire, par délégation du ministre de l'Éducation nationale.

La circulaire du 11 juillet 2008 indique que les élèves « *sont invités à passer une journée dans un lycée, un lycée professionnel ou un CFA* », durant la classe de 4^{ème}. En 3^{ème}, le moment fort est « *la séquence d'observation en milieu professionnel* » de 5 jours, rendue obligatoire par le décret n° 2005-1013 du 24 août 2005 relatif aux dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves au collège. La même circulaire indique que cette séquence peut être complétée par « *la participation à des salons, des forums et toute autre activité pédagogique permettant d'informer sur les métiers et les formations pour faciliter la démarche de choix qui s'opère à ce niveau.* »

L'ensemble des activités effectuées par l'élève dans le cadre du PDMF s'achève par un entretien personnalisé d'orientation en 3^{ème}, dont le principe est prévu depuis la rentrée 2006, avec son professeur principal. La circulaire conclut que « *sur la totalité de sa scolarité en collège, un élève aura passé au moins 10 jours dans une entreprise ou en relation avec des acteurs du monde professionnel (dont 5 jours pour la séquence d'observation de troisième).* »

b. Les leçons à tirer de certaines initiatives locales

Lors de leur déplacement à Saint-Étienne et dans la Loire le 14 mars 2013, les rapporteurs ont rencontré le principal et les équipes du collège Jacques Prévert à Andrézieux-Bouthéon. L'échange a donné lieu à la présentation des modalités de mise en œuvre du PDMF dans ce collège.

Dès la sixième, les élèves participent par groupe de deux ou trois à des interviews des personnels exerçant au collège, ce qui représente un panel de 27 métiers. Les élèves peuvent procéder à ces interviews accompagnés de leur famille.

En classe de 5^{ème}, les élèves entrent en contact avec des entreprises constituées en réseau. Des représentants de ces entreprises viennent au collège et présentent leurs métiers, activités et personnels aux élèves. Par ailleurs, tous les élèves se déplacent dans une entreprise du réseau et chacun d'entre eux réalise à l'issue de la visite un dossier « *coup de cœur* » de 2 pages.

En 4^{ème}, les contacts avec les entreprises s'intensifient, *via* notamment un club d'entreprises, que les élèves sont invités à rencontrer. Concrètement, l'activité pédagogique mise en œuvre autour de ces visites, qui s'adressent à tous les élèves, peut consister en la recherche des définitions et caractéristiques des métiers découverts sur place. Dans le cadre de ces initiatives, le collège doit gérer un grand nombre de sollicitations d'entreprises – qui se placent dans une démarche pro-active. Elles souhaitent au moins s'informer puis, le cas échéant, participer aux initiatives du collège. Les moyens nécessaires aux déplacements des élèves sont financés par les entreprises elles-mêmes. La classe de 4^{ème} est également le moment où sont fixés les principaux enjeux de l'orientation qui aura lieu à la fin de la classe de 3^{ème}. Pour ce faire, les élèves entrent en contact en 4^{ème} avec un lycée général et technologique et un lycée professionnel.

En classe de 3^{ème}, le collège a choisi de mettre l'accent sur la préparation à la réussite de l'orientation, notamment en direction d'élèves présentant – dès la fin de la 4^{ème} – des lacunes pédagogiques, des difficultés d'attention ou dont le projet d'orientation n'est pas établie ou semble fragile. Ces élèves sont regroupés dans une troisième alternative, avec un effectif allégé de 20 élèves. Il s'agit de mettre en œuvre une pédagogie par le projet, en simulant, par exemple, au sein de la classe la création d'une entreprise, afin de redonner goût aux apprentissages. Les élèves de la 3^{ème} alternative effectuent par ailleurs un stage en entreprises de trois semaines. La direction du collège veille à ce que la troisième alternative ne devienne pas une « classe ghetto », étant précisé qu'elle est demandée en fin de 4^{ème} par un nombre d'élèves supérieur à sa capacité d'accueil.

Pour les rapporteurs, les initiatives du collège d'Andrézieux-Bouthéon autour du PDMF présentent plusieurs éléments à généraliser pour renforcer celui-ci et le rendre plus opérationnel :

– il est légitime de commencer dès la classe de 6^{ème} une action pour préparer l'orientation. Il est possible dès ce niveau, sans dramatisation, au sein de l'établissement scolaire, de présenter la diversité des métiers, *via* des échanges avec les personnes qui les exercent ;

– un PDMF doit s'inscrire dans un territoire, avec ses activités dominantes, ses entreprises, son marché de l'emploi. Il revient à la direction du collège, soutenue par ses personnels, de créer et d'entretenir le réseau des entreprises et acteurs professionnels qui seront les interlocuteurs des élèves pour leurs activités de découverte et d'études ;

– les actions portant sur la découverte et l'observation des métiers et du monde du travail doivent être complétées par des mesures pédagogiques en direction des élèves en difficulté à l'approche de la fin de la 3^{ème}. Le collège unique peut être un lieu de diversité pédagogique, permettant notamment d'apporter aux élèves en difficulté des méthodes adaptées d'enseignement, un projet positif et une confiance en soi. Une orientation réussie en 3^{ème} s'appuie sur une maturité, une lucidité et une culture acquises en observant et s'appropriant des réalités professionnelles, mais également sur un niveau scolaire convenable et une motivation minimale.

c. La question de l'aide à la mobilité géographique rendue nécessaire par certains vœux d'orientation

Certains enseignements professionnels spécialisés ne sont prodigués que dans un nombre limité d'établissements du niveau secondaire. Pour certains élèves, l'éloignement géographique du foyer parental par rapport à ces établissements constitue un obstacle rédhibitoire à l'accès aux formations qui y sont enseignées. Il n'est facile pour personne, à 15 ans environ, de quitter le domicile familial pour devenir interne d'un établissement éloigné – quand un internat existe. L'internat est au demeurant une solution coûteuse. S'orientant vers

les filières professionnelles, les élèves confrontés à ce type de dilemme sont sans doute plutôt issus de familles socialement défavorisées peut-être dubitatives – voire craintives – au regard des sacrifices financiers et organisationnels induits par la perspective de l'éloignement géographique.

De nombreux interlocuteurs des rapporteurs ont souligné ce frein à la mobilité sociale qu'est la mobilité géographique induite par certains souhaits d'orientation scolaire professionnelle après la troisième. Les mêmes interlocuteurs soulignent au demeurant, pour le déplorer, que le premier choix d'orientation est trop souvent celui de l'établissement le plus proche du domicile familial, quelles que soit la ou les spécialités professionnelles qui y sont enseignées.

Les prestataires KPMG et Euréval soulignent également ce point à de nombreuses reprises dans leur rapport. Pour les principaux de collège qu'ils ont interrogés, « *les choix de formation restent conditionnés par l'offre existant à proximité du lieu de vie des élèves* ». Dans un des sites, « *les acteurs évoquent les réticences des élèves à se rendre en internat.* »

Dans la voie professionnelle, le succès scolaire est en partie lié à l'envie d'exercer un ou des métiers précis. Il importe en premier lieu, par un PDMF réussi, de déterminer avec le plus de précision possible, pour chaque élève s'orientant en CAP ou en seconde professionnelle, quels sont ces métiers dont l'exercice est désiré.

Il est également nécessaire que les pouvoirs publics incitent les élèves à émettre les vœux de formation correspondants, même quand les établissements scolaires visés sont éloignés du domicile familial, en valorisant la mobilité géographique envisagée. Pour ce faire, des aides financières et matérielles suffisantes doivent être prévues en faveur des familles pour lesquelles cette mobilité géographique constitue un coût trop élevé. Après le bac, les étudiants peuvent bénéficier de bourses attribuées sur critères sociaux (d'ailleurs majorées quand le lieu des études supérieures est éloigné du domicile familial), d'allocations de logement et d'opportunités pour occuper un logement étudiant. Des aides doivent également être prévues en faveur des élèves des filières professionnelles au niveau infra-bac. S'agissant des places d'internat qui peuvent leur être proposées :

– 20,7 % des places d'internat dans l'enseignement secondaire sont vacantes, soit 47 000 places à pourvoir ⁽¹⁾ ;

– le nouveau programme « Internats de la réussite », doté de 150 millions d'euros dans le cadre du nouveau programme des investissements d'avenir (PIA) prévoit la construction de 6 000 places nouvelles.

L'existence de ces aides, dont il reste à déterminer l'ampleur et la nature, constituerait l'une des principales informations accessibles *via* le portail, évoqué

(1) Cf. PAP annexé au PLF 2014 de la mission « Enseignement scolaire », page 333.

supra, dédié aux mobilités géographiques internationales ou induites par les choix d'orientation. Ce portail permettrait en outre de sensibiliser les élèves et leur famille à l'intérêt de ces mobilités, qui, de l'avis de tous les interlocuteurs – spécialisés ou non en la matière – des rapporteurs, changent les destins en les « bonifiant », *a fortiori* pour les jeunes qui disposent de moins d'opportunités.

B. LE PARCOURS DE DÉCOUVERTE DES MÉTIERS ET DES FORMATIONS DOIT ÊTRE PLACÉ AU CŒUR DE LA SCOLARITÉ AU COLLÈGE

Placer le PDMF à la hauteur de l'enjeu qu'est l'orientation à la fin de la 3^{ème} nécessite selon les rapporteurs qu'il soit placé au cœur de la scolarité au collège, et ce dès la 6^{ème}. Pour ce faire, les rapporteurs proposent ci-après des éléments d'évolution de ses modalités de mise en œuvre et d'encadrement.

a. Instaurer un travail partenarial : le rôle central du chef d'établissement

La circulaire du 11 juillet 2008 instaurant le PDMF évoque l'engagement de chaque établissement dans son élaboration et sa mise en œuvre. Le PDMF est un programme d'actions « *inscrit dans le projet d'établissement [...] et soumis au conseil d'administration. L'équipe éducative doit élaborer un programme d'activités fixant des objectifs à chaque niveau articulé selon une continuité qui donne au parcours tout son sens. [...] Les interventions des conseillers d'orientation-psychologues sont intégrées dans le* » PDMF. Il s'agit de mettre en œuvre un réel travail collectif.

Le rôle d'impulsion de l'équipe de direction du collège est fondamental. Le rapport des prestataires KPMG et Euréval souligne que « *la dynamique de l'établissement en matière d'orientation repose principalement sur le rôle du chef d'établissement.* »

Ces prestataires ont constaté l'hétérogénéité de l'implication du chef d'établissement dans l'élaboration et la mise en œuvre du PDMF :

– dans l'un des sites, « *le chef d'établissement du collège s'est fortement investi sur l'orientation à son arrivée et a joué un rôle déterminant dans la mise en œuvre du dispositif d'orientation tout en incitant les autres acteurs à s'impliquer. Aujourd'hui, le dispositif fonctionne naturellement et les objectifs sont partagés par chacun des acteurs* » ;

– dans un autre site, « *il n'existe pas de dynamique collective portée par le chef d'établissement et les enseignants en ce sens. [...] L'absence de toute mention relative à l'orientation dans le projet d'établissement illustre l'importance accordée par l'ensemble de l'équipe pédagogique à cette priorité. Il convient en outre de souligner que la principale de l'établissement fait preuve d'une grande fatalité face à cette situation et reconnaît n'avoir aucune influence, ni aucune autorité sur le corps enseignant.* »

Pour ces prestataires, le caractère fondamental du rôle du chef d'établissement implique une intervention académique en cas de carence : « *en cas de défaillance de l'établissement, l'autorité de tutelle devrait pouvoir disposer d'un pouvoir de contrainte à l'égard du chef d'établissement afin de garantir aux élèves et à leurs parents un accompagnement réel sur ce sujet majeur* ». Pour éviter d'en arriver à cette situation, les prestataires émettent deux préconisations susceptibles, selon les rapporteurs, de conduire chaque chef d'établissement à s'impliquer dans une démarche ambitieuse en matière d'orientation. Ces deux préconisations concernent les déroulements de carrière des principaux de collège et la publicité du projet porté par le chef d'établissement : « *l'atteinte des objectifs [du PDMF] pourrait être prise en compte dans l'évaluation du chef d'EPL. Développer une culture par l'exemple : présenter le projet d'EPL [pour établissement public local d'enseignement] et les résultats sur le site académique.* »

Les rapporteurs considèrent en outre qu'il appartient au chef d'établissement – au sein du bassin de vie et d'emplois de l'établissement scolaire – de créer et d'entretenir le réseau des entreprises et des professionnels (y compris du secteur public) susceptibles de participer au PDMF. Ce rôle d'entraînement s'étend aux personnels du collège, dont les enseignants bien entendu, mais pas seulement. L'un des points forts du dispositif mis en place au collège Jacques Prévert d'Andrézieux-Bouthéon est l'implication de tous les personnels de l'établissement, *a minima* en présentant leurs métier et activités aux élèves de 6^{ème}. Le rapport des prestataires décrit à titre d'exemple une pratique établissant un lien entre établissements scolaires, entreprises et acteurs externes à l'Éducation nationale. Sur l'un des sites, « *le directeur [de la mission locale] rencontre les représentants de l'Éducation Nationale au sein des comités de liaison-écoles-entreprises (CLEE). Ces rencontres permettent d'initier un travail d'orientation auprès des jeunes en leur apportant des informations sur les caractéristiques du bassin économique de la région.* »

Il appartient aux autorités académiques d'assurer la valorisation de cette partie de l'activité des principaux de collège, y compris en repérant les bonnes pratiques et en suggérant aux principaux de s'y référer dans l'établissement du projet de chaque établissement.

b. Valoriser la cheville ouvrière du travail en équipe : le professeur principal

Le professeur principal joue un rôle central dans la mise en œuvre du PDMF. Il est le référent de proximité de l'élève – parce que l'un de ses professeur. Il est également le mieux placé pour apprécier la situation propre à chaque élève, compte tenu et au-delà des disciplines qui lui sont enseignées. Il doit être à ce titre la cheville ouvrière du PDMF, entre le principal et ses collègues enseignants.

L'importance de cette tâche s'accompagne de sujétions horaires et de l'exercice d'une responsabilité en matière de conseil et d'accompagnement

exigeant tact et clairvoyance – notamment en classe de 3^{ème}. Le rapport des prestataires relève au demeurant qu'il est « *de plus en plus difficile de recruter des professeurs principaux, la mission de celui-ci étant devenue plus complexe et plus large qu'auparavant* ». Il importe que l'activité de professeur principal soit valorisée à la hauteur de son importance, par exemple du point de vue indemnitaire.

Les enquêtes réalisées sur les 4 sites par les prestataires les amènent à constater que « *les élèves émettent un avis très positif sur l'accompagnement prodigué par leur professeur principal* » au collège.

c. Associer résolument les conseillers d'orientation-psychologues au travail de l'établissement concernant l'orientation

Le rôle pivot du professeur principal pour la mise en œuvre du PDMF ne l'exonère pas de sa charge de travail en tant qu'enseignant. Pour appuyer et renforcer la qualité de l'activité des enseignants, et notamment du professeur principal, dans le cadre du PDMF – dans le respect du projet défini par le principal –, l'enseignement secondaire français a la chance de pouvoir s'appuyer sur un corps de conseillers d'orientation-psychologues (copsy ou COP – au nombre de 3 768 en 2013), dont les supérieurs hiérarchiques sont les directeurs des 535 centres d'information et d'orientation (CIO) placés sous la tutelle académique.

Le décret n° 91-290 du 20 mars 1991 précise que les copsy :

– exercent à la fois au sein des CIO et des établissements de l'enseignement secondaire ;

– assurent, pour toute personne, un premier accueil et offrent un premier conseil personnalisé au sein du service public de l'orientation (SPO) défini à l'article L. 6111-4 du code du travail ;

– « *assurent l'information, le conseil et l'accompagnement personnalisé : Des élèves et de leurs familles, notamment des élèves handicapés, des élèves non francophones et des élèves soumis à l'obligation scolaire en difficulté [...] des jeunes adultes [et] des étudiants en formation initiale* » ;

– assistent les élèves « *dans la construction de leur parcours de formation, d'orientation et d'insertion professionnelle* » ;

– contribuent à l'observation des élèves et à la mise en œuvre des mesures devant conduire à leur réussite « *en complément des équipes éducatives* » ;

– « *participent à la prévention et au suivi de l'échec scolaire et des sorties sans qualification* » ;

– « *contribuent à l'élaboration, la mise en œuvre et au suivi des dispositions du projet d'établissement relatives à l'orientation et à l'insertion professionnelle.* »

Hormis celle qui concerne le SPO défini par la loi, chacune des missions des copsy peut se rattacher à la mise en œuvre du PDMF au sein des collèges : soutien accordé en priorité aux élèves en difficulté, contribution à l'élaboration par les élèves de leurs parcours, observation des élèves, prévention de l'échec, apport à la partie du projet d'établissement relative à l'information et à l'orientation. Sans doute serait-il pertinent d'explicitier réglementairement la mission d'appui des copsy en faveur de la mise en œuvre du PDMF au collège.

Sans remettre en cause la faculté pour les copsy d'exercer à la fois dans les CIO et dans les établissements scolaires et de s'adresser directement à chaque élève ou jeune, il importe d'orienter résolument leurs activités d'expertise, de conseil, d'accompagnement et d'information vers la principale démarche de l'établissement en matière de préparation à l'orientation – le PDMF –, mission pour laquelle est bien entendu requise leur qualification en matière de psychologie.

Cette évolution permettrait de renouveler le sens et la portée de l'action des copsy – ce qui est à la fois urgent et nécessaire.

Une mission interministérielle d'inspection de janvier 2013 concernant la mise en place du service public de l'orientation (SPO)⁽¹⁾ a repris, s'agissant des copsy et des CIO, des constats faits dès 2005 par une mission propre aux inspections rattachées au ministère de l'éducation nationale : « *un réseau (des directeurs de CIO et des copsy) dans une situation d'abandon plus ou moins critique [...] des missions multiples non priorisées [...] des personnels jamais évalués, décidant sans contrainte et sans contrôle de l'utilisation d'une partie de leur service, mal perçus par les usagers (parents, élèves), par leur environnement (collectivités, entreprises), des textes officiels ajoutant régulièrement les missions prioritaires aux missions essentielles* »⁽²⁾. Le rapport des prestataires KPMG et Euréval relève qu'« *il n'existe aucune homogénéité dans les activités menées par les différents COP. [...] La mise en œuvre, le pilotage et la gouvernance des CIO au sein des quatre territoires observés n'apparaissent pas satisfaisants. Dans chaque centre, l'accumulation de missions et d'exigences administratives vient, en l'absence de moyens adaptés et de définition de priorités, handicaper l'exercice de la mission de service public. Ce contexte de moyens réduits et de renforcement des missions rend plus difficile le pilotage des centres et le management des équipes.* »

(1) M. Laurent Caillot, (membre de l'inspection générale des affaires sociales – IGAS), MM. Aziz Jellab et Didier Vin-Datiche (inspecteurs généraux de l'éducation nationale – IGEN), Mme Hélène Bernard et M. Jean-François Cervel (inspecteurs généraux de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche – IGAENR), Le service public de l'orientation : état des lieux et perspectives dans le cadre de la prochaine réforme de décentralisation, janvier 2013. Ce rapport porte les numéros RM 2013-020P pour l'IGAS et 2013-008 pour l'IGEN et l'IGAENR.

(2) Cf. ce rapport page 82.

Le rapport des prestataires montre que l'action des copsy recueille aujourd'hui une approbation mitigée – voire le scepticisme – de la part des principaux des collèges et des professeurs principaux. Les élèves interrogés ont une opinion des copsy relativement bonne. Il est cependant alarmant de constater qu'il existe des établissements où une proportion non négligeable d'élèves – pouvant atteindre la moitié – déclare n'en avoir jamais rencontrés.

Dans la synthèse du rapport d'inspection de janvier 2013, il est précisé que les CIO et COP « *n'ont pas été pris en considération depuis de nombreuses années par leur ministère de tutelle [...] la prochaine loi de décentralisation et la refonte du SPO sont une opportunité historique de moderniser et mobiliser ces services d'orientation, en leur donnant toute leur place dans la mise en œuvre du service public de l'orientation.* »

Les rapporteurs considèrent que c'est au sein des établissements scolaires, auprès des élèves, dans le cadre de démarches renouvelées et élargies de ces établissements en matière d'orientation que le recentrage, la modernisation et la mobilisation de ces services peut avoir lieu. L'évolution vers un travail d'équipe au sein des établissements – et partenarial avec certains acteurs extérieurs – est nécessaire, possible et sans doute d'ores et déjà partiellement mise en œuvre. Le rapport des prestataires indique que dans un site « *des réunions de concertation sont [...] organisées au sein des établissements avec le conseiller principal d'éducation, les professeurs principaux, l'assistante sociale et le COP. Elles contribuent à la mise en place d'une stratégie globale d'accompagnement. Les liens entre le directeur du CIO et les établissements sont réguliers, tout comme ceux avec les missions locales.* »

Cette évolution engagée partout et de façon coordonnée, il serait possible d'examiner l'éventuel renforcement de la présence des copsy dans les établissements pour mettre en œuvre – dans des conditions convenables – les missions qu'il leur appartiendrait de mener à bien dans ce cadre renouvelé. Le rapport des prestataires propose deux mesures en la matière :

– « *augmenter la présence du COP dans les établissements : 1 COP par* » collège. Sur 3 des 4 sites observés par les prestataires, les copsy exercent dans 2 à 3 établissements ;

– « *augmenter, sur les territoires en tension, le nombre de COP afin que ces derniers n'aient pas plus de 1 000 élèves à charge* ». Ce taux est dépassé dans 3 des 4 sites faisant l'objet de l'étude.

d. Former les équipes pédagogiques pour présenter clairement aux élèves ce que sont les métiers et la vie professionnelle

Il est primordial que la formation initiale et continue des enseignants les prépare à contribuer à l'élaboration et à la mise en œuvre du PDMF, dans l'optique d'un apport éclairé à l'orientation des élèves et à l'émission de leurs vœux préalablement au processus d'affectation. Les formations prodiguées par les

écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) doivent résolument prendre en compte cet impératif.

L'article L. 721-2 du code de l'éducation, issu de l'article 70 de la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, n'évoque pas ce point parmi les missions des ESPE. Toutefois, dans la partie de l'annexe à cette loi consacrée à la refondation de la formation initiale et continue des enseignants, il est précisé qu'en constitue l'un des éléments les *« problématiques liées à l'orientation, à l'insertion professionnelle et à la connaissance du marché du travail »*.

Le rapport des prestataires indique qu'au collège, bon nombre des professeurs principaux interrogés reconnaissent la nécessité d'améliorer leur formation : *« 25 % d'entre eux estiment ne pas être suffisamment formés sur les filières d'enseignement et les débouchés professionnels. 50 % des professeurs principaux jugent être suffisamment formés mais ils reconnaissent néanmoins qu'ils aimeraient actualiser leurs connaissances. 75 % des répondants soulignent en effet qu'ils n'ont pas suivi de formations régulières sur l'offre de formations et ses débouchés. La grande majorité d'entre eux (90 %) ne participe pas à des réseaux ou groupes de travail traitant de cette thématique »*. Le constat fait par ces prestataires s'agissant des copsy est analogue : les copsy interrogés *« reconnaissent que leurs connaissances [ne] sont [pas] abouties sur les filières de formation, les débouchés professionnels, les métiers en tension. »*

Les éléments que l'équipe éducative – peut-être surtout le professeur principal et les copsy – doit être à même de présenter et transmettre aux élèves sont multiples :

– une connaissance du bassin d'emploi local, portant à la fois sur le secteur marchand et le secteur public. Ces éléments doivent être mis en relation avec la carte des formations initiales – dans les filières générales, technologiques, professionnelles et d'apprentissage – que les élèves ont vocation à désigner dans leurs vœux ;

– ce rapprochement entre le bassin d'emploi et la carte des formations doit être accompagné d'une description pratique des métiers correspondants, y compris en abordant les aspects liés aux conditions de travail qui leur sont associées, aux sujétions (par exemple horaires) que leur exercice impose, aux rémunérations envisageables et aux débouchés des formations qui conduisent à leur pratique. Il importe aussi que les élèves soient sensibilisés à la voie de la création d'entreprise ;

– il est nécessaire que les élèves soient dotés au plus tôt d'une culture générale de base portant sur l'existence et le contenu du droit du travail et de la protection sociale. Il est également important qu'ils soient sensibilisés à la question de la compétitivité internationale, dans le sens où le niveau de vie et de protection sociale en France impliquent de la part des salariés de faire preuve d'un

niveau de compétences – théoriques, techniques, ainsi qu’en matière de savoir-être, niveau qu’il leur faudra impérativement atteindre.

Lors de leur déplacement au lycée Pierre Mendès-France à Rennes le 14 juin 2013, les équipes éducatives ont confié aux rapporteurs leur surprise eu égard à la naïveté de certains jeunes – parfois majeurs – face à la réalité du monde du travail et à la technique de la recherche d’emplois. Il est impératif que les personnels éducatifs soient en mesure – pendant le temps scolaire nécessaire –, dès le début du collège, de fournir aux élèves des connaissances minimales en la matière, sans dramatisation, et sans préjudice des autres enseignements nécessaires à la maîtrise du socle commun de compétences. Les travaux du Conseil national éducation économie (CNEE), installé le 18 octobre 2013, pourraient utilement contribuer à élaborer le contenu de ces connaissances.

In fine, à l’issue d’un PDMF de quatre ans qui aura mis en perspective les enjeux de ses vœux d’affectation au regard de son niveau scolaire et de sa motivation, chaque élève pourrait – dans un premier temps sous la forme d’une expérimentation – devoir venir « défendre » son projet et ses vœux devant le conseil de classe à la fin de la 3^{ème}.

C. LE COLLÈGE UNIQUE DOIT ADAPTER SON OFFRE ÉDUCATIVE À LA VARIÉTÉ DES ÉLÈVES, NOTAMMENT QUAND CEUX-CI SONT EN DIFFICULTÉ

1. L’offre scolaire du collège unique n’est pas adaptée aux élèves qui n’auront pas vocation à intégrer la voie générale après la 3^{ème}

Lors de son audition par le groupe de travail animé par les rapporteurs le 20 mars 2013, M. Jean-Paul Delahaye, directeur général de l’enseignement scolaire (Dgesc), a indiqué que la difficulté du système scolaire français à valoriser les capacités des élèves issus des classes sociales défavorisées avait en partie pour origine – à tout le moins était entretenue – par une mauvaise organisation du collège unique. Celui-ci a été créé en 1975 sur le modèle d’un « petit lycée » – d’enseignement général.

Le collège et le lycée d’enseignement général partagent, en grande partie, les mêmes enseignements disciplinaires, délivrés par les mêmes personnels. En conséquence, le collège, comme le lycée d’enseignement général, propose un enseignement assez élitiste et plutôt abstrait, qui mènerait au décrochage « à bas bruit » de la frange des élèves pour lesquels ce type d’enseignement n’est pas adapté. Inversement, les enseignants du collège, face aux difficultés insurmontables de ces élèves, seraient amenés à penser que ces derniers n’y ont pas leur place. *In fine*, le découragement est partagé et l’incompréhension réciproque.

M. Jean-Paul Delahaye invite à réfléchir à un collège unique différent du modèle du lycée d’enseignement général. Sans remettre en cause l’idée que le

collège unique est un tronc commun d'enseignements proposé à tous les élèves, il s'agirait d'accorder une place réelle à l'enseignement *via* le projet, l'objet et le concret, pour atteindre dans un second temps l'abstraction.

L'éducation manuelle et technique (EMT), instaurée dans les années 1970 et confortée dans les années 1980, correspondait au collège à ce type d'enseignement. Il est significatif que cette matière ait été abandonnée sous sa forme historique au milieu des années 2000 ⁽¹⁾, comme s'il était difficile de parvenir à pérenniser – ou à ne pas remettre en cause – tout enseignement qui se différencierait des disciplines traditionnelles de la culture éducative française.

2. Cette offre doit être adaptée pour les élèves en difficulté

Dans l'attente d'une réforme approfondie des programmes au collège afin qu'ils constituent un tronc commun préparant de façon équitable à toutes les voies de formation ouvertes après la 3^{ème}, il importe d'établir une offre adaptée en direction des élèves en difficulté scolaire au collège, et dont le projet d'orientation doit être soigneusement définie afin d'être praticable. Pour ne pas conduire à la création de voies de relégation discriminantes, la diversification de cette offre doit s'accompagner d'une attention particulière portée à l'orientation des élèves concernés.

a. Des exemples sur le terrain à Saint-Étienne et Saint-Malo

Les rapporteurs ont évoqué *supra* la 3^{ème} alternative du collège Jacques Prévert d'Andrézieux-Bouthéon, qui s'appuie sur des éléments répondant à une diversification réussie de l'offre scolaire au collège :

– la 3^{ème} alternative s'insère en fin d'un PDMF qui a commencé dès la 6^{ème}, au cours duquel il a été possible d'identifier les élèves pour lesquels une attention particulière devait être portée en dernière année de collège quant à leur orientation ;

– elle prévoit des enseignements comprenant un projet collectif, des mises en pratique techniques et une mise en situation professionnelle plus longue que celle prévue pour la mise en situation d'observation obligatoire en 3^{ème} ;

– elle fait l'objet d'une attention particulière de la part de la direction de l'établissement quant à son statut et son intégration au sein du collège.

Le collège Chateaubriand de Saint-Malo abrite une classe relais accueillant des élèves en difficulté issus des classes de 6^{ème} à 3^{ème} de ce collège et d'autres établissements situés dans le pays de Saint-Malo ⁽²⁾. À la mi-juin 2013, 36 élèves avaient été accueillis dans cette classe relais depuis la rentrée 2012, en

(1) Un enseignement disciplinaire en technologie lui a été substitué.

(2) Certains élèves de la classe relais peuvent être lycéens, pour autant qu'ils soient soumis à l'obligation scolaire.

principe pour une durée de six semaines, souvent renouvelée. La classe relais a été configurée pour accueillir 12 élèves au plus à la fois, mais son effectif réel a pu atteindre 20 élèves. L'objectif du passage par la classe relais est à la fois une remise à niveau – notamment en français et en mathématiques – et une mise en confiance.

Ce dispositif s'adresse aux décrocheurs dont les lacunes scolaires sont importantes, à l'exception des profils psychiatriques les plus lourds et des élèves ayant vocation à intégrer une section d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa) en raison de difficultés d'apprentissage graves et durables. L'objectif de la classe relais est le retour de l'élève dans sa classe et son établissement d'origine, afin d'y poursuivre sa scolarité dans des conditions normales. Les admissions en classe relais sont actées par l'inspection académique, après le travail d'une commission qui étudie les dossiers en tentant d'anticiper pour l'élève la valeur ajoutée de la démarche. L'accord des parents, ou de l'un d'entre eux, est requis.

L'emploi du temps hebdomadaire d'un élève comprend une journée dans son établissement d'origine et quatre journées au collège Chateaubriand de Saint-Malo, avec des enseignements le matin et des activités l'après-midi. Ces enseignements sont assurés par une professeure des écoles et les activités, encadrées par des personnels de la protection judiciaire de la jeunesse et de la police nationale, relèvent par exemple de la pratique de la menuiserie ou de la boxe. La ville de Saint-Malo met une salle à disposition pour la pratique de certaines activités, ouvre les portes du club municipal de plongée et offre le bénéfice d'un réseau d'entreprises volontaires pour envisager des stages. Le conseil général est également un acteur financier du dispositif. Enfin, des associations locales contribuent à la diversité des activités proposées.

Les acteurs de ce dispositif témoignent de son efficacité pour redonner l'estime de soi aux élèves concernés et le désir de préparer un avenir. Car le passage en classe relais est également l'occasion de faire émerger un projet professionnel et de préciser le chemin à emprunter par l'élève pour le réaliser. En l'espèce, il s'agit souvent de prévoir une orientation vers l'apprentissage, en définissant le secteur professionnel souhaité par l'élève.

b. Pour une diversification de l'offre d'enseignement au collège en direction des jeunes en difficulté

Les rapporteurs considèrent que l'expérience de la classe relais du collège Chateaubriand de Saint-Malo est exemplaire. Elle montre que l'Éducation nationale est capable de s'adapter en faveur des élèves en difficulté, de décloisonner les établissements, de modérer quand cela est nécessaire le principe des enseignements disciplinaires, de passer des partenariats fructueux avec d'autres administrations de l'État et avec les collectivités territoriales, de donner un sens à l'enseignement scolaire combinant la réussite éducative, l'estime de soi et la définition d'un projet personnel.

Les bases juridiques du développement de ces dispositifs existent :

– l'article D. 332-5 du code de l'éducation dispose que « *le collège offre, sans constituer de filières, des réponses appropriées à la diversité des élèves, à leurs besoins et leurs capacités afin de leur permettre d'acquérir le socle commun de connaissances et compétences [...]. Ces réponses peuvent prendre la forme d'actions diversifiées relevant de l'autonomie des établissements* » ;

– l'article D. 332-6 du même code précise que « *des dispositifs spécifiques à vocation transitoire comportant, le cas échéant, des aménagements d'horaires et de programmes* » peuvent être mis en œuvre afin d'apporter une aide « *aux élèves qui éprouvent des difficultés dans l'acquisition du socle commun.* »

Une fois que l'autorité académique a vérifié leur bienfondé, elle doit encourager ces initiatives – qui viennent souvent « d'en bas » et reposent sur l'énergie, le désintéressement et l'ingéniosité de certaines personnes –, les mettre en valeur et les soutenir, en simplifiant résolument les conditions quotidiennes de mise en pratique, les procédures et les financements (notamment quand ils sont complexes, avec l'intervention des collectivités territoriales). Il importe également, autant que faire se peut, de récompenser et gratifier les personnels concernés. Une mobilisation accrue des moyens de l'Éducation nationale en faveur de ces dispositifs pourraient au préalable utilement s'appuyer sur un examen des pratiques actuelles, des moyens qui leur sont accordés et des résultats constatés dans le cadre de leur mise en œuvre.

D. LA PRÉPARATION DE L'ORIENTATION POST BAC DOIT CONTRIBUER À LIMITER L'ÉCHEC DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

1. L'orientation post bac, en principe préparée dès la seconde, s'organise autour d'un dispositif en ligne qui place le futur étudiant en responsabilité

a. Le PDMF se poursuit au lycée de la classe de seconde jusqu'à la fin de la terminale et prépare l'orientation post bac

La circulaire du 11 juillet 2008 du ministère de l'Éducation nationale relative au PDMF indique que celui-ci se poursuit au lycée, en prenant « *en compte l'articulation collège- lycée* ». Cette continuité peut en principe s'appuyer sur un « *livret personnel de suivi [de l'élève], distinct du livret de connaissances et de compétences, [qui] comprend l'historique des activités, de ses expériences, des compétences et connaissances acquises tout au long de sa scolarité au regard de son parcours et de son projet, ainsi que des étapes-métiers qui lui ont été proposées.* »

La circulaire du 11 juillet 2008 prévoit que les équipes éducatives du lycée intègrent, dans l'accompagnement pédagogique qu'elles mettent en place en direction des élèves, l'élaboration et la formulation de leur projet, le ou les

parcours de formation correspondants et les débouchés professionnels constatés suite à la formation envisagée. La même circulaire indique que le plan issu de ce travail de maturation et d'information effectué dans le cadre de l'accompagnement pédagogique est complété par les actions suivantes :

– « *une journée est effectuée par chaque lycéen de classe de première dans une université, un institut universitaire de technologie [IUT], une section de technicien supérieur [BTS] ou une classe préparatoire aux grandes écoles [CPGE]* ». La circulaire insiste sur la nécessité de préparer soigneusement cette visite, *via* les échanges préalables entre les équipes pédagogiques du lycée et de l'établissement d'enseignement supérieur concerné. La visite s'effectuant dans un établissement d'enseignement supérieur relevant d'une seule catégorie, l'élève est tenu de faire un choix entre université, IUT, BTS ou CPGE. Sans « dramatiser » ce choix portant sur une visite effectuée en classe de première – qui ne constitue donc en rien un engagement d'orientation –, il convient qu'il soit effectué de façon éclairée au cours de l'accompagnement pédagogique au lycée ;

– « *des entretiens personnalisés d'orientation sont offerts* » en classes de première et de terminale ;

– dans le cadre de l'accompagnement personnalisé – intégré à l'emploi du temps des élèves à raison de 72 heures par an en lycée général et technologique et de 210 heures sur les trois ans du cursus du bac professionnel – une aide à la définition et à la mise en œuvre du projet d'orientation est possible. La circulaire du 11 juillet 2008 indique que cette aide peut, « *pour les élèves qui le souhaitent, être l'occasion d'apprendre à rédiger un CV, à passer un entretien d'embauche et à se préparer à l'insertion professionnelle en coopération avec le service public de l'emploi.* »

Le PDMF doit en outre s'appuyer sur les statistiques que certains établissements d'enseignement supérieur sont tenus de rendre publiques en application de la loi, en matière de succès de leurs élèves pour l'obtention du ou des diplômes qui y sont préparés et pour l'insertion professionnelle :

– l'article L. 401-2-1 du code de l'éducation – issu de l'article 21 de la loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche – prévoit que « *les établissements d'enseignement scolaire disposant d'une formation d'enseignement supérieur⁽¹⁾ rendent publiques des statistiques comportant des indicateurs de réussite de leurs élèves ou apprentis aux examens, concours et diplômes qu'ils préparent. Ces établissements diffusent également une information générale sur les taux de poursuite d'études et d'insertion professionnelle dans chacun des domaines qui les concernent* » ;

– l'article L. 611-5 du même code – dans sa version issue de l'article 24 de la loi du 22 juillet 2013 – précise que sont rendues publiques par les bureaux

(1) Il s'agit notamment des sections de technicien supérieur (STS), des instituts universitaires de technologie (IUT) et des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE).

d'aide à l'insertion professionnelle (BAIP) des universités « *les statistiques comportant les taux d'insertion professionnelle des étudiants, un et deux ans après l'obtention de leur diplôme.* »

In fine, les affectations communiquées aux élèves *via* le dispositif en ligne Admission post bac (APB) s'inscrivent dans le PDMF et en constituent l'achèvement.

b. La préparation à l'orientation peut prendre la forme de mesures concrètes de transition entre le lycée et l'enseignement supérieur

Au-delà de la préparation à l'orientation post bac, il existe des initiatives locales permettant un « tuilage » des scolarités secondaire et supérieure. Lors de leur déplacement à Rennes le 14 juin 2013, les rapporteurs ont été informés d'un partenariat entre l'université de Rennes I et certains lycées, dont le lycée Pierre Mendès-France dans lequel ils se sont rendus. Ce dispositif, intitulé « À la fac avant ton bac », consiste à proposer à des élèves de terminale scientifique une période d'immersion totale à l'université en cours d'année scolaire, afin de suivre certains des cours qui y sont donnés. En contrepartie, ils peuvent obtenir des crédits ECTS, à condition qu'ils s'orientent effectivement l'année suivante à l'université de Rennes I.

Ce type d'initiative locale n'a que des avantages : les élèves de terminale sont mis réellement en contact avec ce qui les attend dans l'enseignement supérieur, ils bénéficient d'un vrai « coup de pouce » pour l'accomplissement futur de leurs études et les personnels éducatifs des niveaux secondaire et supérieur sont parties prenantes d'un partenariat pédagogique.

Les équipes rencontrées par les rapporteurs soulignent également le faible coût de ce type de mesure – mise en œuvre sur le temps de l'accompagnement personnalisé prévu en terminale – et son fort rendement pédagogique. L'autorité académique doit encourager ce type d'initiative, voire programmer leur essaimage.

Dans le même esprit, l'université Jean Monnet de Saint-Étienne souhaite organiser à compter de l'année scolaire 2013-2014 des cours assurés en terminale par des enseignants du supérieur, et à l'université par des professeurs de lycée. Il s'agit, selon les responsables de l'université de Saint-Étienne, de « *permettre aux enseignants du secondaire et du supérieur de renforcer leur connaissance réciproque des publics scolaire et universitaire, de mieux appréhender les exigences du lycée et de l'université, et d'enrichir leurs pratiques pédagogiques respectives pour mieux répondre aux besoins de formation des jeunes lycéens amenés à devenir des étudiants* ». Pour 2013-2014, 260 heures de cours seraient dispensées selon ces modalités par 33 enseignants, à parité en lycée (dans 4 établissements) et à l'université.

« Expérimenter des échanges de service entre lycées et université pour mieux préparer les élèves à devenir étudiants »

Ces actions s'inscrivent notamment dans le contexte du renforcement du *continuum* de formation du secondaire au supérieur (circulaire du 18 juin 2013), et de la charte d'engagement « *Pour une meilleure articulation de la transition entre l'enseignement secondaire et des études supérieures réussies* ».

L'objectif est de permettre aux enseignants du secondaire et du supérieur de renforcer leur connaissance réciproque des publics scolaire et universitaire, de mieux appréhender les exigences du lycée et de l'université et d'enrichir leurs pratiques pédagogiques respectives pour mieux répondre aux besoins de formation des jeunes lycéens amenés à devenir des étudiants. En d'autres termes, il s'agit de nourrir la construction d'une « communauté d'échange de pratiques pédagogiques autour du -3/+3 ».

Les principes retenus pour construire les échanges sont les suivants : un cadre administratif simple (une heure en lycée = une heure à l'université) ; rester sur des volumes horaires raisonnables ainsi que dans le contenu prévu par les cadres pédagogiques des filières concernées ; travailler avec des établissements et des enseignants volontaires ; bâtir des projets d'échanges communs permettant une véritable coopération pédagogique entre les enseignants et laissant place à une grande liberté pédagogique ; possibilité d'avoir plus de deux enseignants concernés par projet.

Dans ce cadre, l'enseignant du secondaire intervient en L ou DUT (plutôt L1 et DUT1) et les enseignants de l'université interviennent en classe de première ou de terminale, avec des fiches projets validées par les chefs d'établissement côté lycée et par le directeur de composante côté université, et un appui possible du conseiller académique en recherche-développement, innovation et expérimentation (CARDIE). Une évaluation est prévue en avril 2014.

Pour 2013-2014, 13 projets impliquent quatre lycées et six composantes de l'université. Au total, ce sont 130 heures d'enseignement qui seront échangées (130 en lycée et 130 à l'université Jean Monnet), avec la participation de 33 enseignants du secondaire et du supérieur. Les projets se caractérisent par une grande diversité, s'agissant des filières concernées (classes de premières et de terminales, dont deux de la filière technologique, et, côté université, des DUT1 et L1 principalement), des disciplines (espagnol, mathématiques, économie, biologie, sociologie, physique-chimie, etc.) et des actions pédagogiques (des conférences thématiques, des travaux pratiques, des séances de soutien, de l'accompagnement personnalisé, des préparations d'exposés, des cours-TD, etc.).

Source : université Jean Monnet de Saint-Etienne

c. Le dispositif en ligne Admission Post Bac (APB), renseigné directement par l'élève, s'inscrit dans la démarche « d'orientation active »

L'« orientation active » consiste à accompagner l'élève de lycée – dès la classe de première puis en terminale – pour l'élaboration de son projet d'orientation et la définition des vœux correspondants. Sur la base du temps utilisé pour le PDMF et l'accompagnement personnalisé, il s'agit, selon le site en ligne du ministère de l'Éducation nationale, d'organiser « *une orientation plus progressive, plus ouverte et plus juste. Être bien informé sur les contenus des formations, les taux de réussite aux examens, l'existence de passerelles et les débouchés, permet aux futurs étudiants de formaliser un choix réfléchi* ». Les

informations correspondantes figurent en partie sur le site en ligne <http://www.admission-postbac.fr/> (APB), par lequel l'élève émet également ses demandes d'inscription dans les établissements d'enseignement supérieur qu'il souhaite intégrer et reçoit leur réponse quant à son admission ou non à s'y inscrire.

Ce volet informatif est complété par certaines étapes :

– un entretien de chaque élève en classe de première avec son professeur principal, portant sur son orientation ;

– un conseil de classe au cours du premier trimestre de la classe de terminale, qui – avant la procédure de pré-inscription post bac – émet un avis sur le ou les projets d'orientation de chaque élève et, le cas échéant, lui adresse des conseils en la matière ;

L'orientation active s'achève par l'émission par chaque potentiel futur bachelier de ses vœux d'inscription sur le site en ligne APB.

S'agissant de la gestion des vœux d'inscription, le ministère de l'Éducation nationale, en réponse aux questions des rapporteurs, indique que « *les candidats classent leurs vœux par ordre de préférence selon leur projet de poursuite d'études, l'ordre étant modifiable jusqu'à fin mai. Pour chacune des formations sélectives les établissements classent les dossiers reçus en fonction de critères pédagogiques, sans connaître l'ordre de préférence des candidats. La période d'admission comporte plusieurs phases. À chacune d'elles, il n'est possible d'obtenir qu'une seule proposition d'admission, la meilleure possible en fonction de l'ordre de préférence indiqué et du rang de classement dans les différentes formations sollicitées, ceci pour éviter que plusieurs places ne soient bloquées par un candidat aux dépens des autres. Par ailleurs, lorsqu'une proposition d'admission est faite, les vœux classés après celui pour lequel existe une proposition d'admission, s'annulent. Ainsi, la satisfaction de l'un des vœux annule les demandes moins bien classées, au profit d'autres candidats en attente d'admission sur ces mêmes formations.* »⁽¹⁾

Pour les élèves qui désirent s'inscrire dans une formation sélective – en BTS, IUT et CPGE – ce fonctionnement implique, en amont, un choix réfléchi, sans erreur ou hésitation, sur l'ordre des vœux émis. Obtenir le droit à une inscription conduit en effet à l'annulation des demandes de rangs inférieurs. Il importe également, pour les élèves qui souhaitent en tout état de cause poursuivre des études dans l'enseignement supérieur, de prévoir une inscription à l'université dans le cas où les formations sélectives souhaitées ne seraient pas obtenues. Ces éléments justifient, au-delà de l'aide à la maturation du projet d'orientation, que les élèves soient accompagnés au lycée pour préparer l'issue de l'« orientation active ».

(1) Le ministère de l'Éducation nationale indique également que la procédure en ligne APB conduit à ce que « 90% des élèves ont leur affectation définitive dès début juin ».

2. Quelle efficacité de la démarche d'orientation au lycée professionnel ?

a. Des appréciations positives sur l'action des personnels en charge de mettre en œuvre le PDMF

Le rapport des prestataires KPMG et Euréval montre que les constats établis pour le collège s'agissant des personnels éducatifs sont valables pour le lycée professionnel.

L'action des professeurs principaux est majoritairement appréciée par les élèves. L'enquête en ligne des prestataires montre *« que les anciens élèves de terminale sont plus de 65% à déclarer être satisfaits de l'accompagnement reçu par leur professeur principal »*.

En revanche, la formation des professeurs principaux est souvent considérée insuffisante, notamment de leur propre point de vue. S'appuyant sur les entretiens réalisés sur les différents sites, les prestataires observent que *« le professeur principal s'estime insuffisamment informé sur les filières professionnelles. Les offres de formation dispensées sur le territoire sont insuffisamment connues des professeurs principaux, notamment en BTS. [Sur un autre site] Les professeurs principaux [...] entretiennent très peu de liens avec les entreprises du territoire. Rares sont ceux qui se déplacent dans les entreprises pour rendre visite aux élèves en stage et rencontrer leurs tuteurs »*. Toutefois, dans l'un des sites, *« la formation des professeurs principaux est un axe prioritaire du lycée professionnel [...]. Cette formation porte sur deux thèmes, d'une part, l'accompagnement personnel des élèves et d'autre part, la connaissance des formations professionnelles, réalisée à travers des demi-journées ou journées passées au sein des lycées professionnels. »*

S'agissant des copys, le relevé des entretiens et réponses obtenus sur 2 des 4 sites souligne l'insuffisance de leur présence en général dans le lycée professionnel et du temps qu'il consacre en particulier au travail d'équipe dans l'établissement concernant l'orientation : *« le temps de présence du COP est jugé insuffisant au regard des besoins de l'établissement. La COP consacre son temps à l'accueil de jeunes en entretiens individuels et n'a pas de disponibilité pour travailler collectivement avec les équipes pédagogiques qui ignorent parfois quel est son rôle exact. [Sur un autre site] Le COP réalise uniquement des entretiens individuels et prend rarement part aux actions »*. Toutefois, sur un autre site, *« la coordination entre les acteurs se passe mieux : le professeur principal considère le COP, [...] comme son principal relais. Il n'hésite pas à orienter un élève vers le COP lorsque celui-ci rencontre des difficultés ou pose des questions pointues. Le COP intervient également lorsqu'un élève ne se satisfait pas dans l'orientation qu'il a choisie, et ceci afin de trouver une solution alternative. »*

b. Sur le terrain, en lycée professionnel, le regard assez sévère porté sur le dispositif APB

L'un des intérêts du rapport des prestataires est de porter un focus sur les lycées professionnels. Comme les rapporteurs l'évoquent *infra*, l'enjeu de la poursuite des études – et d'une orientation réussie en la matière – est majeur pour les bacheliers professionnels, plus exposés à l'échec dans l'enseignement supérieur et sans doute plus fragiles face à l'outil en ligne APB qui implique que ses utilisateurs non seulement émettent des vœux, mais élaborent également une stratégie de classement entre ceux-ci.

Sur les 4 sites, le regard des acteurs et utilisateurs sur le dispositif APB est assez sévère, plus que sur *Affelnet*. Même sur un site où APB est jugé « *performant* », les acteurs « *soulignent néanmoins qu'il nécessite une attention forte de l'élève sur son premier vœu qui est décisif* ».

Sur les autres sites, l'accompagnement renforcé des élèves est considéré comme indispensable, alors même que certaines démarches entreprises pour ce faire rencontrent difficilement leur public :

– sur l'un des sites, les acteurs du lycée professionnel considère qu'« *il y a encore trop d'erreurs dans la hiérarchisation des vœux par manque de compréhension du processus. [...] L'établissement convie chaque année parents et élèves à une réunion annuelle d'information sur APB qui rencontre peu de succès : 10 familles en 2013. Il ressort de ces éléments que la voie la plus efficace pour les élèves exprimant un besoin d'accompagnement reste l'accompagnement individuel.* » ;

– dans le lycée professionnel situé sur un autre site, « *le dispositif est qualifié par le principal "d'usine à gaz, super complexe qui laisse trop de gens sur le carreau". Il ne permet pas aux élèves d'ordonner facilement leurs souhaits de formation et de hiérarchiser facilement leurs vœux. Si les élèves ne sont pas aidés, ils peuvent ne pas aller au bout de la démarche [...]. L'outil est ainsi considéré comme discriminant par le principal car certains élèves ne trouvent aucune aide auprès de leur proche* ». Le principal évoque également les difficultés de certains élèves pour financer l'envoi des nombreux dossiers de candidatures – composés de photocopies de documents nombreux et divers – et les difficultés d'accès de certains élèves à l'outil numérique ;

– les acteurs du lycée professionnel du dernier site portent un regard sur APB très proche du précédent, qualifiant ce dispositif : « *"d'usine à gaz ; de machine à démobiliser les parents, à éliminer. Si les jeunes ne sont pas aidés, c'est infaisable ! Et les parents n'y comprennent rien !". Il est jugé compliqué par les élèves qui reconnaissent la nécessité d'un accompagnement.* »

Ces éléments justifient un accompagnement renforcé des lycéens professionnels, et de leur famille, pour qu'ils se saisissent efficacement d'APB. Les lycées professionnels doivent élaborer une offre en la matière, mais l'enjeu

justifie que les autorités académiques vérifient la pertinence du service proposé par les établissements.

Il faut également noter que sur tous les sites, le rapport des prestataires souligne l'« *enfermement [...] géographique trop prégnant qui limite les poursuites d'étude post-bac* ». Sur un site, le rapport relève « *des décisions d'affectation conditionnées par la carte des formations existantes : les contraintes géographiques et de déplacement constituent un frein important à la mobilité. Le cadre de vie reste un élément déterminant dans le choix du futur établissement* ». Ces éléments justifient que soit prise une initiative sur cette question – les rapporteurs proposent *supra* la création d'un portail sur le sujet des mobilités induites par les choix d'orientation – valorisant la mobilité géographique induite par les études et évoquant les moyens mis à disposition des jeunes pour la mettre en œuvre.

• Construire un accompagnement multiforme tout au long du cursus secondaire en vue de l'élaboration par chaque élève d'un parcours choisi et valorisé :

– sous la responsabilité du chef d'établissement, offrir à chaque élève, en y associant ses parents, un parcours individualisé de découverte des métiers et des formations (PDMF), à partir de la 6^{ème}, qui comprenne :

a) une présentation des métiers, des professions, des secteurs d'activité, en abordant les perspectives d'avenir propres à chacun de ces secteurs, les rémunérations pratiquées, les conditions de travail associées et les sujétions professionnelles particulières ;

b) des connaissances sur le fonctionnement du marché du travail, de la protection sociale et de l'économie mondialisée ;

c) des échanges et des mises en pratique avec des professionnels – entreprises, administrations, tiers secteur – dans l'établissement scolaire et sur les lieux de travail ;

d) un panorama précis de la carte locale des formations et des principales activités du bassin d'emploi dans le ressort duquel se situe l'établissement scolaire ;

– rendre public le détail du PDMF de chaque établissement scolaire du second degré ;

– expérimenter la défense argumentée par l'élève de son projet d'orientation/professionnel en conseil de classe aux moments clés (fin de 3^{ème}, terminale).

• Valoriser financièrement et dans le déroulement des carrières les personnels exerçant des responsabilités pour l'élaboration et la mise en œuvre du PDMF.

• Offrir dans chaque établissement, sous le contrôle de l'autorité académique, un accompagnement renforcé pour la compréhension et l'utilisation des dispositifs en ligne Affélnet et APB, notamment dans les lycées professionnels pour ce dernier dispositif.

• Orienter résolument l'activité des copys vers le travail d'équipe au sein des établissements scolaires pour l'élaboration et la mise en œuvre des actions de définition de son orientation par chaque élève.

• Adapter la formation initiale et continue des enseignants du secondaire et des copys à l'exercice de leur responsabilité concernant l'accompagnement des élèves pour leur orientation et l'élaboration de leur projet professionnel, s'agissant notamment des

connaissances qu'il leur faut transmettre sur le monde du travail, la protection sociale et l'économie.

- Favoriser les mobilités géographiques nécessaires aux choix d'orientation après la 3^{ème}, notamment dans les filières professionnelles, par des moyens nouveaux – financiers et d'accompagnement – ainsi que par la redynamisation et l'extension du parc des internats.

- Favoriser l'articulation entre enseignement secondaire et enseignement supérieur en développant, par exemple, la validation en faveur de lycéens de crédits d'enseignement d'étude supérieure (ECTS) après une période d'immersion dans un établissement d'enseignement supérieur.

- Diversifier l'offre scolaire au sein du collège unique (classe relais, 3^{ème} alternative...) en faveur des élèves en difficulté ou dont le projet d'orientation/professionnel nécessite une attention particulière.

II. REDONNER DE LA VISIBILITÉ AUX FILIÈRES PROFESSIONNELLES

A. QUEL OBJET, QUELLE IDENTITÉ POUR LE LYCÉE PROFESSIONNEL ?

Les rapporteurs ont résolument mis le lycée professionnel au cœur de leur rapport :

– une grande partie des développements *supra* concernant l'orientation lui sont consacrés. Préparer une orientation réussie au lycée professionnel – composé de nombreuses sections très diverses – est complexe, d'autant plus que les élèves de collège qui s'apprentent à y entrer sont en règle générale plus fragiles et obtiennent des résultats scolaires moins bons qu'en moyenne ;

– les développements de la présente partie, surtout consacrés à l'alternance et à l'apprentissage, interrogent le lycée professionnel, ne serait-ce que pour comparer les fonctionnements, les caractéristiques, les résultats des deux voies de la formation professionnelle initiale, respectivement sous statut scolaire et en alternance ;

– le décrochage scolaire est un phénomène logé en premier lieu au lycée professionnel. Les développements *infra* concernant les décrocheurs, la prévention du décrochage et les dispositifs de seconde chance concernent en grande partie le lycée professionnel et ses élèves ;

– la question de la réussite des parcours universitaires (cf. *infra*) a également rapport avec le lycée professionnel. Un nombre important de bacheliers professionnels souhaitent engager des études supérieures et les réussissent moins bien que les autres bacheliers. Il convient de s'interroger sur les outils à leur procurer – ou les places à leur réserver – pour réussir ce projet.

Ce panorama du lycée professionnel, dessiné en creux, peut paraître sombre. Le lycée professionnel est effectivement l'un des lieux où se manifeste de façon aiguë la faible capacité du système scolaire français à donner leur chance aux enfants issus des familles socialement et culturellement défavorisées. Il faut toutefois rappeler que le lycée professionnel est la meilleure voie d'orientation pour un grand nombre d'élèves, y compris pour certains d'entre eux orientés aujourd'hui en seconde générale et technologique. C'est également un lieu où de nombreux élèves apprennent, découvrent, réussissent, préparent efficacement leur avenir. C'est un lieu où la collectivité publique investit de façon opportune et où l'énergie déployée par ses personnels donne des résultats.

Pour autant, 5 ans après la réforme de la voie professionnelle, qui a notamment conduit à ce que les candidats au bac professionnel préparent désormais leur examen en 3 ans et non plus 4, il convient sans doute de mener de nouveau une réflexion approfondie sur le lycée professionnel, son objet et son identité.

Les rapporteurs considèrent que cette réflexion pourrait utilement aborder certains éléments abordés au cours de leur mission :

1.— Certains bacs professionnels ne semblent pas – ou plus – permettre d'accéder à l'emploi. Dans une publication récente, le Céreq indique *« que la question de la pérennité de certaines filières professionnelles dans l'enseignement secondaire mérite d'être tranchée. Si les métiers du tertiaire administratif recrutent des sortants de l'enseignement supérieur – ce qui est très majoritairement le cas – quel peut être le sens d'un diplôme de niveau inférieur supposé conduire à l'insertion ? Quel est en corollaire l'intérêt du maintien d'une filière professionnelle parallèle à la filière technologique préparant beaucoup mieux aux poursuites d'études dans l'enseignement supérieur spécialisé ? Le mouvement qui conduit à la disparition de ces formations dans l'enseignement professionnel est d'ailleurs engagé sur le terrain : entre 1997 et 2008, le nombre de jeunes inscrits en année terminale d'une formation de la spécialité comptabilité a chuté de 38 % et celui des inscrits de la spécialité secrétariat bureautique de 28 %. Parallèlement, les formations en alternance recrutant des bacheliers pour les conduire à un BTS ou un DUT du tertiaire administratif se sont multipliées sous contrat de professionnalisation et sous contrat d'apprentissage – la part des apprentis dans ces formations de l'enseignement supérieur a ainsi plus que doublé en onze ans. La véritable entrée dans ces métiers est à ce niveau, et l'architecture générale de l'enseignement secondaire mérite d'être clarifiée en conséquence. »*⁽¹⁾

La difficulté pour les pouvoirs publics consiste à proposer – pour l'enseignement professionnel secondaire – une carte des formations adaptée « en temps réel » à la réalité du marché du travail. En tout état de cause, la persistance

(1) *Bref du céreq, n° 303, décembre 2012, S'insérer à la sortie de l'enseignement secondaire : de fortes inégalités entre filières, page 8.*

de filières secondaires professionnelles sans débouchés directs post bac conduit à une impasse pédagogique majeure. Les élèves qui quittent le collège pour intégrer ces formations savent – peu ou prou – que leurs efforts pour obtenir le bac ne leur permettront que difficilement d’obtenir un travail. Dès lors, ces filières sont progressivement désertées – comme l’illustrent les travaux du Céreq. Une partie importante des élèves s’y retrouvent par défaut, en second choix, ou suite à un non choix. Ces élèves – certainement les plus fragiles et les plus faibles scolairement au départ – peuvent alors devenir des candidats sérieux au décrochage, eu égard au découragement produit par une formation suivie sans motivation, qui n’offre la perspective que de devoir suivre des études supérieures lointaines et ardues pour pouvoir être valorisée sur le marché du travail.

2.– Un lycée professionnel doit-il préparer à l’exercice d’un métier ? La réponse positive semble assez naturelle ; la réalité semble plus complexe. Que doit être l’enseignement professionnel alors que – comme le montre une étude du Céreq de décembre 2012 – sur le marché du travail, la moitié des jeunes diplômés exercent un métier pour lequel ils n’ont pas été formés ? La spécialisation de l’enseignement dans certaines sections professionnelles de lycée constitue-t-elle un atout ou un handicap ? Pourquoi former des jeunes à exercer un métier *via* le bac professionnel, si une grande part d’entre eux souhaitent poursuivre leurs études ?

3.– Est-il possible de « revaloriser les filières professionnelles » ? Selon Mme Patricia Loncle, sociologue reçue par le groupe de travail animé par les rapporteurs le 6 février 2013, la vision dégradée de ces filières est partagée par les jeunes dans de nombreux pays d’Europe, y compris par les jeunes qui y poursuivent leurs études. On peut invoquer et mettre en valeur les débouchés, les rémunérations, la noblesse du travail manuel et technique... Mais que faire contre un biais culturel largement répandu, pas seulement en France ? Il s’agit d’une question ardue, dans une société qui, de surcroît, constate aujourd’hui le déclin de son industrie et ne s’est pas – encore – organisée collectivement pour développer à grande échelle les métiers des services à la personne.

Le rapport des prestataires KPMG et Euréval semble toutefois indiquer certaines évolutions en la matière. Évoquant un site où l’organisation et la préparation de l’orientation à l’issue de la 3^{ème} donne satisfaction, il indique, s’agissant de la filière professionnelle, que « *les représentations que s’en font parents et élèves changent aussi, ces derniers préférant s’orienter vers des formations professionnelles porteuses d’emploi plutôt que vers des formations plus généralistes et théoriques dont les chances d’insertion professionnelle sont plus incertaines* ». Le même rapport, évoquant cette fois l’apprentissage, évoque une modification mesurée mais réelle des représentations et des choix quant aux filières professionnelles : « *le choix d’intégrer une formation en apprentissage apparaît de plus en plus comme une orientation choisie et non subie même si, comme l’indique [la direction d’un CFA], l’entrée en CFA n’est pas l’aboutissement d’un parcours d’orientation préparé en amont mais souvent un choix arbitré à la fin du collège. [Sur un autre site] certains bénéficiaires vont*

jusqu'à demander à intégrer le CFA alors que le conseil de classe s'est prononcé en faveur d'un passage en section générale. » Des politiques publiques peuvent-elles contribuer à ce que ces évolutions localisées se généralisent ?

B. L'APPRENTISSAGE COMME FACTEUR DE MOBILITÉ SOCIALE CONNAÎT AUJOURD'HUI DES RÉSULTATS RÉELS MAIS SANS DYNAMIQUE DE PROGRESSION

L'apprentissage, alternative aux formations scolaires, bénéficie à plusieurs centaines de milliers de jeunes chaque année par le biais de contrats d'apprentissage (443 000 apprentis en 2012). Initialement mis en œuvre dans certaines branches professionnelles – comme la restauration ou le bâtiment – pour les bas niveaux de qualification, l'apprentissage est aujourd'hui une voie de formation pratiquée aux niveaux infrabac (IV et V) et dans l'enseignement supérieur (en particulier le niveau Master, ou niveau I).

Il connaît depuis longtemps une situation paradoxale : alors qu'il est une voie d'accès efficace à l'emploi durable et que, porté par l'artisanat, il a permis en France la formation d'un chef d'entreprise sur deux, l'apprentissage souffre d'une mauvaise image. Le choix de cette formation initiale est en effet souvent assimilé à l'incapacité pour les jeunes apprentis à demeurer au sein du système scolaire traditionnel.

Au demeurant, le taux de satisfaction est élevé à la sortie de l'apprentissage, alors même qu'à l'entrée de celui-ci, de nombreux jeunes admettent s'y retrouver par défaut.

Moyen efficace d'accès à l'emploi, l'alternance est également une formation civique et sociale pour les jeunes, en matière de savoir-être et de reconnaissance de leur utilité sociale.

Au total, l'apprentissage a un rôle majeur à jouer en termes de mobilité sociale, à la condition qu'il ne soit pas considéré comme la « voie de garage » promise aux élèves dans l'incapacité de « rester » à l'école, et également à la condition qu'il demeure largement ouvert aux élèves des catégories sociales les plus défavorisées.

1. Des effectifs en baisse pour les bas niveaux de qualification et le risque d'un apprentissage à deux vitesses

a. La baisse des effectifs d'apprentis, confirmée en 2013, a des causes conjoncturelles et structurelles

On constate une stagnation depuis 2010 des effectifs des apprentis préparant un diplôme de niveau IV et une baisse importante depuis 2008 des effectifs d'apprentis de niveau V (50 000 élèves en moins en 5 ans). Parallèlement, le nombre d'apprentis des niveaux I et II a considérablement

augmenté, de façon particulièrement marquée pour les niveaux I. Ainsi, comme l'illustre le tableau suivant, les apprentis de niveau V, qui représentaient 56 % des effectifs en apprentissage en 2007-2008, n'en représentent plus que 43,4 % en 2011-2012, alors que la proportion des apprentis de niveaux I et II a augmenté sur la même période de 8,1 % à 12,8 %.

**NOMBRE D'APPRENTIS DEPUIS LA RENTRÉE 2004,
PAR NIVEAUX DE QUALIFICATION**

	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Niveau V	225 274	228 613	235 391	239 394	231 659	209 767	191 857	189 560
Niveau IV	80 623	86 609	91 951	95 753	98 470	111 900	123 018	123 888
Niveau III	39 560	44 233	50 316	55 577	58 572	59 532	62 074	67 193
Niveau II & I	23 531	26 404	30 151	34 538	38 949	43 543	49 331	55 693
TOTAL 1	368 988	385 859	407 908	425 162	427 650	424 742	426 280	436 334
Pré-apprentis	9 771	9 718	9 936	8 547	7 583	7 344	7 243	6 919
TOTAL 2	378 759	395 577	417 745	433 709	435 233	432 086	433 523	443 253

Source : Ministère de l'Éducation nationale. *Repères et statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, 2013.

Concernant la baisse des effectifs des niveaux IV et V, plusieurs explications sont évoquées par les conseils régionaux et les préfetures interrogés par les rapporteurs :

– la réforme de la voie professionnelle induit la raréfaction des contrats d'apprentissage en deux ans liés au BEP. Cette évolution n'a pas été à ce stade compensée par une augmentation des effectifs d'apprentis préparant le bac professionnel en 3 ans⁽¹⁾. Certains employeurs semblent réticents à engager un jeune pour une durée augmentée d'un an par rapport à l'ancien BEP. Cette année supplémentaire va-t-elle augmenter de moitié la compétence des jeunes par rapport à la formation antérieure en 2 ans ou, au contraire, le niveau du bac professionnel va-t-il baisser puisque préparé en trois ans et non plus quatre ? Sur cette question de l'allongement de la durée d'apprentissage de 2 à 3 ans induite par la disparition du BEP au bénéfice de la montée en puissance du bac, peut-être faut-il examiner attentivement la préconisation du rapport KPMG et Euréval,

(1) La réforme de la voie professionnelle, mise en place progressivement depuis la rentrée 2009 et achevée à la rentrée 2011, a vu la suppression du diplôme du BEP (2 ans), qui pouvait être prolongé par un bac professionnel (2 ans). Désormais, il n'existe plus que le bac professionnel, préparé en 3 ans.

tendant à « *instaurer un bac professionnel en trois ans dont seules les deux dernières années seraient en apprentissage, la première se déroulant intégralement au CFA afin de créer un “sas” de préparation aux attentes du monde de l’entreprise.* »

– l’offre d’apprentissage évolue vers des métiers qui requièrent des compétences de plus haut niveau. Cette élévation générale des qualifications requises semble marquée en Île-de-France ;

– de façon conjoncturelle, la crise économique a des effets négatifs depuis 2008 en premier lieu sur les offres d’apprentissage de niveaux V et IV. Les petites entreprises, qui recourent plus souvent aux apprentis de niveaux IV et V, sont celles qui disposent de moins de ressources internes pour faire face aux aléas de la conjoncture. Elles ont tendance plus que les autres à supprimer les postes d’apprentis.

Le Comité de concertation et de coordination de l’apprentissage du BTP (CCCA-BTP) a prévu pour 2013 une baisse de 8 % du nombre d’apprentis formés dans le secteur du bâtiment, après une baisse de 15 % constatée entre 2008 et 2012. Cette baisse touche en premier chef les niveaux IV et V, les plus courants dans ce secteur professionnel.

L’artisanat, secteur également formateur d’un grand nombre d’apprentis de niveaux IV et V, subit l’incertitude économique, comme en témoigne le CFA vendéen des MFR (Maisons familiales rurales) interrogé par les rapporteurs, dont les effectifs ont chuté de 12 % au premier semestre 2013. Ce CFA indique que « *Les patrons sont bien convaincus qu’il faut former des apprentis, mais le manque de visibilité de leurs carnets de commande les fait hésiter à en prendre.* »

b. Le développement récent de l’apprentissage dans l’enseignement supérieur offre-t-il des garanties en termes de mobilité sociale ?

L’augmentation du nombre d’apprentis de niveaux I et II est constante depuis une dizaine d’années : entre 2004 et 2012, leurs effectifs sont ainsi passés de 23 000 à 56 000, soit une augmentation de 138 % en 8 ans (+ 17 % par an). Cette augmentation massive s’explique également par des raisons à la fois structurelles et conjoncturelles :

– les écoles de commerce et les écoles d’ingénieurs recourent de façon croissante à l’alternance. Elles ont pu être encouragées en ce sens par certains documents territoriaux d’orientation stratégique (Les conseils régionaux ont adopté en 2006 des stratégies régionales emploi/formation, avant l’adoption des contrats de plan régionaux pour le développement des formations professionnelles en 2011) ;

– le poids des métiers requérant des qualifications de niveaux I et II s’accroît. En région Île-de-France, le nombre des apprentis de niveau I est passé de 6 123 en 2006 à 16 549 en 2012, soit une augmentation de 270 %.

L'appropriation de l'apprentissage par l'enseignement supérieur n'est pas en soi une difficulté du point de vue de la mobilité sociale, pour autant qu'elle ne se fait pas au détriment du volume de l'apprentissage aux niveaux plus faibles de qualification et que l'apprentissage dans le supérieur concerne en grande partie des jeunes issus des classes sociales défavorisées.

Or, en réponse aux rapporteurs, le conseil régional de Bretagne reprend les conclusions du rapport de 2010 de M. Prisca Kergoat, économiste⁽¹⁾ : *« L'apprentissage est aujourd'hui une stratégie qui tend progressivement à devenir l'apanage des classes intermédiaires contribuant à détourner sa vocation première, celle de permettre à des jeunes d'acquérir un titre de l'enseignement supérieur ce qu'ils n'auraient sans doute jamais pu acquérir autrement »*.

Quatre des cinq conseils régionaux interrogés par les rapporteurs notent que l'apprentissage dans le supérieur tend à être plus efficace pour les jeunes des classes intermédiaires et supérieures, en partie parce qu'ils peuvent bénéficier de réseaux personnels déjà existants pour trouver une entreprise. Seule la région Île-de-France constate une *« réelle hausse consensuelle de la mobilité sociale »* grâce à l'apprentissage dans le supérieur, qui conduit à de *« belles success stories »*. Cette région est aussi caractérisée par une forte offre d'emploi de niveaux I et II.

Comparant deux moyens contribuant à la mobilité sociale dans l'enseignement supérieur, la région Poitou-Charentes indique que *« l'apprentissage ne corrige pas particulièrement les inégalités sociales ; les bourses attribuées aux étudiants qui rencontrent des difficultés financières ont certainement plus d'efficacité dans ce domaine »*.

2. Des difficultés structurelles pesant sur le développement de l'apprentissage en France

a. L'orientation à la française et la dichotomie du système de formation professionnelle donnent à l'apprentissage une image paradoxale

Les acteurs de l'apprentissage interrogés par les rapporteurs sont unanimes : l'existence de deux filières de formation professionnelle (voie scolaire et apprentissage) est une bonne chose pour les jeunes, car elle leur permet de bénéficier d'une alternative et de faire ainsi un choix qui correspond à leurs attentes.

Certains jeunes mineurs ne sont en effet pas prêts pour entrer dans le monde de l'entreprise et l'enseignement scolaire est alors une voie pertinente qui ne les empêche pas d'acquérir en lycée professionnel des compétences qui leur seront directement utiles en entreprises. Pour d'autres jeunes, la découverte du monde de l'entreprise est une révélation, leur permettant d'acquérir des

(1) Prisca Kergoat (CERTOP – Université Toulouse 2 / Céreq) *« L'apprentissage est-il un outil au service de la démocratisation de l'enseignement supérieur ? »* (2010).

compétences de savoir-être et de prendre confiance et conscience de leur utilité sociale.

Cette offre diversifiée conduit toutefois à la persistance d'un certain nombre de stéréotypes sur l'apprentissage, lequel ne serait pas une voie de formation d'excellence, mais celle qui sanctionne l'échec scolaire.

Le problème de la coexistence de l'apprentissage et de la filière professionnelle scolaire tient à une hiérarchie implicite « dans le bas du classement », qui associe – encore plus que pour le lycée professionnel – l'apprentissage et l'échec scolaire antérieur. L'absence de passerelles, de complémentarité et de liens entre les deux filières, sont également notés par la plupart des acteurs interrogés par les rapporteurs.

b. Les modalités de financement sont complexes et mettent en jeu de nombreux acteurs

De façon schématique, le financement de l'apprentissage s'appuie à la fois sur les entreprises (42 %), l'État (27 %) et les régions (24 %), pour un total de 8 milliards d'euros en 2010 ⁽¹⁾.

Les éléments suivants, issus des travaux du Conseil national de la formation professionnelle tout au long de la vie (CNFPTLV), retracent les modalités par lesquelles chaque acteur finance l'apprentissage, ainsi que les montants en jeu.

Les entreprises participent au financement de l'apprentissage, *via* :

- la rémunération des apprentis ;
- la taxe d'apprentissage (TA) ⁽²⁾, la contribution au développement de l'apprentissage (CDA) ⁽³⁾, ainsi que, pour certaines d'entre elles, la contribution supplémentaire à l'apprentissage (CSA) ⁽⁴⁾ ;
- les cotisations spécifiques à certaines branches professionnelles (BTP par exemple).

Les régions participent au financement de l'apprentissage, *via* :

(1) *Rapport du Conseil national de la formation professionnelle tout au long de la vie, CNFPTLV, « Financement et effectifs de l'apprentissage en France – données 2010 », 2012.*

(2) *La TA est versée par les entreprises aux organismes collecteurs de la taxe d'apprentissage (OCTA), qui distribuent le produit de la TA aux CFA. La TA concerne toutes les entreprises de plus d'un salarié, redevable de l'impôt sur les sociétés. L'assiette correspond à la rémunération versée ; le taux est fixé à 0,50 %.*

(3) *La CDA a été créée en 2005 pour financer les Fonds régionaux de l'apprentissage et de la formation professionnelle. Avec une même assiette que la TA, son taux est fixé à 0,18 %.*

(4) *La CSA a été créée en 2010 pour augmenter la proportion d'apprentis dans les sociétés de plus de 250 salariés. Calculée sur la base de l'assiette de la TA, elle a un taux variable dans la mesure où elle correspond au malus du dispositif de « bonus-malus » encourageant l'apprentissage. Ce malus ne concerne que les sociétés de plus de 250 salariés.*

- les subventions aux centres de formation des apprentis (CFA) ;
- les aides aux apprentis (logement, transport, restauration...).

L'État participe au financement de l'apprentissage, *via* :

- les exonérations de cotisations sociales pour les apprentis et/ou les entreprises employant des apprentis ;
- l'indemnité compensatrice forfaitaire (ICF), supprimée en juillet 2013 ⁽¹⁾ ;
- des exonérations d'impôts spécifiques.

Le CNFPTLV, dans son rapport de 2012, indique les données financières de 2010 de l'apprentissage en fonction des différents acteurs. Le tableau suivant retrace ces données.

ORIGINE DU FINANCEMENT DE L'APPRENTISSAGE EN FRANCE

Entreprises (employeurs)	Entreprises (TA, CDA, CSA)	État	Régions	Organismes gestionnaires	Apprentis	Autres	TOTAL
2 360 M€	992 M€	2 143 M€	1 967 M€	87 M€	58 M€	422 M€	8 029 M€
29%	13 %	27 %	24 %	1 %	1 %	5 %	100 %

Source : CNFPTLV

En période de difficultés économiques, les dépenses liées à l'apprentissage ont augmenté plus rapidement (+ 50 % entre 2004 et 2010) que le nombre d'apprentis (+ 15 % sur la même période).

En 2010, un apprenti représentait un coût d'environ 18 500 euros, dont 13 100 euros hors rémunération. Sur ces 13 100 euros, on compte :

- de la part des financeurs de l'offre de formation (c'est-à-dire, notamment, le fonctionnement du CFA), 6 800 euros répartis entre les régions (3 200 euros) et les entreprises (2 300 euros), plus un financement résiduel de 1 300 euros (notamment à la charge des familles) ;
- de la part des pouvoirs publics au titre du soutien aux employeurs et aux apprentis, 6 300 euros, dont 5 000 euros par l'État et 1 300 euros par les régions.

(1) Annoncée en juillet 2013, la suppression de l'ICF est prévue par l'article 77 du projet de loi de finances pour 2014. Le même article prévoit de lui substituer une prime à l'apprentissage pour « les contrats d'apprentissage conclus dans les entreprises de moins de onze salariés [...] le montant de cette prime [...] ne peut être inférieur à 1 000 euros par année de formation ». L'article R. 6243-2 du code du travail fixe le montant de l'ICF à 1 000 euros. L'article 77 du PLF pour 2014 prévoit également une sortie progressive du dispositif de l'ICF sur trois ans à compter de 2014 pour les entreprises d'au moins 11 salariés.

Depuis dix ans, cette répartition des dépenses a changé : alors qu'en 2004, l'offre de formation représentait 41 % des financements, cette proportion est de 35 % en 2010. Dans le même temps, les dépenses pour le soutien aux employeurs et aux apprentis ont considérablement augmenté. Pour le CNFPTLV, la taxe d'apprentissage, qui finance majoritairement l'offre de formation, remplit aujourd'hui avec difficulté cette tâche, car les besoins ont considérablement augmenté (agrandissement et complexification de la carte des formations, augmentation du nombre de CFA, élargissement de l'apprentissage vers l'enseignement supérieur). Ainsi le CNFPTLV précise-t-il que : « *Le financement par la taxe d'apprentissage approche de ses limites* ».

3. Un taux d'échec non négligeable, mais une contribution réelle à l'insertion professionnelle sinon à la mobilité sociale des jeunes

a. La proportion d'échec des contrats d'apprentissage pèse sur la mobilité sociale

Le taux d'échec en apprentissage – c'est-à-dire le taux de rupture des contrats – est variable selon les régions et selon les branches professionnelles, se situant entre 10 et 35 %. Dans l'ensemble des régions, ce taux d'échec est d'autant plus important que le niveau de l'apprentissage est bas.

Le tableau suivant retrace les taux d'échec constatés dans l'un des CFA interrogés par les rapporteurs, qui a pour particularité de proposer des formations pour chaque niveau de qualification.

TAUX DE RUPTURE CFA DE L'IFAI (RÉGION RHÔNES-ALPES) PAR NIVEAUX, 2012

En pourcentage

Niveau I & II	2.91 %
Niveau III	12.60 %
Niveau IV	13.04 %
Niveau V	30.00 %
TOTAL	9.89 %

Source : CFA de l'IFAI

Par ailleurs, le taux de rupture est plus important lorsque les contrats sont de longue durée : il est ainsi deux fois plus élevé en région Île-de-France pour des contrats de deux ans que pour des contrats d'un an.

S'agissant du taux de réussite au diplôme, on note un avantage comparatif de la voie scolaire sur l'apprentissage – en partie lié au volume des ruptures de contrat d'apprentissage –, comme le montre le tableau ci-dessous.

TAUX DE RÉUSSITE AU DIPLÔME

En pourcentage

	BRETAGNE		FRANCE	
	Apprentissage	Voie scolaire	Apprentissage	Voie scolaire
Niveau Bac	88,70 %	93,20 %	81,80 %	88,10 %
Niveau BEP/CAP	82,60 %	87,50 %	78,70 %	78,10 %
Ensemble	84,10 %	89,20 %	79,60 %	80,80 %

Source : Préfecture de Bretagne et région Bretagne

On constate les éléments suivants :

– plus le niveau de qualification est bas, plus le taux de réussite est faible à la fois pour l'apprentissage et pour la voie scolaire ;

– la différence de taux de réussite entre le niveau bac et le niveau BEP/CAP est moins importante pour l'apprentissage que pour la voie scolaire.

In fine, de ce point de vue, la voie de l'apprentissage semble plus pertinente pour les diplômes les moins qualifiants. Cette donnée pourrait justifier un usage plus intense de l'apprentissage pour les plus bas niveaux de qualification.

Les causes des ruptures de contrat semblent de deux ordres, aux termes des réponses adressées aux rapporteurs :

– la qualité du travail des jeunes est parfois jugée insuffisante par les employeurs : manque de connaissances directement liées au métier ; manque de motivation ; lacunes sur les compétences de savoir-être en entreprise ; passivité et manque de « proactivité » ;

– un manque de liens pour les apprentis entre leur formation en CFA et l'activité qu'ils mènent dans leur entreprise.

Le dispositif expérimental « Citoyenneté et vivre ensemble » a été développé en 2012 dans trois CFA de la région de Bretagne. Face au constat que de nombreuses ruptures proviennent de mauvaises relations entre apprentis et formateurs – par manque de confiance réciproque ou, parfois, par une méconnaissance des règles du vivre ensemble de la part de certains jeunes –, ce projet développe par une formation en milieu associatif des compétences sociales de savoir-être.

Les missions locales peuvent également jouer un rôle important de suivi des « décrocheurs apprentis ». En région Île-de-France, des jeux de rôle sont organisés par elles au sein des CFA pour préparer les jeunes au monde de l'entreprise. La région Île-de-France note par ailleurs que la formation des formateurs de CFA est un point essentiel dans l'amélioration du lien entre CFA et entreprises. Depuis 13 ans dans cette région, 2 000 d'entre eux ont été formés à l'Institut pour la professionnalisation des acteurs de l'apprentissage (IP2A), en

partenariat avec le Centre national des arts et métiers (CNAM). Pour les formateurs déjà confirmés, des formations continues régulières y sont proposées.

b. L'apprentissage demeure une voie efficace pour l'insertion des jeunes qui vont au bout de la démarche

L'accès à l'emploi des apprentis est meilleur que celui des jeunes formés en milieu scolaire. Les apprentis semblent également connaître de meilleurs développements de carrière. Le tableau suivant l'atteste pour tous les niveaux de formation.

TAUX D'EMPLOI COMPARÉS ENTRE LES APPRENTIS ET LES LYCÉENS, SEPT MOIS APRÈS LA FIN DE LEUR FORMATION

En pourcentage

	CAP-BEP	Bac professionnel	BTS
Apprentis	62 %	78 %	76 %
Lycéens	38 %	57 %	69 %

Source : Insee

PAYS DE LA LOIRE

En pourcentage

	CAP-BEP	Bac professionnel	BTS
Apprentis	66 %	83 %	93 %
Lycéens	39 %	60 %	70 %

Source : Région Pays-de-la-Loire, année 2011

L'enseignement scolaire professionnel semble, par certaines évolutions – par exemple la requalification des stages en « période de formation en milieu professionnel » –, prendre acte des bénéfices qu'apporte la proximité du lieu de la formation théorique et de l'entreprise. Légitimés par ces évolutions, les CFA interrogés par les rapporteurs se réjouissent de ce rapprochement du monde professionnel de l'entreprise et du monde scolaire.

Les régions interrogées par les rapporteurs notent que les apprentis sont mieux préparés que les lycéens notamment au marché du travail – par une meilleure connaissance des gestes techniques et du fonctionnement de l'entreprise –, réalité confortée par les résultats des Olympiades des métiers depuis plusieurs années.

C. DONNER À L'APPRENTISSAGE L'IMAGE QU'IL MÉRITE ET LES MOYENS DE SON DÉVELOPPEMENT

1. Fixer et tenir des objectifs ambitieux quantitatifs en termes d'apprentissage

a. L'objectif de 500 000 apprentis en 2017 nécessite une augmentation régulière du nombre d'apprentis

L'apprentissage connaît une croissance à peu près constante de ses effectifs depuis une dizaine d'années. Entre 2005 et 2012, le nombre d'apprentis est passé de 379 000 jeunes à 443 000, soit une augmentation de 17 % en sept ans, et de 2,4 % par an. Cette croissance modérée est relativement cohérente avec l'objectif gouvernemental actuel de 500 000 apprentis en 2017. En effet, le maintien d'une augmentation de 2,4 % par an des effectifs correspondrait à l'atteinte d'un effectif de 496 000 apprentis en 2017.

L'objectif des 500 000 apprentis en 2017 apparaît ainsi raisonnablement ambitieux, dans la mesure où l'atteindre ne nécessite pas d'accélération du rythme de croissance récent des effectifs.

L'objectif de 500 000 apprentis en 2017 doit être accompagné d'un « sous-objectif » d'évolution positive du nombre des apprentis des niveaux IV et V. En poursuivant par hypothèse les évolutions récentes de la distribution des apprentis par niveaux de qualification, la répartition des 500 000 apprentis en 2017 pourrait être marquée par une baisse continue de la proportion d'apprentis de niveaux IV et V et par une augmentation de ceux de niveau I et II, dans des proportions évoquées par le tableau ci-dessous.

PROPORTION DES NIVEAUX IV/V ET I/II ENTRE 2008 ET 2012 - HYPOTHÈSE POUR 2017

En pourcentage

	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	...	2016/2017
Proportion de niveau IV et V	78,83 %	77,19 %	75,73 %	73,86 %	71,83 %	...	64,83 %
Proportion de niveau I et II	8,12 %	9,09 %	10,25 %	11,57 %	12,76 %	...	17,52 %

Source : prolongement des données 2008-2012 du ministère de l'Éducation nationale

Les premiers éléments concernant les signatures de contrats d'apprentissage pour le premier semestre 2013, rendus publics par le ministère du travail, sont assez alarmants puisqu'ils témoignent d'une baisse globale des entrées dans l'apprentissage. Sur les sept premiers mois de 2013, 62 561 contrats d'apprentissage ont été signés, contre 76 000 pour la même période en 2012 – soit une baisse d'environ 13 500 contrats, et un recul de 18 %. Dans ce contexte, il convient d'évaluer les effets de l'annonce de la suppression de l'indemnité

compensatrice forfaitaire (ICF) pour les entreprises de plus de dix salariés⁽¹⁾. Il faut également considérer les raisons pour lesquelles le nombre des entrées en contrat de professionnalisation⁽²⁾ a lui augmenté de 2,9 % sur les sept premiers mois de 2013, avec 55 064 contrats signés.

S'agissant des éventuels freins « techniques » au développement de l'apprentissage, les rapporteurs ont été alertés à plusieurs reprises au cours de leur mission sur la question des jeunes ayant achevé leur scolarité dans le secondaire et qui n'ont pas atteint l'âge de 15 ans à la rentrée scolaire. En application de l'article L. 6222-1 du code du travail dans sa version issue de l'article 56 de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, ces élèves ne peuvent pas entrer en apprentissage, alors qu'ils le pouvaient précédemment pour autant qu'ils atteignaient 15 ans durant l'année civile en cours. De nombreux acteurs locaux ont témoigné de la difficulté de la situation pour certains des jeunes concernés, motivés pour entrer en apprentissage, ayant parfois trouvé à la fois le CFA et l'entreprise susceptibles d'assurer leur formation, et qui sont dans l'impossibilité de la démarrer, au risque de la démotivation et du décrochage.

La circulaire n° 2013-143 du 9 septembre 2013 du ministère de l'Éducation nationale traite de cette difficulté – relativement tardivement eu égard à la date de la rentrée scolaire – en précisant que la disposition législative nouvelle « *suscite, dans une phase de transition, des interrogations de la part des familles et de différents acteurs de l'apprentissage* ». Les dispositions de cette circulaire sont les suivantes :

– de façon générale, les élèves ayant terminé leur scolarité au collège, qui atteindront l'âge de 15 ans entre la rentrée scolaire et la fin de l'année civile, et qui disposent d'un projet d'apprentissage précis comprenant une promesse d'inscription en CFA et une promesse écrite d'embauche par une entreprise, bénéficieront d'une période préparatoire à l'apprentissage jusqu'à leurs 15 ans, en lycée professionnel ou en CFA ;

– les contrats d'apprentissage signés antérieurement à la promulgation de la loi du 8 juillet 2013 et qui concernent des jeunes qui n'avaient pas 15 ans à la

(1) Il s'agit d'une aide versée aux employeurs qui embauchent une personne en contrat d'apprentissage. Cette aide, de minimum 1 000 euros par an, est financée par l'État et versée par les régions. La disparition de ce dispositif fait partie des mesures de « modernisation » et de « simplification » visant à réduire de 3 milliards d'euros le déficit de l'État en 2014. La suppression de l'indemnité doit rapporter 550 millions d'euros à l'État. Cependant, la suppression de cette aide serait compensée par une nouvelle aide pour les entreprises de moins de 10 salariés, dont les contours ne sont pas encore déterminés, mais qui devrait représenter un coût compris entre 250 et 300 millions d'euros par an.

(2) Tandis que les contrats d'apprentissage participent de la formation initiale, les contrats de professionnalisation (lancés en 2004) font partie de la formation continue.

rentrée 2013 sont considérés comme valables et, en conséquence, s'appliquent sans délai ⁽¹⁾.

Il convient de veiller à ce que cette circulaire permette effectivement à tous les jeunes ayant dûment achevé leur scolarité au collège d'entrer sans délai dans la démarche d'apprentissage s'il le souhaite, dans le respect du choix du législateur de fixer à 15 ans l'âge plancher après lequel l'alternance proprement dite est effectivement possible ⁽²⁾. Il convient de prêter une attention particulière à ce point, car le public des CFA connaît un rajeunissement constaté par l'ensemble des interlocuteurs des rapporteurs. Le rapport des prestataires KPMG et Euréval souligne que « *le jeune âge des bénéficiaires est [...] une caractéristique observée dans l'ensemble des territoires. Le redoublement au collège ayant diminué, les élèves arrivant dans les CFA sont plus jeunes que par le passé.* »

b. Une attention particulière doit être portée à l'apprentissage infrabac, tout en veillant à répondre aux besoins de l'économie

Les difficultés de l'apprentissage pour les qualifications les moins élevées (baisse en volume, persistance d'un taux d'échec élevé) témoignent de la nécessité de concentrer une partie des aides financières pour ces niveaux de qualification, en agissant à la fois sur les aides aux apprentis et aux entreprises. La substitution à l'ICF d'une aide aux entreprises de moins de dix salariés constitue peut-être un pas dans ce sens. La préconisation d'une concentration des aides publiques à l'apprentissage est également faite dans le rapport de l'OCDE d'avril 2013 sur le système éducatif français ⁽³⁾.

Une telle concentration des aides ne peut être efficace que si l'apprentissage dans son ensemble – les apprentis et leur formation – correspond aux besoins des entreprises en termes de main d'œuvre. Plusieurs CFA, en réponse aux questions des rapporteurs, placent résolument leurs offres de formation prioritairement en réponse aux besoins des entreprises, avant la prise en compte des désirs des futurs apprentis. Le CFA « Campus des métiers et de la formation » en Île-de-France précise ainsi avoir « *décidé de privilégier l'accès à l'emploi en fonction du besoin de main d'œuvre plutôt que de la formation choisie par le candidat* ».

Certains secteurs semblent toutefois touchés par un manque de main d'œuvre en apprentis, en particulier la métallurgie, le bâtiment ou l'industrie agroalimentaire. La région Nord-Pas-de-Calais a réalisé en 2012, avec le soutien de l'État, une étude prospective pour le développement de l'apprentissage sur les territoires de la Côte d'Opale dont l'une des conclusions est que « *les entreprises*

(1) La circulaire incite également les autorités académiques, pour la rentrée 2013, à identifier les jeunes de moins de 15 ans qui n'auraient pas pris le soin de s'inscrire dans un établissement scolaire, pensant pouvoir compter sur la signature d'un contrat d'apprentissage au moment de la rentrée. Les autorités académiques sont invitées à proposer des solutions de formation aux jeunes concernés par ce cas de figure.

(2) L'article 56 de la loi du 8 juillet 2013 a également prévu que le dispositif d'initiation aux métiers en alternance (Dima) soit désormais accessible aux élèves âgés d'au moins 15 ans.

(3) OCDE, France 2013, chapitre « Améliorer la situation économique des jeunes », avril 2013.

et les formations sont là, mais pas les jeunes ». Ce constat nécessite une réflexion sur les réticences des jeunes face à l'apprentissage, souvent relatives à la pénibilité – supposée ou avérée – des métiers proposés ou aux difficultés matérielles et financières qu'ils rencontrent durant leur formation, ainsi que sur le niveau de leur motivation et de compétence à la sortie du système scolaire.

2. Clarifier et améliorer la gouvernance et le financement de l'apprentissage

a. Un rapprochement entre lycées professionnels et CFA doit pouvoir pallier une dichotomie surannée

Il faut faire en sorte que les avantages respectifs de la voie scolaire professionnelle et de l'apprentissage profitent aux jeunes formés dans les deux voies. L'encadrement scolaire est propice, pour certains élèves, pour mener et achever une formation. L'apprentissage apporte une valeur ajoutée en terme d'insertion professionnelle. Les échanges peuvent intervenir à trois niveaux :

– les CFA et les conseils régionaux interrogés par les rapporteurs se font l'écho de la mise en place de plateaux techniques communs aux lycées professionnels et aux CFA. Rencontre des publics et des cultures de formation vont ainsi de pair avec la mutualisation des coûts ;

– il faut encourager la mise en place de passerelles efficaces et simples qui permettent aux jeunes de passer d'un système à l'autre sans difficulté, et ainsi de s'orienter, voire de se réorienter aisément. Pour les CFA interrogés par les rapporteurs, ces passerelles sont aujourd'hui théoriquement possibles, mais difficiles en pratique, notamment dans le sens de l'apprentissage vers le lycée professionnel. Il pourrait pourtant s'agir d'une réponse efficace aux ruptures de contrats d'apprenti ayant pour cause la difficulté à entrer dans l'entreprise ;

– un fonctionnement mixte de certaines formations, à l'instar de l'expérimentation de « classes mixtes scolaire – apprentissage » à compter du second semestre 2013 en Île-de-France.

Le rapprochement entre l'apprentissage et l'enseignement scolaire ne saurait servir à réapprovisionner en effectifs des secteurs en crise de l'enseignement professionnel scolaire. Un des acteurs de l'apprentissage interrogé par les rapporteurs note – avec sévérité – que « *l'intégration des formations en apprentissage dans les lycées n'a été mise en œuvre dans la plupart des cas pour être éligibles à la part quota de la taxe d'apprentissage et sauver des postes et des sections moribondes sous statut scolaire* ». Ce constat corrobore celui établi par les prestataires KPMG et Euréval, qui indiquent dans leur rapport qu'« *une concurrence existe entre les CFA et les établissements scolaires, ces derniers ayant des difficultés à accepter que les jeunes s'orientent vers des CFA car ces départs entraînent une baisse des effectifs qui peut conduire à la fermeture de certaines classes* ». Lors de l'audition le 17 juillet 2013 par le groupe de travail

des organisations syndicales représentant les employeurs, M. Pierre Burban, représentant l'Union professionnelle artisanale (UPA), a au demeurant émis une interrogation analogue.

b. Le financement de l'apprentissage devrait être résolument simplifié dans le contexte d'un chef-de-filat exercé par les régions

Pour la région Poitou-Charentes, « *la grande complexité des circuits de financement, la multiplicité des acteurs ne contribuent pas à faciliter [le] développement [de l'apprentissage]. La réelle reconnaissance du rôle de la région en matière de financement serait certainement source de simplification et d'une plus grande efficacité* ». La nécessité d'une autonomie accrue des régions en matière de financement de l'apprentissage est aujourd'hui reconnue par beaucoup des acteurs du secteur.

Pour les rapporteurs, le renforcement de la décentralisation doit s'accompagner d'une orientation prioritaire des aides financières, y compris de l'offre de formation, vers les plus bas niveaux de qualification. Il est impératif que toute réforme à venir de la taxe d'apprentissage, des autres aides financières à l'apprentissage – et tout transfert de compétences aux régions – soient effectués dans le respect de la garantie du développement de l'apprentissage pour ces bas niveaux de qualification.

3. Contribuer à développer encore l'apprentissage : lutte contre les freins relatifs aux besoins financiers des jeunes et à leur orientation au sein du système scolaire

a. Modifier résolument les pratiques d'information et d'orientation pour donner à l'apprentissage le reflet qui devrait être le sien : une modalité efficace et appréciée de formation professionnelle

Selon le CFA « Campus des métiers et de l'entreprise » en région Île-de-France, « *la majorité des jeunes candidatant pour une formation en apprentissage le font par défaut. Leur candidature est vécue comme une marque d'échec. Cette vision se dissipe avec les premiers résultats et l'identification de leur capacité* ».

Le rôle « re-mobilisateur » de l'apprentissage – initialement appréhendé comme le prolongement de l'échec scolaire – est décrit par le CFA de Ploufragan en ces termes : « *l'entreprise apporte à l'apprenti des compétences de savoir-être et de motivation que les apprentis, dans de nombreux cas, n'ont pas acquis à l'école. L'apprentissage joue un rôle "social" pour les jeunes qui ne se reconnaissent pas dans le système scolaire : "l'entreprise est leur école de prédilection". C'est la raison pour laquelle le système dual enseignement professionnel / apprentissage a une raison d'être, précisément pour ces jeunes qui ne se reconnaissent pas dans l'offre et le modèle scolaire* ». Le rapport des prestataires KPMG et Euréval est plus explicite encore : « *l'obligation, pour les élèves n'ayant pas la "fibre" scolaire d'attendre quatre ans avant de pouvoir*

intégrer une voie d'enseignement moins théorique génère une importante démotivation et complexifie la tâche des CFA. »

Ce déficit d'image initial de l'apprentissage, aux yeux mêmes des apprentis, n'existe toutefois plus à partir d'un certain niveau de qualification. Le CFA du Cipecoma de Châtelailon-Plage précise qu' « *il y a une évolution du choix de l'apprentissage par les jeunes et les familles, pour les niveaux IV, le choix est encore par défaut, à l'inverse, à partir du niveau III, c'est un choix volontariste et une voie d'excellence pour l'insertion et reconnue comme telle* ».

Les développements *supra* des rapporteurs sur l'orientation l'ont montré. La revalorisation des voies professionnelles passe par une orientation préparée en amont, et accompagnée par des personnels réellement formés sur leur réalité. Tout doit être connu et mis sur la table, face aux élèves et leur famille : l'exigence incontournable d'un niveau général au moins correct, la difficulté de l'alternance, les taux d'insertion professionnelle, les rémunérations...

b. Mieux prendre en compte les difficultés culturelles, matérielles et financières des jeunes liées à l'apprentissage

Trop souvent, la rupture du contrat d'apprentissage a pour cause des difficultés matérielles et financières principalement liées au logement et au transport.

La première difficulté est celle du transport et du double logement pour les périodes d'alternance, quand l'entreprise et le CFA sont éloignés l'un de l'autre. Les régions jouent un rôle crucial sur ce sujet, *via* leur participation aux frais de transport, d'hébergement et de restauration (THR), à hauteur de 85 millions d'euros en 2010 (sur 1 967 millions d'euros accordés à l'apprentissage par les régions, soit un peu plus de 4 % de ces crédits). Il faut sans doute inciter les régions à consacrer plus de moyens en la matière. Le rapport des prestataires KPMG et Euréval précise que les jeunes apprentis pâtissent d'« *un manque de mobilité "physique", dû notamment au coût du transport et à des réseaux de transports en commun mal adaptés aux horaires des cours.* »

En tout état de cause, il faut prêter une attention accrue, personnalisée, aux situations de double logement, qui fragilisent la démarche d'apprentissage. Dans le cadre du Programme d'investissement d'avenir en faveur de l'alternance (doté de 500 millions d'euros) ⁽¹⁾, 250 millions d'euros ont été prévus au titre de l'action pour l'hébergement des apprentis. L'objectif était la création de 10 000 places d'hébergement. En 2013, seuls 65,8 millions d'euros (26 % de l'enveloppe allouée) avaient été répartis, ce qui devrait proportionnellement représenter entre 2 500 et 3 000 places d'hébergement. Il faut mener ce plan à terme, en ciblant les zones dans lesquelles il est le plus nécessaire.

(1) Loi de finances rectificative du 9 mars 2010 relative aux investissements d'avenir.

Une deuxième difficulté peut être l'accès au permis de conduire, pour des raisons de coûts ou pour la trop grande difficulté des épreuves théoriques ou pratiques du permis. La CAPEB (artisanat du bâtiment) et l'UPA (Union professionnelle des artisans) mettent actuellement en œuvre une aide à la mobilité – la conduite accompagnée des apprentis en entreprise – afin que l'apprenti obtienne son permis de conduire dans le cadre à la fois de son entreprise et du CFA. Le code est préparé en auto-école, mais également au CFA. La partie pratique est menée d'abord en auto-école (20h), puis, comme pour la conduite accompagnée classique, avec un accompagnateur – qui est en général le chef d'entreprise. Ce dispositif entre par ailleurs dans le cadre du permis à 1 euro par jour. Il montre également de façon pratique comment peut être envisagée une plus grande proximité entre le CFA et l'entreprise.

Il importe également de ne pas sous-estimer le problème de l'illettrisme pour certains apprentis. L'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI) et le Comité de concertation et de coordination de l'apprentissage du bâtiment et des travaux publics (CCA-BTP) ont signé une convention en 2012. L'ANLCI fournit aux formateurs de CFA une aide méthodologique pour aider les jeunes apprentis et, au préalable, pour que les CFA puissent déceler et évaluer les cas d'illettrisme dans le secteur du bâtiment.

L'ANLCI indique que l'illettrisme – qui touche 7 % de la population en 2011 et 4,5 % des 18-24 ans – concerne pour une bonne part des actifs : 50 % des personnes illettrées sont en emploi. La proportion de personnes illettrées atteindrait 30 % chez les apprentis du BTP, chiffre substantiel qui a conduit l'ANLCI à proposer cette convention avec le CCA-BTP. L'illettrisme est de fait une cause courante – mais pas toujours explicite – de rupture de contrats d'apprentissage.

• Engager une réflexion sur le bac professionnel : pertinence et adaptabilité de la carte des formations, vocation professionnalisante, revalorisation réelle de la filière et des métiers techniques et manuels.

• Respecter l'objectif de 500 000 apprentis en 2017, en s'appuyant sur une croissance des effectifs d'apprentis pour les niveaux inférieurs au bac, garantie par une augmentation des financements publics en faveur de ce segment de l'apprentissage.

• Favoriser les partenariats et les passerelles entre les lycées d'enseignement professionnel et les centres de formation des apprentis (CFA).

• Favoriser la levée des freins à l'apprentissage en matière de double logement, de permis de conduire et d'insuffisance dans la maîtrise des compétences de base (notamment en matière d'illettrisme).

III. RENFORCER LA LUTTE CONTRE LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE ET LES DISPOSITIFS DE SECONDE CHANCE

A. LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE EST UN PHÉNOMÈNE D'AMPLEUR SUBSTANTIELLE EN FRANCE

1. L'ampleur du décrochage scolaire en France

a. Définition et recensement du décrochage scolaire

L'article L. 313-7 du code de l'éducation donne une définition du décrochage scolaire et précise les modalités de son recensement. Dans un objectif de mobilisation des acteurs de la formation professionnelle initiale et continue, cet article précise que « *chaque établissement d'enseignement du second degré, y compris les établissements privés sous contrat et ceux de l'enseignement agricole, et chaque centre de formation d'apprentis ou section d'apprentissage transmet, [notamment aux plates-formes de suivi et d'appui aux jeunes décrocheurs – PSAD, et aux missions locales ou, à défaut, à Pôle emploi] les coordonnées de ses anciens élèves ou apprentis qui ne sont plus inscrits dans un cycle de formation et qui n'ont pas atteint un niveau de qualification fixé par voie réglementaire.* »

Ce niveau de qualification minimale est défini à l'article D. 313-59 du code de l'éducation. Il s'agit soit du baccalauréat général, soit du CAP, du BEP ou du baccalauréat professionnel, selon la filière dans laquelle l'élève était inscrit.

Le décrochage est donc défini par une absence de diplôme à l'issue de la scolarité obligatoire. Avant la fin de celle-ci à 16 ans, chaque jeune est tenu par une obligation légale d'assiduité scolaire⁽¹⁾. Il peut être, le cas échéant, considéré comme « absent » de l'établissement dans lequel il est inscrit, ce qui peut préfigurer un futur décrochage.

Il résulte de la mise en œuvre de l'article L. 313-7 du code de l'éducation – *via* le système interministériel d'échanges d'informations (SIEI) – une liste départementale des supposés décrocheurs, y compris ceux avec lesquels les missions locales ont pu entrer en contact. Cette liste est adressée aux parties prenantes de la PSAD locale (Cf. *infra*), qui doivent ensuite entrer en contact avec les jeunes concernés. La prise de contact permet de déterminer leur situation exacte au regard du décrochage. Un jeune peut avoir quitté le système scolaire sans diplôme, ne pas être en formation et avoir trouvé un emploi, auquel cas il n'est plus en situation de décrochage.

b. L'ampleur de l'absentéisme et du décrochage scolaires

Les pouvoirs publics ne rendent pas publiques les statistiques précises issues des listes départementales. Le chiffre de 140 000 décrocheurs par an est

(1) L'article L. 131-1 du code de l'éducation précise que « l'instruction est obligatoire pour les enfants [...] entre six ans et seize ans. »

celui le plus souvent repris dans le débat public. Il a été confirmé aux membres du groupe de travail par M. Jean-Paul Delahaye, directeur général de l'enseignement scolaire (Dgesco), lors de son audition le 20 mars 2013.

Si on rapporte ce chiffre à l'effectif d'une génération annuelle comportant entre 700 000 et 800 000 jeunes, le ratio de décrocheurs s'élèverait ainsi de 17,5 % à 20 % d'une classe d'âge. Ces proportions correspondent aux constats – évoqués *supra* – établis par le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq) dans le cadre d'enquêtes sur les générations de jeunes sortis de formation initiale au cours de certaines années. Selon le Céreq, la proportion de jeunes sortis du système scolaire sans diplôme et sans qualification en 1998, 2001 et 2004 s'est établie à 17 %. Elle s'est élevée à 18 % en 2007. Les enquêtes Emploi de l'INSEE conduisent à des résultats analogues. Pour les années 2007 à 2009, elles indiquent que 120 000 jeunes sont sortis du système de formation initiale sans diplôme, soit 17 % des 700 000 jeunes sortis en moyenne de ce système chacune de ces trois années ⁽¹⁾.

L'absentéisme chronique de certains élèves, soumis pour beaucoup à l'obligation scolaire avant 16 ans, préfigure leur décrochage ultérieur. Le tableau ci-dessous retrace pour le mois de janvier 2011 certains éléments statistiques relatifs à l'absentéisme des élèves scolarisés en collège, lycée de la voie générale et technologique et lycée professionnel.

**DISTRIBUTION DE LA PROPORTION
D'ÉLÈVES ABSENTÉISTES ^(*) EN JANVIER 2011**

En pourcentage

	Premier quartile	Médiane	Dernier quartile	Dernier décile
Collège	0,0	1,1	3,4	8,3
Lycée d'enseignement général et technologique	0,5	2,8	6,0	14,3
Lycée professionnel	2,9	9,3	19,9	42,2
Ensemble	0,3	1,6	5,7	13,4

(*) Pour le ministère de l'Éducation nationale, « un élève est considéré comme absentéiste dès qu'il a cumulé quatre demi-journées ou plus d'absences non justifiées par mois. »

Source : ministère de l'Éducation nationale, dans *Repères et références statistiques sur les enseignants, les formations et la recherche – RERS 2012*, page 65.

Dans le dernier décile des lycées professionnels, l'absentéisme concerne au moins 42,2 % des élèves. Cette proportion est considérable. Elle révèle, s'il en

(1) Pour sa part, comme indiqué *supra* dans la première partie, l'Union européenne constate pour chaque pays membre la proportion de jeunes de 18 à 24 ans sortis du système scolaire, qui sont sans emploi et ne suivent pas de formation. En 2011, la proportion de ces jeunes s'élevait à 12 % en France, contre 13,2 % dans l'Union européenne. Ces jeunes peuvent être différents des décrocheurs de la statistique française, dans certaines configurations. Un jeune pris en compte par l'indicateur européen peut être diplômé, auquel cas il ne sera pas décrocheur en France. L'indicateur statistique communautaire est néanmoins évoqué par l'annexe à la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République dans sa partie relative à la lutte contre le décrochage scolaire.

était besoin, l'enkystement du découragement scolaire, de l'absentéisme et *in fine* du décrochage, dans la voie professionnelle. Dans certains établissements particulièrement touchés, c'est la crédibilité de l'obligation scolaire et de l'effort collectif en faveur de la formation initiale des jeunes qui est atteinte ⁽¹⁾.

Les taux d'absentéisme du dernier décile respectivement des lycées d'enseignement général et technologique et des collèges, respectivement supérieurs à 14,3 % et 8,3 %, sont également alarmants.

2. Quel impact du système scolaire français sur le décrochage ?

a. Existe-t-il un ou des « profils » de décrocheurs ?

En 1997, MM. Michel Janosz et Marc Le Blanc – chercheurs de nationalité canadienne en psychoéducation – ont proposé une typologie des décrocheurs. Les chercheurs ont associé à chaque catégorie décrite la part qu'elle pouvait représenter, selon leurs travaux, dans les effectifs de décrocheurs. Ces éléments figurent dans le tableau suivant.

(1) *L'annexe à la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République évoque une proportion de 25 % de décrocheurs au cours des deux premières années de scolarité en lycée professionnel.*

TYPOLOGIE DES DÉCROCHEURS SCOLAIRES

Catégorie de décrocheurs	Description sommaire	Proportion dans l'effectif des décrocheurs
Inadaptés	Élèves ayant un profil scolaire et psychosocial fort négatif, où les échecs scolaires et les problèmes de comportement se multiplient. Le faible soutien familial et les nombreuses difficultés qu'ils expérimentent les mènent très souvent vers la trajectoire de la délinquance. On remarque chez ces jeunes que les difficultés surviennent vers l'âge de 15 ans, au deuxième cycle du secondaire. Ils présentent des comportements d'indifférence, de négativisme, d'absentéisme et font une consommation exagérée d'alcool et de drogues.	40 %
Discrets	Élèves démontrant un profil analogue à celui des futurs diplômés. Ils aiment l'école, se sentent engagés dans leur scolarisation et ne présentent aucun problème de comportement apparent. Ils affichent cependant un rendement scolaire un peu faible. Souvent, ces élèves viennent d'un milieu socioéconomique plus favorisé, mais traînent malgré tout des difficultés depuis le primaire ou le début du secondaire. Dans leur cas, un suivi psychopédagogique aura manqué.	40 %
Désengagés	Élèves parvenant à obtenir des résultats scolaires dans la moyenne et n'affichant aucun problème de comportement. Se disent néanmoins très désengagés de leur scolarisation.	10 %
Sous-performants	Élèves aux prises avec des problèmes d'apprentissage, se disant très désengagés de leur scolarisation, mais ne présentant aucun problème de comportement. Ces élèves fréquentent l'école pour « faire du temps » en restant à l'affût de la première porte de sortie qui se présentera à eux.	10 %

Source : Michel Janosz, Marc Le Blanc, *Les décrocheurs potentiels au secondaire : prévalence, facteurs de risque et dépistage*, revue *Prisme*, été 1997.

Cette typologie a sans doute ses limites. Elle est assez ancienne. Il est néanmoins significatif qu'elle ait été présentée aux rapporteurs au collège Chateaubriand de Saint-Malo par l'équipe en charge de la classe relais dans laquelle sont provisoirement scolarisés des élèves issus de plusieurs

établissements, afin de les aider à continuer et achever leur scolarité sans décrocher (cf. *supra*). Cette typologie constitue ainsi une base de travail utilisée par des professionnels de la prévention du décrochage pour comprendre et lutter contre les mécanismes à l'œuvre dans les processus qui y conduisent. À Saint-Malo, ces professionnels ont souligné que le décrochage était en tout état de cause souvent lié aux éléments suivants : proximité de l'élève avec des pairs déviants (parfois situés au sein de la famille, notamment dans la fratrie), désinvestissement des parents à l'égard de la situation de l'enfant et échec scolaire. Ils ont indiqué aux rapporteurs que le premier de ces éléments était le plus difficile à contourner ou surmonter.

La typologie présentée dans le tableau précédent ne fait pas de lien entre le décrochage scolaire et les politiques publiques. Elle est donc à la fois significative et insuffisante. Si le décrochage scolaire est un phénomène individuel qui lie un jeune à son environnement, il n'est pas pour autant infondé de s'interroger sur l'impact des politiques publiques sur ce lien.

b. Certaines caractéristiques du système éducatif français contribuent sans doute à l'ampleur du décrochage scolaire

Plusieurs développements du présent rapport montrent que certaines caractéristiques de notre système éducatif ne contribuent pas au maintien dans l'univers scolaire de certains élèves.

À la fin du CM2, les proportions d'élèves ne maîtrisant pas les compétences de base s'élevaient en 2011 à 12,1 % et 9,9 % respectivement en français et en mathématiques. Ces proportions s'élevaient pour la même année à 22,3 % pour le français et 11,5 % pour les mathématiques à la fin de la 3^{ème}. Ces élèves – directement concernés par l'échec scolaire – courent le risque de décrocher. D'autant plus, sans doute, dans le cadre de notre collège unique, qui les confronte, de façon quasi exclusive, à un « petit lycée » d'enseignement général de disciplines abstraites. Dans la description du profil des décrocheurs qu'ils ont rencontrés, les prestataires KPMG et Euréval indiquent leur difficultés scolaires précoces, « à cause d'un mode d'enseignement qu'ils jugent trop théorique. »

Les modalités d'organisation de l'orientation des élèves à la fin de la troisième accroissent les risques de décrochage. En premier lieu, le parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF) n'est sans doute pas mis en œuvre dans tous les établissements au point de permettre à tout élève d'émettre à la fin de la 3^{ème} des vœux éclairés, matures et correspondant à une réelle motivation.

Pour les élèves souhaitant poursuivre leur scolarité secondaire dans l'enseignement professionnel, le dispositif d'affectation *Affelnet* – aussi équitable et transparent soit-il – fait courir le risque d'une forte déception, sans recours possible, quand la spécialité souhaitée n'est pas obtenue. La déception peut

conduire au découragement quand le même élève doit suivre une formation qu'il n'a demandée que par souci de se garantir un point de chute.

Affelnet peut avoir en outre pour issue la non affectation d'un élève. Évoquant des profil de décrocheurs atypiques – qui n'ont pas « choisi » de décrocher –, les prestataires KPMG et Euréval mentionnent des « *jeunes qui n'ont pas été affectés à l'issue de la 3^{ème}, [ou des] élèves souhaitant poursuivre leurs études en apprentissage, mais qui n'ont pas eu l'opportunité de signer un contrat, et ainsi de continuer, leur scolarité.* »

Enfin, l'existence au sein de la carte scolaire de collèges et lycées « ghettos », fuis par leurs meilleurs éléments, contribue également à renforcer le décrochage. Au regard des statistiques ci-dessus présentées relatives à l'absentéisme dans certains établissements, il apparaît qu'il n'y est plus considéré comme une extrémité dommageable mais peut-être comme une option parmi d'autres ⁽¹⁾.

B. LA LUTTE CONTRE LE DÉCROCHAGE SCOLAIRE DOIT ÊTRE ACCENTUÉE

1. Accroître la prévention pour atteindre l'objectif gouvernemental d'une baisse de moitié du nombre des décrocheurs d'ici 2017

a. Les objectifs et les moyens prévus par la loi sur la refondation de l'école de la République

L'annexe à la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République prévoit l'affectation de 4 000 emplois supplémentaires d'ici 2017 dans les « *collèges en difficulté et les lycées professionnels* » pour y lutter contre le décrochage scolaire. Ils devront contribuer à atteindre « *l'objectif [...] de diviser par deux le nombre des sortants sans qualification* ». La même annexe évoque d'autres moyens devant contribuer à l'atteinte de cet objectif :

– la mobilisation des équipes pédagogiques du secondaire, *via* les projets d'établissement, « *autour d'objectifs précis de réduction de l'absentéisme, premier signe du décrochage* » ;

– « *dans les collèges et les lycées professionnels à taux de décrochage particulièrement élevé* », un référent est chargé – en principe depuis la

(1) *La qualité de la vie et de l'ambiance scolaires peut être un facteur clé. Dans un registre extrême, mais « parlant », le rapport des prestataires évoque à ce titre le cas d'un jeune décrocheur qui explique que son « affectation dans un établissement fréquenté par une bande rivale de son quartier [...] menaçait sa sécurité et l'avait donc conduit à interrompre sa scolarité. »*

rentrée 2013 – de la prévention du décrochage, et également de traiter les cas avérés, en prévoyant et préparant le retour en formation des élèves concernés ⁽¹⁾ ;

– chaque jeune sorti du système scolaire sans diplôme « doit pouvoir disposer d'une durée complémentaire de formation qualifiante, qu'il pourra utiliser dans des conditions fixées par décret, et d'une attestation de son parcours et des compétences acquises ». Cette disposition, fondamentale, ne relève pas – il est vrai – de la prévention du décrochage, mais de son traitement *a posteriori*. Les questions de la « seconde chance », du droit tout au long de la vie à la formation et à la qualification, et de la prise en compte des compétences dans les parcours des jeunes sont abordées *infra* par les rapporteurs ;

– eu égard à la compétence de la région en matière de formation professionnelle, des partenariats État-région seront recherchés afin d'« établir des objectifs conjoints de réduction du nombre de jeunes sortant de formation initiale ou présents sur le marché du travail sans qualification et pour définir les modalités d'atteinte de ces objectifs. »

b. Aller plus loin dans la prévention du décrochage

La gravité du phénomène du décrochage scolaire et son ampleur en France doivent conduire à une réflexion approfondie concernant certains nœuds de notre système éducatif et à envisager des mesures innovantes ⁽²⁾.

Il ne relève pas de la mission des rapporteurs de traiter des modalités d'établissement de la carte scolaire, de son niveau de souplesse – ou de rigidité – au regard des souhaits des usagers du service public, ou encore de la faculté d'effectuer des choix stratégiques en matière d'implantation des établissements scolaires et de localisation de l'offre de formation. Le traitement de ces questions est pourtant nécessaire pour aborder le sujet des ghettos scolaires – collèges ou lycées – où se concentrent exclusivement ou presque des élèves cumulant tous les handicaps conduisant en règle générale à l'échec scolaire et au décrochage. La mixité sociale – mais également la mixité des horizons, des parcours et des ambitions – sont des facteurs de lutte contre le décrochage scolaire.

L'aide à la mobilité géographique peut contribuer à prévenir le décrochage. La mobilité est parfois la condition d'une orientation choisie et réussie. Comme il a été indiqué *supra*, certaines formations professionnelles sont rares et il importe qu'une aide soit apportée afin que les élèves qui souhaitent la suivre n'en soient pas empêchés pour des raisons d'éloignement géographique du domicile familial. La mobilité – notamment quand elle conduit à vivre en

(1) Y compris quand ces élèves sont passés par les plateformes d'appui et de soutien aux décrocheurs – PASD, et les réseaux « Formation, qualification, emploi » – Foquale. Cf. *infra*.

(2) On peut noter que la circulaire – évoquée *supra* – du 11 juillet 2008 relative à la mise en place du parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF) dispose qu'en première année de cursus du CAP, du BEP ou du bac professionnel, « un entretien personnalisé permet, en phase d'accueil, d'identifier les besoins des élèves pour construire leur parcours. C'est aussi un moyen pour lutter contre le décrochage et pour éviter les sorties sans qualification. »

internat – peut également contribuer à éloigner l’élève de situations ou de relations personnelles constituant une entrave à la poursuite d’une formation. Il faut donc optimiser les nombreuses places d’internat vacantes dans les lycées. Le rapport des prestataires KPMG et Euréval préconisent à ce titre « *un accueil le dimanche soir dans les internats pour les élèves le désirant* », afin d’éviter que certains jeunes décrochent en raison des difficultés qu’ils rencontrent pour effectuer les trajets nécessaires entre leur domicile familial et leur établissement scolaire.

2. Améliorer le fonctionnement du dispositif de suivi et d’appui aux décrocheurs

a. La mise en place et le fonctionnement du dispositif

Par la mise en place du service interministériel d’échanges d’informations (SIEI) et des plateformes de suivi et d’appui aux jeunes décrocheurs (PASD) en 2011, et puis par la création des réseaux « Formation, qualification, emploi » (Foquale) en 2013, les pouvoirs publics ont élaboré progressivement le dispositif – complet, sinon complexe ⁽¹⁾ – présenté dans le tableau ci-dessous.

PROCESSUS ET PRINCIPES GÉNÉRAUX DU DISPOSITIF D’APPUI ET DE SUIVI DES DÉCROCHEURS

Action	Acteurs	Moyens
Établissement des listes départementales de décrocheurs	Chefs d’établissements , directeurs de CFA, directeurs de mission locale, rectorat	Système interministériel d’échanges d’informations (SIEI) ⁽²⁾
Prise de contact avec les décrocheurs	Plateforme d’appui et de suivi aux décrocheurs (PASD – 360 sur l’ensemble du territoire)	Listes départementales de décrocheurs
Entretien avec le décrocheur et élaboration de son projet de formation ou d’insertion	PASD et/ou Réseaux Foquale (Un réseau dans le ressort de chaque PASD)	Solutions recensées d’action de formation initiale ou continue
Actions de formation ou d’insertion	Acteurs et moyens de la formation initiale ou continue dans ou hors de l’Éducation nationale	

Source : Notamment la circulaire n° 2013-035 du 13 avril 2013 sur les réseaux Formation, qualification, emploi (Foquale), signé par M. Jean-Paul Delahaye, directeur général de l’enseignement scolaire, par délégation du ministre de l’Éducation nationale.

Les PASD ont été créées suite à la circulaire n° 2011-08 du 9 février 2011. Celle-ci indique que « *sans constituer une structure juridique supplémentaire, la plate-forme de suivi et d’appui aux décrocheurs a vocation à rassembler [au] niveau [adéquat] (département, bassin d’emploi, district de formation, etc.) les responsables relevant notamment : de l’Éducation nationale (établissements, CIO,*

(1) Le rapport des prestataires KPMG et Euréval évoque « un système complexe, une kyrielle d’acteurs et des dispositifs difficilement identifiables ».

(2) Le rapport des prestataires KPMG et Euréval émet des préconisations techniques pour améliorer la fiabilité des listes départementales de décrocheurs établies via le SIEI. Il conviendrait que le ministère de l’Éducation nationale étudie leur pertinence et leur faisabilité.

MGI⁽¹⁾), de l'enseignement agricole (établissements, correspondants insertion pour l'enseignement agricole), des centres de formation d'apprentis, des missions locales et permanences d'accueil, d'information et d'orientation (PAIO), du service public de l'emploi (SPE), du réseau d'information jeunesse, ainsi que des collectivités territoriales compétentes. [Les PASD] doivent s'appuyer sur les dispositifs de droit commun (MGI, Civis, écoles de la deuxième chance, contrat d'autonomie, EPIDe, alternance, dispositifs régionaux spécifiques, etc.) portés par les partenaires de la coordination locale ». On relève la vocation authentiquement partenariale des PSAD, au-delà de l'Éducation nationale. Le représentant de l'État dans le département est le coordonnateur des PASD. Il désigne le ou les responsables des plateformes auxquels sont transmises les coordonnées des supposés décrocheurs recensés via le SIEI⁽²⁾.

Parmi les partenaires réunis au sein de la PASD, la mission générale d'insertion (MGI) est un service de l'Éducation nationale, doté de personnels dédiés, créé au début des années 1990, suite à la loi d'orientation du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation, dont l'article 1^{er} prévoyait que « le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre [...] de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle [...] ». La MGI est devenue depuis peu la mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS). Les personnels de la MLDS ont vocation à intervenir tout au long de la chaîne de prévention et de traitement du décrochage⁽³⁾.

Selon la circulaire du 13 avril 2013, les réseaux Foquale « rassemblent, dans le périmètre d'action d'une [PASD], les établissements et dispositifs relevant de l'Éducation nationale et susceptibles d'accueillir les jeunes décrocheurs. Les réseaux Foquale doivent développer des mesures de remédiation au sein de l'Éducation nationale et en renforcer la lisibilité. Ils permettent de recenser toutes les solutions existantes et favorisent la mutualisation d'expériences réussies. Ils s'intègrent pleinement dans les réseaux constitués autour des [PASD] placés sous l'autorité des préfets. Ils interviennent en complémentarité avec les partenaires sollicités dans le cadre des plateformes ». Les réseaux Foquale, s'ils sont présentés comme complémentaires de l'action des collectivités territoriales et s'insérant dans les pactes régionaux pour la réussite éducative et professionnelle

(1) Mission générale d'insertion, service national de l'Éducation nationale.

(2) Le rapport des prestataires KPMG et Euréval témoigne, sur les 4 sites étudiés, de l'usage effectif par les acteurs territoriaux de la souplesse du dispositif quant à la définition du ressort géographique des PSAD et du profil des coordinateurs départementaux et responsables des plateformes. Pour ce rapport, « les PSAD s'adaptent à la réalité locale, et ainsi, aux coopérations préexistantes en matière d'orientation et d'insertion professionnelle. »

(3) La circulaire du 13 avril 2013 dispose que « les personnels de la MLDS développent au sein des réseaux Foquale une activité de conseil, d'expertise et d'ingénierie de formation. Ils contribuent à l'élaboration des bilans de positionnement et collaborent à la mise en place et au suivi des actions de formation et des parcours individualisés en lien avec les établissements d'accueil. Ils participent, en relation avec les centres d'information et d'orientation, à l'évaluation des besoins de formation et à l'accompagnement des jeunes vers les organismes les mieux adaptés. Ils permettent de clarifier l'offre de formation et de services auxquels les jeunes peuvent accéder. Ils sont en mesure de proposer des solutions dans le cadre des réseaux Foquale. »

des jeunes ⁽¹⁾, sont donc spécifiques à l'Éducation nationale dans son action de prévention et de traitement du décrochage scolaire, tout en s'intégrant dans l'action partenariale des PASD.

Il est légitime que l'Éducation nationale s'organise contre un phénomène qui la concerne tout particulièrement. Le décrochage scolaire est en partie son problème – pour ne pas dire son échec – et il importe que le système scolaire ne se contente pas de renvoyer les élèves concernés à une seconde chance organisée et financée par d'autres, notamment les acteurs de la formation professionnelle. L'Éducation nationale doit prévoir le retour, autant que faire se peut, des décrocheurs dans l'enseignement scolaire secondaire, alors que 40 000 places d'élèves sont vacantes dans l'enseignement professionnel. Elle doit aussi innover pour répondre aux besoins et aux spécificités de ces élèves.

Pour autant, il importe tout autant de veiller à l'articulation – en bonne intelligence – des PASD et des réseaux Foquale, notamment du point de vue du contact pris avec l'élève et de la façon dont lui est proposée une solution de retour à la formation. La circulaire du 13 avril 2013 – très complète s'agissant des modalités d'organisation interne du réseau Foquale – prévoit qu'« *après un contact personnalisé dans le cadre de la [PASD], un bilan est réalisé par les conseillers d'orientation-psychologues et les personnels de la MLDS. Cet entretien permet d'évaluer les besoins du jeune, ses compétences et son niveau scolaire. À l'issue de cette première phase de positionnement, une solution de retour en formation lui est proposée, soit dans un établissement scolaire, notamment une structure innovante de type « micro-lycée », soit dans un CFA public ou une unité de formation par apprentissage. D'autres solutions, hors du champ de l'Éducation nationale, peuvent également être envisagées, en lien avec les acteurs interministériels et associatifs de la plateforme.* »

Ce passage prévoit clairement que la solution interne à l'Éducation nationale doit être privilégiée, par rapport aux « *autres solutions* ». L'encadrement par l'Éducation nationale en matière de lutte contre le décrochage s'appuie également, désormais, sur l'accompagnement de l'élève par un « *tuteur de l'Éducation nationale tout au long du parcours de formation [...]. Un contrat "Formation Qualification Emploi" signé entre le tuteur, le jeune et sa famille, formalise le sens et les modalités du parcours personnalisé de retour en formation.* »

Les PASD sont une démarche innovante, parce que partenariale. Il convient de maintenir résolument cette caractéristique – ne serait-ce que pour mettre à disposition des jeunes concernés une offre la plus large possible de retour en formation ou d'activité –, même s'il est légitime que l'Éducation nationale affine son organisation interne pour prévenir la prévention et le traitement du décrochage scolaire.

(1) Le contenu et la portée de ces pactes régionaux sont évoqués infra. Le rapport des prestataires KPMG et Euréval précise qu'« aucune allusion à ces pactes régionaux n'a été faite par les acteurs rencontrés » de la lutte contre le décrochage scolaire.

La détection du décrochage est au demeurant également mise en œuvre de fait *via* la journée « défense et citoyenneté » (JDC). La totalité de chaque classe d'âge, soit environ 760 000 jeunes, est concernée par ce dispositif – dans environ 200 centres répartis sur l'ensemble du territoire national –, pour lequel il est prévu de mobiliser 93,93 millions d'euros dans le PLF pour 2014 ⁽¹⁾.

Le PAP annexé au PLF pour 2014 de la mission « Anciens combattants, mémoire et liens avec la Nation » précise que la JDC « *permet de sensibiliser les jeunes aux droits et aux devoirs du citoyen et aux différentes formes de solidarité. C'est aussi l'occasion de détecter les jeunes en situation d'échec* » ⁽²⁾. La JDC permet *de facto* d'établir un diagnostic à la fois sur les insuffisances de chaque jeune au regard des compétences de base – y compris en détectant les cas d'illettrisme –, et sur le décrochage scolaire. Les jeunes concernés par ces difficultés lors de la JDC, notamment le décrochage, sont dirigés vers les (PASD) ou vers des solutions de seconde chance (cf. *infra*). Il convient de maintenir et de conforter cette action complémentaire de repérage du décrochage et de « première prescription » d'une solution, mise en œuvre dans le cadre de la JDC.

b. Quels résultats nationaux et locaux du traitement du décrochage scolaire ?

Il est indéniable qu'une mobilisation sans précédent des pouvoirs publics a lieu depuis 2011 pour recenser les décrocheurs et leur offrir des solutions de formation. La circulaire du 13 avril 2013 relative aux réseaux Foquale précise qu'« *en 2012, 9 500 jeunes accompagnés dans le cadre [du] dispositif [des PASD] ont bénéficié d'un retour en formation* ». En 2013, l'objectif est de ramener en formation 20 000 décrocheurs *via* l'activité des réseaux Foquale.

La visite des rapporteurs au collège Chateaubriand à Saint-Malo a été l'occasion d'échanger avec les responsables locaux de la PASD couvrant les territoires de Combourg, Dinan et Saint-Malo. S'agissant du repérage des décrocheurs, l'usage du logiciel SIEI semble donner globalement satisfaction. Les prises de contact sont majoritairement fructueuses, peu de jeunes refusent de répondre ou d'être suivis – la mission locale de Saint-Malo est très impliquée dans la mise en œuvre de ce suivi.

Les personnels de la MLDS – 3 personnes – sont avant tout mobilisés à Saint-Malo sur la prévention du décrochage. 100 à 150 élèves – pré-repérés – font l'objet d'une action combinant un diagnostic, des cours de remise à niveau en français et en math assurés par des enseignants (*via* des vacances), des offres de stage en entreprise – voire d'apprentissage –, ou encore une orientation vers des formations régionales *via* les missions locales. Il s'agit donc de prévenir le décrochage, ou de préparer dans de bonnes conditions le départ, sans décrochage, de l'établissement. Les élèves concernés sont parfois des mineurs migrants isolés

(1) En application de l'article L. 114-2 du code du service national, chaque jeune est en principe tenu de participer à la JDC avant son 18^{ème} anniversaire.

(2) Cf. le PAP de cette mission, page 34.

ou des jeunes pour lesquels le français est une langue étrangère au mieux mal maîtrisée.

Les prestataires KPMG et Euréval ont relevé un dispositif mis en place dans un lycée professionnel : *« le lycée a créé une équipe pluridisciplinaire en charge de la lutte contre le décrochage scolaire, les EPARED (équipe pluridisciplinaire d'aide et de remobilisation des élèves en difficulté) ont été mises en place. Ces équipes sont composées du professeur principal, du COP, d'une assistance sociale, d'une infirmière, du CPE [conseiller principal d'éducation] et d'un membre de la direction »*. Cette « bonne pratique », selon les prestataires, peut constituer une source de réflexion pour les établissements souhaitant organiser en leur sein une organisation renforcée de la prévention du décrochage.

Pour autant, le rapport de ces prestataires souligne les disparités de qualité de l'organisation partenariale de la lutte contre le décrochage :

– pour 2 sites étudiés, il indique que *« le CIO, la mission locale et les personnels de la MLDS constituent les acteurs clés de la plate-forme. Ce cercle d'acteurs est élargi à de nombreux partenaires qui sont mobilisés, en cas de besoin. Cette dynamique de travail commune assure aux PSAD un rôle préventif et curatif en faveur du décrochage. Les acteurs clés se contactent et se réunissent fréquemment. L'ensemble des acteurs est convié deux fois par an pour une présentation du bilan de la plate-forme. »* ;

– pour les 2 autres, il précise que *« la dynamique de travail peine à s'installer. Des partenariats ont été noués au lancement de la plate-forme mais ils se sont essouffés depuis. Le cloisonnement des acteurs, le manque de communication avec les chefs d'établissements, l'absence de remontées d'informations ou de travail commun entre les acteurs en charge du co-pilotage de la structure, et même, la taille du territoire seraient en cause. »*

Le tableau suivant retrace l'activité et certaines des actions menées par les PASD, les réseaux Foquale et les acteurs du « raccrochage » dans les 4 départements dans lesquels se situent les sites étudiés par les prestataires.

**PRISE DE CONTACT AVEC LES DÉCROCHEURS
DANS 4 DÉPARTEMENTS (*)**

	Creuse	Oise	Haute-Savoie	Seine-Saint-Denis
Effectifs des élèves du second degré	7 600	28 100	42 700	41 100
Nombre de décrocheurs potentiels (estimation du taux de décrocheurs)	321 (4,2 %)	2 500 (8,9 %)	964 (2,3 %)	7 419 (18,1 %)
Proportion des jeunes décrocheurs pour lesquels une tentative de prise de contact a été effectuée	63 %	51 %	83 %	78 %

(*) : ce tableau ne tient pas compte des jeunes décrocheurs repérés hors les listes établies par les SIEI. Les effectifs correspondants ne sont pas négligeables. Pour les prestataires, « les nombreux primo-arrivants [...] peuvent expliquer, en partie, ces chiffres élevés. Il peut également s'agir de décrocheurs pris en charge à titre préventif ». Il s'agit là, toutefois, d'hypothèses.

Source : Rapport des prestataires KPMG et Euréval. Les données sur les effectifs du second degré ont pour origine l'INSEE en 2011-2012. Les données sur le nombre des décrocheurs ont pour origine les PSAD pour la campagne juillet 2012-juin 2013. Le pourcentage de décrocheurs constitue donc une estimation.

Ce tableau montre qu'une proportion importante des décrocheurs – jusqu'à la moitié dans un des départements pris en compte – dûment recensés par les listes établies par le SIEI n'est pas contactée par les PASD.

Cette situation est regrettable, d'autant plus que les prestataires montrent que la proportion des jeunes qui refusent la prise en charge parmi ceux pour lesquels une tentative de prise de contact a été effectuée est faible – entre 2 % et 3 % selon le département. Quand un jeune est contacté, il y a donc de grande chance pour qu'il accueille avec intérêt ou bienveillance la proposition qui lui est faite.

Les prestataires montrent également que la proportion des jeunes qui demeurent injoignables parmi ceux pour lesquels une tentative de contact a été effectuée varie de 18 % à 32 % selon le département.

Afin d'améliorer la proportion des jeunes décrocheurs pour lesquels une tentative de prise de contact est effectuée et de limiter la proportion des jeunes décrocheurs qui demeurent injoignables, les prestataires proposent « d'allouer des moyens supplémentaires » au PASD afin « d'améliorer les taux de contacts des décrocheurs ». L'inquiétude portant sur la capacité des PASD à contacter chaque décrocheur identifié les conduit également à proposer de « responsabiliser chaque acteur sur l'atteinte d'objectifs chiffrés en matière de taux de contacts, [...] ».

In fine, il est encore tôt pour apprécier le degré d'efficacité et d'efficience de l'activité des PASD. Au-delà des éléments chiffrés – qui montrent qu'il a été proposé à au moins plusieurs milliers de jeunes dans l'ensemble du pays une prise en charge et une solution de retour vers la formation – les prestataires notent que

les bénéficiaires « *se révèlent très satisfaits de leur prise en charge [...] cette grande satisfaction peut [toutefois] être biaisée car les décrocheurs rencontrés n'ont pas été choisis au hasard* » par les structures académiques qui les ont adressés aux prestataires.

C. L'OFFRE DE SECONDE CHANCE, SUBSTANTIELLE ET DIVERSIFIÉE, DOIT MIEUX RÉPONDRE À LA RÉALITÉ DU DÉCROCHAGE

Les jeunes décrocheurs ont naturellement vocation à entrer en contact avec le service public de l'emploi, *a fortiori* avec les missions locales. Les partenaires sociaux ont ainsi décidé, *via* l'accord national interprofessionnel (ANI) du 7 avril 2011 relatif aux jeunes décrocheurs, de mettre à disposition du réseau des missions locales une prestation d'accompagnement vers l'emploi en leur faveur. Ce dispositif est détaillé *infra* dans le cadre des développements relatifs à l'action des missions locales. Au demeurant, l'accompagnement et la médiation que celles-ci mettent en œuvre peuvent conduire à proposer aux décrocheurs – qui constituent naturellement une partie importante de leur public – certaines des solutions présentées ci-après.

À titre liminaire, il convient également de préciser que les dispositifs ci-après présentés ne s'adressent pas uniquement aux décrocheurs tels que définis dans la présente partie, c'est-à-dire aux jeunes sans diplôme et sans qualification à l'issue de leur scolarité obligatoire. Certains de ces dispositifs, comme les E2C et les cadets de la République, « recrutent » – en petits nombres et toujours de façon minoritaire – des jeunes diplômés, parfois détenteurs du bac. Leur vocation demeure néanmoins de constituer une seconde chance pour les jeunes peu ou pas formés à l'issue de la scolarité.

1. L'offre de l'Éducation nationale : entre retour dans le système scolaire de droit commun et innovations pédagogiques

Dans les 4 départements dans le ressort desquels sont situés les bassins de vie objets de leurs travaux, les informations recueillies par les prestataires KPMG et Euréval montrent que l'offre de seconde chance de l'Éducation nationale, notamment *via* les réseaux Foquale, est majoritaire dans l'ensemble des propositions de prise en charge émises par les PASD. L'offre de l'Éducation nationale s'appuie sur l'activité des MLDS, le retour à la scolarité et des solutions innovantes. Certains de ces éléments font l'objet des développements ci-après.

a. Les places vacantes dans les lycées

L'action des réseaux Foquale a pour objet, comme évoqué *supra*, d'optimiser l'usage des ressources propres de l'Éducation nationale comme offre de seconde chance. Selon la circulaire du 13 avril 2013, ces ressources mobilisables sont les « *places disponibles dans les formations des trois voies – professionnelle, générale et technologique [et] les structures innovantes pour les*

jeunes en situation de décrochage avec l'objectif de favoriser l'existence d'au moins une structure par académie comme le micro-lycée [...]. »

Les rapporteurs ont évoqué *supra* les 40 000 places vacantes dans les lycées professionnels, qui constituent une offre « naturelle » en direction des décrocheurs. Il convient d'utiliser cette ressource avec précaution. L'inscription d'un jeune décrocheur dans une spécialité professionnelle qu'il vient d'abandonner comporte des risques de réitération du décrochage. Les équipes éducatives, soutenues par les personnels de la MLDS et – le cas échéant – les référents chargés de la prévention du décrochage dans l'établissement, doivent porter une attention particulière à l'accompagnement des « raccrocheurs », notamment en lycée professionnel.

b. Les micro-lycées, un exemple à suivre

Lors d'une table ronde réunissant des représentants d'associations de jeunes et de jeunesse le 10 juillet 2013, M. Thibault Renaudin, secrétaire général de l'association de la fondation étudiante pour la ville (AFEV), a évoqué le succès, selon lui, des micro-lycées – en prenant l'exemple de l'établissement implanté en Seine-Saint-Denis dans deux antennes à la Courneuve et au Blanc-Mesnil ⁽¹⁾. Ce micro-lycée accueille des jeunes de 16 à 25 ans, décrocheurs depuis quelques semaines à plusieurs années. Il appartient au décrocheur de prendre contact avec l'équipe pédagogique du micro-lycée et de justifier auprès d'elle son souhait d'y être admis – ce qui est possible à tout moment de l'année. Il prépare l'obtention des bacs L et ES.

La charte des micro-lycées précise que le taux d'encadrement ne peut être inférieur à 1 adulte pour 7 à 8 élèves. Au demeurant, cette charte décrit des modalités de fonctionnement semblant souvent manquer, pour certaines d'entre elles, dans l'Éducation nationale :

– « *une scolarité spécifique : favoriser les souplesses : libre orientation, aménagement du temps, changement de niveau en cours d'année, ... [...] Accompagner la construction du projet personnel de formation de chaque élève* » ;

– « *des moyens humains particuliers : une équipe recrutée par cooptation avec des possibilités de dé-cooptation* » ;

– « *un travail en équipe éducative : la charge et la nature du travail des enseignants sont définies moins par le statut ou la discipline à enseigner que par la globalité du projet pédagogique et éducatif : moins d'heures de cours et davantage de présence hebdomadaire dans l'établissement. [...] Une pratique de la collégialité et de la co-responsabilité* » ;

(1) Le micro-lycée est rattaché à un lycée d'enseignement général et technologique. Son budget de fonctionnement est financé par des subventions de collectivités territoriales, notamment la région.

– « *une redéfinition de la mission d’enseignant : tenir compte des besoins des élèves en maintenant une approche exigeante des savoirs ; favoriser des approches diversifiées des savoirs : inter et trans-disciplinarité, pédagogie différenciée, ... Faire de l’évaluation un moteur d’apprentissage et non sa sanction : des temps et des formes d’évaluation multiples, faire refaire pour améliorer, etc. Assumer et partager un rôle éducatif* » ;

– « *des conceptions issues de “l’éducation humaniste” : une attitude bienveillante vis-à-vis des élèves : accueil, évaluation, ... Des principes de confiance, d’empathie, de coopération et d’entraide ; un travail de co-construction de la scolarité entre professeurs et élèves ; une reconnaissance mutuelle de l’élève en tant que jeune et de l’enseignant en tant qu’adulte.* »

Il est vrai que tout est plus simple quand un établissement scolaire peut compter sur des moyens supplémentaires – légitimes au regard des publics accueillis – et accueille un nombre modéré d’élèves. Il est néanmoins saisissant de lire en creux, dans cette charte, certaines insuffisances les plus classiquement reprochées à l’Éducation nationale. Pourquoi faut-il attendre de constituer un public de décrocheurs pour en tenir compte ? À la session 2013, 95 % des élèves – pour un effectif d’environ 40 élèves – du micro-lycée de Seine-Saint-Denis ont obtenu leur baccalauréat.

Les rapporteurs souhaitent le développement des micro-lycées et plus largement des initiatives et expérimentations pédagogiques au sein de l’Éducation nationale. Ces dispositifs sont :

– équitables, car l’effort supplémentaire en moyens qu’ils constituent est directement destiné aux publics les plus en difficulté, qui ont connu l’échec scolaire ;

– justifiés, parce qu’ils sont une réponse de l’Éducation nationale aux difficultés qu’elle a connue antérieurement pour assurer la formation initiale de ces publics ;

– prometteurs, car ils portent un esprit pédagogique qui doit inspirer plus généralement notre système de formation et le rapport qu’entretient notre société à sa jeunesse ⁽¹⁾.

c. Le partenariat entre l’Éducation nationale et l’Agence du service civique (ASC) en faveur des décrocheurs

Les rapporteurs consacrent des développements au dispositif du service civique dans la troisième partie du présent rapport.

Est présentement mentionné le partenariat entre l’Éducation nationale et l’Agence du service civique (ASC) évoqué par la circulaire du 13 avril 2013

(1) *La charte des micro-lycées prévoit au demeurant qu’ils « sont des lieux de recherche-action suivis par des laboratoires universitaires en Sciences de l’éducation. »*

relative aux réseaux Foquale. La circulaire évoque deux formules de service civique qui ont vocation à être proposées aux décrocheurs :

– dans la première d’entre elles, la mission classique de service civique est encadrée par un tuteur issu de l’Éducation nationale ;

– dans la seconde formule, l’engagé effectue sa mission de service civique durant 3 jours sur 5. Les 2 autres jours, il est accueilli dans un établissement scolaire. Durant ces deux jours, l’engagé consacre 1 heure d’activité au bilan de déroulement de la mission de service civique, 4 heures pour des enseignements de remise à niveau et 5 à 7 heures pour l’élaboration de son projet professionnel.

2. Les formations professionnelles en alternance, l’exemple des écoles de la deuxième chance (E2C)

La formation professionnelle constitue une offre substantielle en direction des jeunes décrocheurs. Les rapporteurs indiquent *supra* certains enjeux propres à l’apprentissage ; il importe que l’apprentissage demeure un facteur de mobilité sociale, en faveur des jeunes les plus en difficulté et pour lesquels la voie scolaire n’est pas adaptée. Il s’agit donc de protéger et développer l’apprentissage pour les plus bas niveaux de qualification, tout en tenant compte également de la demande accrue de qualification émise par les entreprises.

Les développements ci-après sont consacrés aux écoles de la deuxième chance (E2C), dispositif particulier de formation professionnelle en faveur des jeunes dont le parcours scolaire a été nettement insuffisant pour leur permettre de s’insérer efficacement sur le marché du travail.

a. Présentation des E2C

La première E2C a été créée en 1997 à Marseille, suite aux recommandations du livre blanc « *Enseigner et apprendre – Vers la société cognitive* » présenté en 1995 à l’initiative de Mme Édith Cresson⁽¹⁾, alors commissaire européen chargé de la science, de la recherche et du développement. Ce modèle a ensuite progressivement essaimé, à l’initiative de certaines régions.

À compter de 2007⁽²⁾, l’État a commencé à accompagner financièrement et à encadrer le réseau des E2C, notamment en inscrivant son existence et certains de ses principes pédagogiques et de recrutement à l’article L. 214-14 du code de l’éducation. Cet article⁽³⁾ dispose que :

« Les écoles de la deuxième chance proposent une formation à des personnes de seize à vingt-cinq ans dépourvues de qualification professionnelle ou

(1) Mme Édith Cresson préside aujourd’hui la fondation des écoles de la deuxième chance.

(2) Cf. l’article 12 de la loi n° 2007-297 relative à la prévention de la délinquance.

(3) Dans sa version issue de l’article 38 de loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009 relative à l’orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie.

de diplôme. Chacune d'entre elles bénéficie d'un parcours de formation personnalisé.

« Ces écoles délivrent une attestation de fin de formation indiquant le niveau de compétence acquis de manière à faciliter l'accès à l'emploi ou à une certification inscrite au répertoire national des certifications professionnelles.

« Le réseau des écoles de la deuxième chance tend à assurer une couverture complète et équilibrée du territoire national, en concertation avec les collectivités territoriales. »

Les E2C sont créées sur le terrain à l'initiative des collectivités territoriales – notamment les régions qui en sont les principaux financeurs – et des organismes de la formation professionnelle. Elles sont regroupées au sein d'un réseau national, la qualité de membre du réseau E2C s'acquérant à la suite d'un processus de labellisation dont le cahier des charges a été approuvé par les ministères chargés de l'emploi et de l'éducation au début de l'année 2009.

Les écoles du réseau E2C étaient au nombre de 107 en 2012, réparties pour la plupart d'entre elles sur la partie est du territoire métropolitain. Si les E2C sont diverses du point de vue de leur statut et de leur organisation, leur appartenance au réseau s'appuie sur une certaine homogénéité des prestations fournies aux jeunes accueillis. Une brochure disponible en ligne sur le site du réseau E2C précise qu'« *une relation privilégiée avec le monde de l'entreprise, la mise en place d'un parcours de formation individualisé, la délivrance d'une attestation de compétences acquises, sont des critères indispensables* » pour rejoindre le réseau.

La même brochure résume de la façon suivante les pratiques pédagogiques des E2C :

« Les Écoles de la 2^e Chance délivrent un enseignement initial, décalé dans le temps et dans l'espace qui a été défini par quatre fondamentaux :

« 1. Les E2C se situent délibérément hors des schémas scolaires classiques car [les] jeunes ont rejeté le système éducatif dans leur passé.

« 2. Le dispositif doit être institutionnalisé. L'appropriation du dispositif par les jeunes leur permet de se construire une référence d'appartenance en tant que citoyen.

« 3. Le parcours pédagogique doit être complet et unifié pour ne pas reproduire les tactiques de rupture déjà ancrées dans les habitudes de ces jeunes en voie d'exclusion.

« 4. L'alternance est la clé de voûte des E2C. La mission principale du dispositif est de jeter des ponts entre deux mondes, celui des entreprises et celui des jeunes. »

À l'E2C Loire – située à Saint-Étienne et dans les locaux de laquelle les rapporteurs se sont rendus le 14 mars 2013 –, le parcours pédagogique classique dure 7 mois, pour 900 heures de formation, dont 55 % à l'école et 45 % en entreprise. Toujours dans cette E2C, 62 % des candidatures ont été « adressées » en 2012 par les missions locales, 10 % par Pôle emploi et 22 % d'entre elles étaient spontanées.

Selon les « données annuelles du réseau E2C pour 2012 et perspectives » – publiées par ce réseau :

– « en 2012, 13 036 jeunes, sans qualification et sans emploi, d'un âge moyen de 20,4 ans, ont franchi les portes de » l'une des écoles de la 2^{ème} chance ;

– il y avait en 2012 presque autant d'hommes (48 %) que de femmes (52 %) dans les écoles de la 2^{ème} chance. 90 % des jeunes concernés y entrent sans une qualification de niveau V validé (c'est-à-dire un CAP). « *Essentiellement positionnés par les missions locales, 35,5 % des jeunes sont issus des quartiers* » prioritaires de la politique de la ville ⁽¹⁾ ;

– en 2012, 58 % des jeunes sortis d'une école de la 2^{ème} chance bénéficient d'une « sortie positive » (un tiers d'entre eux bénéficient d'un contrat de travail, un autre tiers d'une formation qualifiante, un peu plus de 20 % d'un contrat de travail en alternance et un peu moins de 10 % d'un emploi aidé). Les autres jeunes – soit 42 % d'entre eux – sont sortis du dispositif « *sans solution connue* ».

– « en 2011, le coût moyen d'un jeune accueilli dans le Réseau E2C France est estimé à 5 800 euros ». Ce coût est évalué à 6 000 euros dans la documentation budgétaire accompagnant le PLF 2014 ⁽²⁾.

b. Les enjeux du développement des E2C

Basé sur l'alternance et conduisant à la délivrance d'une attestation de compétences, le parcours de formation offert par les E2C se distingue nettement de l'offre scolaire. Les E2C s'adressent fondamentalement à des jeunes pour lesquels cette offre est inadaptée. Le taux de sortie positive (58 %) est substantiel. Il montre néanmoins, en creux, la difficulté à redonner une chance à des jeunes dont le niveau scolaire est très faible. Lors de sa participation à la table ronde consacrée à l'offre de seconde chance organisée le 29 mai 2013 par le groupe de travail animé par les rapporteurs, M. Alexandre Schajer, président du réseau E2C, a précisé que la moitié des jeunes accueillis par ces écoles ne maîtrise pas les quatre opérations mathématiques de base.

M. Alexandre Schajer a également évoqué la question du développement du nombre des places en E2C, jugeant que leur doublement pouvait constituer un objectif ambitieux et raisonnable à moyen et long termes. La répartition territoriale

(1) À l'E2C Loire de Saint-Étienne, 52 % des élèves en 2012 étaient issus de ces quartiers.

(2) PAP mission « Travail et emploi » annexé au PLF pour 2014, page 60.

actuelle des E2C conduit à constater des marges de manœuvre pour de nouvelles implantations dans de nombreuses régions. Il n'y a aucune E2C dans les régions Aquitaine, Bretagne, Limousin, Haute-Normandie et Basse-Normandie.

La « *couverture complète et équilibrée du territoire* » prévue par l'article L. 214-14 du code de l'éducation est loin d'être une réalité, précisément parce que « *la concertation avec les collectivités territoriales* » visée par le même article conduit à constater que ces régions ne souhaitent pas financer les E2C. Elles considèrent opportun d'exercer leur compétence en matière de formation professionnelle *via* d'autres dispositifs qu'elles définissent.

Lors de leur déplacement à Rennes le 13 juin 2013, les rapporteurs ont pu constater le désaccord de la région Bretagne et de l'État déconcentré sur ce point. Celui-ci considère au demeurant que les dispositifs régionaux ⁽¹⁾ – alternatifs aux E2C – sont pertinents, même si la région a choisi d'accompagner les jeunes vers la formation professionnelle hors les murs d'une école proprement dite. En tout état de cause, la règle que l'État s'est imposée du financement d'un tiers des coûts de fonctionnement des E2C – le reste étant principalement à la charge des régions volontaires – et la liberté d'action régionale en matière de formation professionnelle constitueront des obstacles au développement du nombre des E2C et des effectifs qu'elles accueillent.

Le fait que les E2C délivrent au jeune accueilli, à l'issue de sa scolarité, une attestation de ses compétences – et non un diplôme – est audacieux sur un marché du travail où le diplôme demeure le principal point de repère des employeurs et demandeurs d'emploi. La valorisation des compétences, au cœur du dispositif des E2C, doit être encouragée.

3. L'offre issue de l'armée et de la police

a. Présentation de l'établissement public d'insertion de la défense (Épide)

Créé, sur le modèle du service militaire (SMA) adapté outre-mer (cf. l'encadré ci-après), par l'ordonnance n° 2005-883 du 2 août 2005 et placé sous la triple tutelle des ministères de la défense, de l'emploi et de la ville, l'Épide – établissement public administratif de l'État – accueille des jeunes dans 18 centres situés en France métropolitaine (dont 15 dans une moitié nord).

(1) Ces dispositifs sont évoqués *supra* dans la première partie du présent rapport.

Le service militaire adapté (SMA)

Le SMA est un dispositif militaire d'insertion socioprofessionnelle destiné aux jeunes volontaires – de 18 à 26 ans – les plus éloignés de l'emploi au sein des Outre-mer français. Créé en 1961, il a concerné 3 000 jeunes ultra-marins en 2009 dans 7 implantations situées outre-mer et un site métropolitain. Le dispositif accueillera 4 200 jeunes en 2014 et doit en accueillir 6 000 en 2016. 60 % des stagiaires n'ont pas le brevet des collèges et plus de 30 % d'entre eux sont en situation d'illettrisme. 83 % des stagiaires obtiennent le certificat de formation générale et 70 % le permis B. Le SMA recrute les jeunes volontaires notamment *via* les prescripteurs classiques des dispositifs de seconde chance : Pôle emploi, les missions locales et certains réseaux associatifs. Dans le contexte d'un encadrement militaire, les volontaires suivent des enseignements de remise à niveau et apprennent un métier. En 2014, les crédits consacrés au SMA devraient s'élever à environ 220 millions d'euros, dont plus de la moitié est consacrée à la rémunération des volontaires.

Le PLF pour 2014 prévoit que l'État accorde à l'établissement public une subvention de 67,15 millions d'euros (45 millions d'euros issus de la mission « Travail et emploi » et 22,15 millions d'euros issus du programme « Politique de la ville »). Jusqu'en 2013, l'Épide a bénéficié de 10 millions d'euros attribués par le Fonds social européen (FSE).

Selon l'article L. 3414-1 du code de la défense, l'Épide « *a pour objet l'insertion sociale et professionnelle des jeunes sans diplômes ou sans titres professionnels ou en voie de marginalisation sociale* ». Le même article précise que l'Épide « *organise des formations dispensées dans des institutions et par un encadrement s'inspirant du modèle militaire [et] accueille et héberge des jeunes dans le cadre de ces formations.* »

Les jeunes accueillis, âgés de 18 à 25 ans passent un contrat ⁽¹⁾ – qui n'est pas un contrat de travail – avec le centre dans lequel ils sont hébergés au titre de l'internat et y portent une tenue vestimentaire commune. Les volontaires bénéficient d'une rémunération de 300 euros par mois, dont une partie est capitalisée pour versement à l'issue de la formation.

Les « volontaires à l'insertion » bénéficient dans les centres d'un enseignement à la fois comportemental, général et professionnel. Cet enseignement a pour objet de contribuer à l'orientation du volontaire, à sa formation professionnelle, son insertion sociale et – *in fine* – son insertion professionnelle. L'Épide a passé des conventions avec un certain nombre de ministères et d'entreprises, afin que les volontaires puissent bénéficier de présentations des métiers qu'ils pourraient y exercer à l'issue de leur cursus.

L'Épide propose des démarches relevant de la levée des freins périphériques à l'emploi (accès au permis de conduire), de l'accès aux droits (démarches pour obtenir un logement social et le bénéfice de la couverture maladie universelle – CMU et CMU complémentaire) et de l'accompagnement médico-social (en matière de traitement des addictions).

(1) La durée du contrat est de 8 mois renouvelable, sans pouvoir excéder au total 24 mois.

Dans le rapport d'activité de L'Épide pour l'année 2011 et en s'appuyant sur certains éléments disponibles pour 2012, on note que :

– « le nombre moyen de places occupées sur l'année est passé de 1 896 à 2 047 de décembre 2009 à décembre 2011 (+ 8 %), parallèlement le taux de « rendement » (nombre de sorties positives sur 12 mois/moyenne des places occupées sur 12 mois) est passé, sur la même période, de 50 % à 69 % ». On observe que les centres Épide accueillent un nombre de jeunes assez peu élevé en valeur absolue, autour de 2 000 en 2011 ⁽¹⁾ ;

– « le phénomène d'attrition des promotions stabilisées a été fortement endigué. Depuis 2009, le nombre des départs prématurés a enregistré un reflux de 6 points (de 38 % à 32 %) [...] Le taux d'absences irrégulières, qui est également un indicateur de fidélisation dans le parcours, est passé entre janvier et décembre 2011 de 11,2 à 8,7 % ». Pour l'année 2012, le taux d'abandon a substantiellement augmenté à 47 %, proportion élevée qui pose de nouveau la question de la capacité du modèle de l'Épide à amener des jeunes en grande difficulté à s'inscrire durablement dans un cursus de remise à niveau et de formation.

Le tableau suivant, issu du rapport d'activité pour l'année 2011 de l'Épide, permet de mesurer le nombre, le poids et la répartition des « sorties positives » du cursus proposé par l'établissement.

OBSERVATION DES RÉSULTATS DES SORTIES POSITIVES/ENSEMBLE DES SORTIES ARRÊTÉES AU 31 DÉCEMBRE 2011 – ÉVOLUTION SUR LA PÉRIODE 2009-2011

	Total des sorties	Sorties positives	Sorties en emploi durable	Sorties en emploi de moins de 6 mois	Sorties formations qualifiantes
Résultats opérationnels 2010	3 270	1 243 (38 %)	732 (22,4 %)	190 (5,8 %)	321 (9,8 %)
Résultats opérationnels 2011	3 202	1 408 (44 %)	718 (22,5 %)	254 (8 %)	436 (13,5 %)
Évolution 2011/2010	- 2 %	+ 6 %	+ 0,1	+ 2,2	+ 3,7

Source : Bilan d'activité de l'Épide pour 2011

En 2012, le nombre des sorties positives a baissé à 1 293. Le taux de sortie en emplois durables a également baissé à 19 %. La dégradation de ces résultats – qui s'ajoutent à l'augmentation évoquée ci-dessus du taux d'abandon – questionne la capacité de l'Épide à surmonter durablement des débuts difficiles, qui ont pu justifier pendant un temps des résultats mitigés.

On note également qu'en 2011, 73 % des volontaires sont des hommes et 74 % d'entre eux ont abandonné leur scolarité à 16 ans sans diplôme à l'issue de la

(1) Au demeurant, à la création de l'Épide en 2005, il était prévu d'accueillir jusqu'à 40 000 jeunes dans les centres à l'horizon 2007.

scolarité obligatoire. Conformément à la convention d'objectifs et de moyens qui lie l'établissement à ses ministères de tutelle, plus d'un tiers des volontaires accueillis sont issus de quartiers prioritaires au titre de la politique de la ville (ZUS ou quartiers relevant d'un contrat urbain de cohésion sociale – CUCS).

b. Les enjeux propres à l'Épide

L'Épide a fait l'objet de vives critiques – depuis sa création et jusqu'à une période récente – concernant son coût et ses modalités de gestion, au regard de ses résultats. Le PLF 2014 prévoit que l'Épide dispose de 938 ETPT ⁽¹⁾ (dont environ un tiers d'anciens militaires), pour assurer l'accueil d'environ 3 000 jeunes en flux annuel.

Dans son rapport public annuel de 2011 – qui faisait suite à un référé du 14 février 2008 –, la Cour des comptes précisait que « *la différence de coût unitaire, liée au mode de fonctionnement de l'Épide (internat avec un encadrant pour 40 jeunes), est considérable. Le coût annuel d'un CIVIS pour l'État ressort à 900 euros tandis que celui d'une place occupée (par 1,2 volontaire pour l'insertion en moyenne) dépassait 45 000 euros par an en 2008, et atteignait encore près de 40 000 euros en 2009. Le contrat d'objectifs et de moyens fixe pour 2011 un objectif de 35 000 euros, qui ne pourra être atteint sans une maîtrise rigoureuse des charges de fonctionnement.* » Cet objectif n'a pas été atteint en 2012, le coût de la prise en charge d'un jeune s'élevant à 41 290 euros, alors qu'il avait atteint 39 424 euros en 2011, après s'être élevé à 40 754 euros en 2010 ⁽²⁾. L'Épide n'a donc pas été en mesure d'atteindre l'objectif fixé par les pouvoirs publics en la matière. Il est vrai que ce coût unitaire de la prise en charge doit être rapporté au niveau scolaire des jeunes qui entrent dans le dispositif – tous ont des difficultés lourdes ou très lourdes en lecture. Le choix d'un dispositif comprenant l'hébergement et un encadrement resserré de type militaire a également un coût, qui peut être justifié par les caractéristiques du public accueilli. L'Épide accueille des jeunes de très faible niveau scolaire, pour lesquels sont nécessaires une vraie coupure avec leur environnement et une solide reprise en main. Il conviendra néanmoins de s'interroger très prochainement sur le modèle de l'Épide, qui, 8 ans après sa création, semble « stagner » – voire régresser – s'agissant de son efficacité et de son efficience.

c. Les cadets de la République de la police nationale et les gendarmes adjoints volontaires (GAV)

La police et la gendarmerie nationales ont mis en œuvre des dispositifs d'embauche à durée déterminée associant formation, emploi et préparation à une

(1) Le nombre des ETPT à disposition de l'Épide s'élevait à 964 en 2012 et 953 en 2013.

(2) Selon les données chiffrées présentées dans le rapport n° 1428 sur le projet de loi de finances pour 2014 de (annexe n° 47 « Travail et Emploi : Financement national du développement et de la modernisation de l'apprentissage ») de M. Christophe Castaner, rapporteur spécial, commission des Finances, de l'économie générale et du contrôle budgétaire de l'Assemblée nationale (octobre 2013).

entrée définitive dans les cadres. Ils ciblent un public peu ou pas diplômé et constituent à ce titre des vecteurs non négligeables de mobilité sociale.

Le dispositif des cadets de la République, issu du décret n° 2004-1415 du 23 décembre 2004, s'insère dans celui des adjoints de sécurité de la police nationale (ADS), recrutés – en application de l'article 2 du décret n° 2000-800 du 24 août 2000 – afin de « *faire face aux besoins non satisfaits en matière de prévention, d'assistance et de soutien, particulièrement dans les lieux où les conditions de la vie urbaine nécessitent des actions spécifiques de proximité.* »

Le cadet de la République a pour caractéristique de suivre une partie de sa formation initiale de 12 mois – pour devenir ADS – dans un lycée professionnel (12 semaines), dans le cadre d'une convention à laquelle l'Éducation nationale est partie prenante. La formation initiale des cadets de la République a également lieu en école de police (28 semaines) et sous forme de stages pratiques dans les services actifs. Cette préparation renforcée à l'exercice des fonctions d'ADS – qui passe notamment par une remise à niveau en français, mathématiques et histoire-géographie – est accompagnée d'une rémunération d'un montant d'un peu moins de 500 euros, qui s'ajoutent aux prestations en nature d'hébergement et de couvert.

La police nationale recrute 900 cadets de la République par an. 60 % d'entre eux obtiennent *in fine* un emploi pérenne et 43 % deviennent gardien de la paix.

Le dispositif des gendarmes adjoints volontaires (GAV) est ouvert aux jeunes de 17 à 26 ans et leur permet, en tant qu'agent de police judiciaire adjoint, l'exercice de missions sur le terrain auprès des sous-officiers de la gendarmerie. Le contrat liant le GAV et la gendarmerie est signé pour 2 ans, renouvelable une fois pour 3 ans. Le GAV bénéficie d'une formation initiale en école de gendarmerie d'une durée de 12 semaines, puis d'une formation complémentaire de 13 semaines dans son unité d'affectation. En sortie d'école, il est rémunéré à hauteur de 1 100 euros par mois environ. Il est logé en caserne et bénéficie du tarif propre aux militaires pour les trajets en train.

En 2010, 54 % des sous-officiers de gendarmerie recrutés étaient d'anciens GAV. En tout état de cause, le GAV bénéficie, à l'issue de son contrat, d'un dispositif d'aide au retour à la vie civile, qui s'appuie notamment sur la faculté de bénéficier d'un congé de reconversion pris en charge (au moins partiellement) par la gendarmerie nationale, sur l'aide à la validation des acquis de l'expérience, sur le bénéfice des allocations chômage et sur la prise en compte dans des fonctions civiles ou militaires ultérieures des années passées en tant que GAV pour l'affiliation à la sécurité sociale et le calcul des droits à pension. En 2010, 40 % des 12 937 GAV recrutés avaient un père employé ou ouvrier et 10 % avaient un père au chômage.

4. Quelle cohérence d'ensemble des dispositifs de seconde chance ?

Les initiatives prises par les pouvoirs publics depuis la fin des années 2000 – et plus encore depuis 2011 – concernant le repérage des décrocheurs et la mise en ordre d'une offre partenariale de rattrapage, contribuent à ce que ce sujet soit désormais appréhendé sous l'angle de la satisfaction d'une demande par une offre de secondes chances.

Cette logique doit être résolument poursuivie, sous la réserve qu'il convient de réduire *ab initio* la demande, par la prévention du décrochage.

L'offre de seconde chance est aujourd'hui diversifiée. Est-elle pour autant suffisante ? Sa segmentation en dispositifs répond-elle à la diversité des profils des décrocheurs ? Quel doit être l'investissement financier collectif pour répondre aux besoins des différentes catégories de décrocheurs, qu'ils soient très éloignés de toute forme de sociabilité, aptes à rattraper dans le système scolaire, intéressés par une formation en alternance... ?

Pour répondre à ces questions, il faudrait connaître finement la demande, puis – en conséquence – définir et établir soigneusement l'offre. Les dispositifs de seconde chance, issus d'initiatives diverses toutes justifiées, n'ont pas été créés selon cette logique. Ils constituent aujourd'hui un paysage complexe, dont il n'est pas possible de déterminer jusqu'à quel point il est adapté qualitativement et quantitativement à la demande.

Les PASD et le réseau Foquale sont l'occasion d'établir un examen complet du décrochage et de mener une réflexion approfondie concernant les besoins nécessaires à son traitement *via* les dispositifs de seconde chance. Il s'agit d'un préalable pour affiner et simplifier l'offre actuelle en la matière. Pour engager l'ensemble de cette action dans des délais rapides, il pourrait être inscrit au programme de travail de la modernisation de l'action publique (MAP) lors du plus prochain Conseil interministériel de modernisation de l'action publique (CIMAP).

- **Renforcer les moyens et la dimension partenariale des plateformes d'aide et de suivi aux décrocheurs (PASD).**
- **Afin qu'il soit proposé des solutions adaptées aux différents profils et besoins des décrocheurs, inscrire rapidement au programme de la MAP la mise en ordre et la simplification de l'offre globale de seconde chance, en appuyant ce travail sur le recensement des décrocheurs et les contacts pris avec chacun d'eux.**
- **Optimiser les ressources de l'Éducation nationale (places vacantes dans les lycées professionnels, dans les internats, personnels) pour organiser et accompagner de près le retour des décrocheurs en formation initiale scolaire.**
- **Favoriser le développement de l'expérience des micro-lycées en direction des décrocheurs.**
- **Améliorer la couverture du territoire par les écoles de la deuxième chance (E2C), en concertation avec les régions, et augmenter le nombre de jeunes bénéficiaires.**

IV. FAVORISER LA RÉUSSITE DANS LES PARCOURS UNIVERSITAIRES

A. L'ENTRÉE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR DOIT ÊTRE À LA FOIS ENCOURAGÉE ET MIEUX PRÉPARÉE

Le souhait d'effectuer des études dans l'enseignement supérieur est un choix personnel du bachelier et doit le demeurer. Encore faut-il que ce choix soit éclairé. Du point de vue de la mobilité sociale, il convient :

– de lever les barrières psychologiques, sociales et financières à l'accès à l'enseignement supérieur ;

– de préparer l'accès à l'enseignement supérieur des bacheliers les plus fragiles.

Répondre à ces enjeux nécessite – en amont et en aval de l'accès à l'enseignement supérieur – la mise en place de dispositifs relevant de l'accompagnement, de l'information et du soutien scolaire.

1. Les cordées de la réussite contribuent à la démocratisation de l'accès aux filières sélectives de l'enseignement supérieur mais demeurent un dispositif partiel

a. Principes, ampleur et modalités de mise en œuvre

Les cordées de la réussite constituent un dispositif de tutorat exercé par des élèves de l'enseignement supérieur à destination d'élèves de l'enseignement secondaire pour préparer ces derniers à l'accès à des études supérieures ambitieuses. Il s'agit, pour le site internet de l'Onisep, de contribuer à « lever les barrières, notamment psychologiques et culturelles, qui freinent les ambitions et parfois empêchent une poursuite d'étude dans l'enseignement supérieur. »

Les cordées de la réussite s'appuient sur des partenariats passés entre établissements du supérieur « têtes de cordées » et établissements de l'enseignement secondaire, ces partenariats faisant l'objet d'une labellisation par l'État. Érigé en politiques publiques par le ministère chargé de la ville en 2008 dans le cadre de la « Dynamique espoir banlieues », ce dispositif a repris et étendu une mesure développée précédemment par certaines grandes écoles, dans la foulée de l'initiative originelle de 2002 « Une grande école ; pourquoi pas moi ? » mise en œuvre par l'Essec. L'origine « politique de la ville » des cordées de la réussite en tant que dispositif national a laissé une trace s'agissant de son financement : le principal financeur public (5 millions d'euros sur 6,5 millions d'euros) des cordées de la réussite est l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (Acsé), sur la base de crédits du programme « Politique de la ville ».

Selon le site internet de l'Onisep, en 2012, « dans l'ensemble des académies, on compte [...] plus de 2 000 établissements scolaires et près de 50 000 collégiens et lycéens concernées ». Le bilan des cordées de la réussite pour

l'année scolaire 2011-2012 établi par les ministères de l'Éducation nationale et de l'enseignement supérieur évoque les points suivants :

– le dispositif touche « 20 % des établissements publics locaux d'enseignement (EPL) de France ; 13 % des collèges ; 50 % des lycées généraux et technologiques (LGT) ; 7 % des lycées professionnels (LP) ; 34 % des établissements relevant de l'éducation prioritaire ; 8 % des EPL situés en commune rurale ou ville isolée ; 47 % des EPL situés en ZUS » ;

– 226 établissements – notamment des grandes écoles, mais aussi des universités et des lycées ayant des classes préparatoires aux grandes écoles – sont « têtes de cordée », c'est-à-dire scolarisent des élèves tuteurs (dont le nombre total s'élève à 6 100). Le nombre des cordées labellisées s'élève à 326 ⁽¹⁾. Les actions de tutorat d'un petit nombre d'entre elles sont exercées par d'autres personnes que des élèves des établissements têtes de cordées : enseignants, salariés du secteur privé... 80 % des cordées proposent des actions allant au-delà du tutorat : « les domaines d'action les plus fréquemment cités sont l'éducation artistique et culturelle, la découverte du monde de l'entreprise, l'aide à l'orientation et l'éducation scientifique et technique » ;

– « 7 % des tuteurs étudiants ont reçu une formation par la tête de cordée ou une association et 29 % ont bénéficié d'un accompagnement par l'équipe pédagogique de l'établissement "source" dans lequel ils assuraient leur tutorat [...] 146 établissements [têtes de cordées] prévoient la valorisation de l'engagement des étudiants assurant des actions de tutorat. Les modes de valorisation les plus cités sont l'attribution de crédits ECTS (2), l'attribution de bonifications et la mention de cet engagement sur le supplément au diplôme. En revanche, l'attribution d'une unité d'enseignement n'est pratiquée que par 18 établissements » ;

– il semble que des difficultés de couverture du territoire aient été identifiées : « plus de 2/3 des référents académiques chargés du suivi des "cordées de la réussite" considèrent que le réseau des établissements impliqués dans le dispositif n'est pas encore optimal. Les raisons les plus fréquemment évoquées sont l'absence de couverture de certains territoires et l'implication insuffisante des lycées professionnels. »

Un autre bilan, récemment rendu public par l'ACSÉ, permet de compléter utilement ce tableau :

(1) Il y a plus de cordées de la réussite que d'établissements tête de cordée parce qu'un même établissement « chapeaute » parfois plusieurs cordées. Quelques cordées relèvent de plusieurs établissements de l'enseignement supérieur à la fois.

(2) Les crédits ECTS – pour European credits transfer system – constituent le mécanisme par lequel sont attribués des points à toutes les composantes d'un programme d'études de l'enseignement supérieur en se fondant sur la charge de travail à réaliser par l'étudiant. En France, un an d'études correspond à 60 crédits ECTS, soit entre 1 500 et 1 800 heures d'enseignements.

– La cordée « médiane » de la réussite touche 92 élèves bénéficiaires ⁽¹⁾. Le tutorat est à la fois individuel et collectif – par petit groupe – sur la base d’une rencontre hebdomadaire. Le tutorat est assuré par un étudiant, parfois appuyé par un enseignant. Le coût moyen annuel d’une cordée de la réussite s’élève à 270 euros par élève concerné ;

– les élèves bénéficiaires d’une cordée de la réussite relèvent en moyenne de 8,4 établissements sources (c’est-à-dire leur lycée ou collège). L’action d’un tuteur concerne en moyenne un groupe de moins de 10 élèves, et de moins de 4 élèves dans 40 % des cas ;

– environ 54 % des bénéficiaires du dispositif relèvent d’un établissement scolaire situé dans un quartier prioritaire au titre de la politique de la ville ;

– en 2011/2012, 37 % des élèves ayant l’année précédente bénéficié d’une cordée de la réussite ont intégré une filière longue de l’enseignement supérieur (grandes écoles, universités...), 35 % une filière courte (DUT, BTS...), 19 % une classe préparatoire aux grandes écoles, 7 % sont élèves de lycée et 1 % sont sortis de l’enseignement supérieur.

b. Un dispositif efficient, des questions sur son ciblage et son équité

Les cordées de la réussite sont incontestablement un progrès du point de vue de la mobilité sociale des jeunes et du développement du lien social au sein de la jeunesse :

– elles sont une création « du terrain » et s’appuient sur l’énergie des personnes volontaires qui choisissent de les mettre en œuvre. Les pouvoirs publics, *via* la politique de la ville, ont su en détecter l’intérêt et en proposer un encadrement national souple, sans remettre en cause le lien fondateur de la cordée entre un établissement d’enseignement supérieur et des établissements de l’enseignement secondaire.

– elles sensibilisent et mobilisent les établissements d’enseignement supérieur, notamment les filières sélectives, s’agissant de l’équité et de la diversité de leurs recrutements ;

– elles créent de la solidarité dans la société civile, au sein même de la jeunesse, dans un but de mobilité sociale – pour valoriser les parcours de formation professionnelle de jeunes disposant de moins d’opportunités, notamment les jeunes issus des quartiers prioritaires de la politique de la ville. Les tuteurs étudiants de l’enseignement supérieur bénéficient pour leur part d’une expérience complémentaire aux enseignements, pour la réussite de laquelle ils ont à faire preuve de compétences non uniquement scolaires ;

(1) Il s’agit d’une donnée médiane. Le nombre moyen d’élèves par cordée de la réussite est plus élevé, car un petit nombre de cordées s’adresse pour chacune d’elles à un nombre très élevé d’élèves, supérieur parfois à 1 000.

– elles contribuent à la coopération des établissements d’enseignement supérieur et secondaire et aux échanges entre leurs personnels respectifs ;

Il n’existe pas d’évaluation globale des cordées de la réussite, difficilement praticable au demeurant du fait de la multiplicité des acteurs, des pratiques et des lieux qui les caractérisent.

L’École supérieure des sciences économiques et commerciales (ESSEC) a fait réaliser deux évaluations concernant la cordée de la réussite – intitulée « Une grande école, pourquoi pas moi ? » (« PQPM ») – dont elle est la « tête de réseau » et qui fut au demeurant la première d’entre toutes ⁽¹⁾. Ces deux études, réalisées en 2012, ont porté sur les dix années d’existence de la cordée de la réussite PQPM. Les principaux résultats en sont les suivants :

– à niveau scolaire comparable (obtention d’une mention au baccalauréat général), les étudiants PQPM ont autant de chances d’accéder aux classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) que les enfants de cadres ;

– les étudiants PQPM réussissent deux fois plus les concours ou examens pour intégrer les filières dites sélectives (Grandes écoles, Sciences-Po, deuxième cycle des études médicales, université Paris-Dauphine) et ont deux fois plus de chances d’obtenir un niveau de diplôme Bac+5 que les étudiants qui leur sont comparables mais qui n’ont pas suivi le programme;

– les étudiants tuteurs de l’ESSEC ont acquis certaines compétences managériales de manière significativement plus importante que les étudiants de l’ESSEC n’ayant pas été tuteurs au sein du programme. Une fois leurs études finies, ils s’engagent davantage que les autres étudiants dans des actions solidaires, alors même qu’ils étaient paradoxalement moins engagés avant d’intégrer le programme PQPM ;

– sur la base d’une méthode de calcul du « retour social sur investissement », le cabinet *Accenture* considère que le dispositif PQPM a permis de créer une « valeur ajoutée sociale » positive. Celle-ci est calculée en valorisant financièrement les avantages induits par le dispositif pour chacune des catégories d’acteurs et en établissant par ailleurs les montants nécessaires à l’obtention des mêmes avantages selon des voies et moyens plus classiques que le dispositif PQPM. Au total, 1 euro public investi dans le dispositif PQPM permet la mobilisation de 2 euros d’origine privée pour le mettre en œuvre, et conduit à une

(1) Études réalisées par la société *Accenture* et par l’*Essec Business school*, transmises aux rapporteurs par Mme Chantal Dardelet, animatrice du groupe ouverture sociale de la conférence des grandes écoles (CGE), directrice exécutive de *ESSEC IIES* (institut de l’innovation et de l’entrepreneuriat social), responsable du pôle égalité des chances de l’*ESSEC*. Mme Chantal Dardelet a participé le 3 avril 2013 à la table ronde organisée par le groupe de travail sur la diversification des recrutements des grandes écoles.

valeur ajoutée de 9 euros répartis sur l'ensemble des acteurs (dont 70 % en faveur des lycéens ayant bénéficié du tutorat)⁽¹⁾.

Sur le terrain, les rapporteurs ont pu constater la satisfaction donnée par le dispositif. Le rectorat de Rennes précise que le bilan des cordées de la réussite en région Bretagne « *reste clairement positif. Le dispositif fonctionne, est apprécié et permet par des résultats visibles de valoriser les établissements, les élèves et les étudiants volontaires y participant, tout en leur ouvrant le champ des possibles via une ouverture d'esprit et un parcours de réussite plus ambitieux vers le supérieur.* »

Toutefois, certains éléments évoqués *supra* doivent conduire à une réflexion approfondie sur le modèle des cordées de la réussite et son avenir.

L'équité territoriale et par filière de l'implantation des cordées de la réussite dans les établissements de l'enseignement secondaire reste à démontrer. Créées initialement par de grandes écoles afin de donner leur chance à d'assez bons élèves situés dans les quartiers prioritaires de la politique de la ville, les cordées de la réussite sont peu implantées dans les établissements scolaires de la voie professionnelle et dans ceux situés dans les communes rurales et les villes isolées.

L'action de tutorat en faveur de lycéens des séries générales a été décisive dans de nombreux cas d'élèves accompagnés par les cordées de la réussite, pour qu'ils émettent des vœux ambitieux et intègrent les cursus correspondants. Du point de vue de l'équité des politiques publiques, une action analogue – de même ampleur – en faveur, par exemple, de lycéens professionnels souhaitant poursuivre en BTS serait sans doute tout aussi pertinente.

Au total, il est difficile de justifier ces différences de traitement, dès lors que les cordées de la réussite sont devenues une politique publique. Au demeurant, aucune mesure de ces disparités n'est disponible. Pour ce faire, il faudrait comparer l'efficacité des cordées de la réussite avec celle d'un dispositif virtuel tendant à proposer, au même coût, une offre équitable de tutorat répartie sur l'ensemble du territoire en direction de tous les élèves du secondaire considérés comme cibles pertinentes.

On ne peut pas pour autant regretter que les cordées de la réussite ne soient pas ce dispositif virtuel, c'est-à-dire une planification « qui viendrait d'en haut ». Elles sont précisément un succès parce qu'elles sont issues et s'appuient sur l'énergie et la souplesse des initiatives locales. Les rapporteurs ont souligné *supra*, s'agissant de la diversification de l'offre scolaire en 3^{ème} en direction des

(1) Du côté investissement, ont notamment été pris en compte les fonds publics affectés au dispositif, les fonds privés issus et du mécénat, le mécénat de compétences issu d'expertises privées et l'apport de l'ESSEC et des lycées en fonctionnement et personnels. Du côté valeur ajoutée, ont notamment été pris en compte la valeur en salaire des mois gagnés en temps d'embauche par les tutorés, le différentiel positif de salaire constaté à leur avantage et le coût d'une formation relative à la diversité au bénéfice des tuteurs leur apportant des compétences analogues à celles qu'ils ont développées dans l'exercice du tutorat.

élèves en difficulté, à quel point les pouvoirs publics devaient encourager, conforter et faciliter ces initiatives locales qui répondent à des objectifs d'utilité publique et d'équité. Les nombreuses *success stories* auxquelles les cordées de la réussite ont contribué ne doivent toutefois pas occulter une réflexion sur un équilibre à déterminer et mettre en œuvre entre le respect de leurs fondamentaux « locaux » et la nécessaire recherche de l'équité des politiques publiques.

2. Il convient de mieux préparer, voire de baliser l'accès des lycéens professionnels à l'enseignement supérieur

a. Orientation et parcours des bacheliers professionnels

Le bac professionnel est conçu comme devant directement permettre l'insertion sur le marché du travail. Pourtant, 42 % des bacheliers professionnels poursuivaient en 2010 leurs études dans l'enseignement supérieur – sous statut scolaire, en contrat d'apprentissage ou en contrat de professionnalisation.

Le tableau suivant retrace pour 2010 la répartition des étudiants bacheliers professionnels selon chacune des différentes modalités de formation supérieure choisie par eux.

TAUX DE POURSUITE DES BACHELIERS PROFESSIONNELS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN 2010

En pourcentage du nombre des bacheliers professionnels

Enseignement long sous statut scolaire	Enseignement court sous statut scolaire					Total statut scolaire	Contrats d'apprentissage et de qualification	Total général
	Institut universitaire technologique (IUT)	Section de technicien supérieur (STS) production	STS services	Santé social	Total enseignement court			
7,4	0,7	7,7	9,7	0,1	18,3	25,6	16,4	42

Source : Note d'information du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche 12-04 du 26 juin 2012 – Les bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur, page 2

Ce tableau peut être complété par les éléments suivants (toujours pour l'année 2010) :

– la proportion de bacheliers professionnels poursuivant leurs études dans l'enseignement sous statut scolaire est passée de 17 % en 2000 à presque 26 % en 2010 ;

– les bacheliers professionnels ayant obtenu leur bac en alternance et s'engageant dans des études supérieures le font en quasi-totalité en alternance. Un tiers des bacheliers professionnels ayant obtenu le bac en lycée professionnel poursuivent dans le supérieur en alternance, les deux autres tiers le font sous statut scolaire ;

– sous statut scolaire ou en alternance, 78 % des bacheliers professionnels s'engagent dans des études supérieures afin d'obtenir un brevet de technicien

supérieur (BTS). Cette proportion est proche de celle des vœux émis – *via* l'application en ligne Admission post bac – par les futurs bacheliers professionnels pour intégrer les STS ;

– 27 % des bacheliers professionnels poursuivant des études supérieures sous statut scolaire sont inscrits dans une filière générale de l'université, notamment en lettres, langues, sciences humaines et sociales, arts, droit et sciences politiques.

– la part des bacheliers professionnels augmente considérablement depuis 10 ans dans toutes les filières de formation de l'enseignement supérieur. Pour les STS, cette part est passée d'un peu plus de 15 % à la rentrée 2005 à 25 % à la rentrée 2011, soit désormais plus que la part des bacheliers généraux. 7,8 % des inscrits en L1 à la rentrée 2011 étaient des bacheliers professionnels ;

Le tableau suivant retrace le sort des bacheliers à l'issue de la première année en STS et en licence.

**DEVENIR DES BACHELIERS LA DEUXIÈME ANNÉE DE LEURS ÉTUDES SUPÉRIEURES
SELON LEUR ORIENTATION**

En pourcentage

Orientation après le bac	Situation la 2^{ème} année	Bac professionnel	Bac technologique	Bac général	Ensemble
STS sous statut scolaire	Passent en 2 ^{ème} année	72	83	87	82
	Redoublent	9	8	6	8
	Se réorientent	5	4	5	5
	Arrêtent leurs études	14	5	2	5
STS en alternance	Passent en 2 ^{ème} année	75	75	–	76
	Redoublent	10	15	–	12
	Se réorientent	1	2	–	2
	Arrêtent leurs études	14	8	–	10
Licence	Passent en 2 ^{ème} année	14	21	59	53
	Redoublent	40	30	21	22
	Se réorientent	22	38	16	19
	Arrêtent leurs études	24	11	4	6
Ensemble des bacheliers inscrits dans le supérieur	Passent en 2 ^{ème} année	66	67	64	65
	Redoublent	12	13	17	15
	Se réorientent	6	13	17	15
	Arrêtent leurs études	16	7	2	5

Source : Note d'information du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche 12-04 du 26 juin 2012 – Les bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur, page 5.

S'agissant de l'obtention des diplômes de l'enseignement supérieur, le tableau suivant retrace, par filière de bacheliers, les taux de réussite en 2010 en licence après 3 ou 4 années d'études.

RÉUSSITE À LA LICENCE GÉNÉRALE EN 3 ANS

Pour les cohortes des inscrits en L1 en 2007 et 2006 selon le type de baccalauréat

En pourcentage

Série du baccalauréat		2007-2010	2006-2010	
		Réussite en 3 ans	Réussite en 3 ans	Réussite cumulée en 4 ans
Général	Littéraire	30,8	32,4	44,9
	économique	33,3	35,5	49,5
	scientifique	34,4	34,2	47,8
Technologique STG		6,3	6,1	11,6
Autre technologique		9,2	9,1	15,3
Professionnel		2,7	2,2	4,1
Autres que bachelier		27,0	27,9	39,3

Source : Note d'information du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche 12-04 du 26 juin 2012 – Les bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur, page 6.

Dans la même publication que celle d'où sont tirés les tableaux ci-dessus, le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche indique que pour les filières STS, le « *taux de réussite à l'examen [des bacheliers professionnels] a été de 51,3 %, soit 20,4 points de moins que les bacheliers technologiques, et 30,3 points de moins que les bacheliers généraux* ». En revanche, s'agissant des licences professionnelles, le ministère précise que « *les bacheliers professionnels ont un taux de réussite en deux ans de 87 %, soit 4 points de moins que les bacheliers généraux. Une fois arrivés au stade de la licence professionnelle, ce n'est plus le baccalauréat d'origine qui compte.* »⁽¹⁾

b. Difficultés des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur

Un nombre croissant de bacheliers professionnels souhaitent entamer des études supérieures. Comme évoqué *supra* dans la partie relative aux filières professionnelles, ce phénomène peut être en partie lié à l'obsolescence partielle de la carte des formations professionnelles secondaires : certains bacs professionnels n'offrent que peu d'opportunités d'intégrer le marché du travail et leurs détenteurs sont incités à poursuivre des études. Les bacheliers professionnels sont sans doute également sensibles au discours ambiant sur la « société et l'économie de la connaissance », qui conduit à prévoir dans la loi française un objectif de 50 % de diplômés de l'enseignement supérieur au sein de chaque classe d'âge. Il est en tout état de cause légitime – pour tous les bacheliers – de tenter d'élever leur niveau de qualification *via* l'enseignement supérieur.

L'investissement consenti par les bacheliers professionnels de poursuivre leurs études après le bac est-il rentable ? Plusieurs éléments statistiques évoqués *supra* constituent des alertes en la matière :

(1) Note d'information du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche 12-04 du 26 juin 2012 – Les bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur, pages 6 et 7.

– les bacheliers professionnels qui s’inscrivent en licence ne l’obtiennent quasiment jamais – le taux de réussite n’atteint pas 5 % au bout de 4 ans. Les bacheliers professionnels choisissent minoritairement cette orientation, pour autant les effectifs concernés ne sont pas négligeables et s’accroissent⁽¹⁾. Il s’agit en tout état de cause d’un problème de principe majeur quant à l’orientation de ces bacheliers ;

– le taux de réussite des bacheliers professionnels en STS – la filière dans laquelle s’engagent presque 4 sur 5 d’entre eux poursuivant des études supérieures – avoisine 50 %, soit 20 à 30 points de moins que les taux de réussite constatés pour les autres bacheliers. Ces filières STS sont pourtant le débouché « naturel » des lycéens professionnels dans l’enseignement supérieur. Un nombre non négligeable de bacheliers professionnels s’y inscrivant n’ont sans doute pas les « armes » pour réussir ce cursus ;

– au bout d’un an d’études supérieures, en STS ou en licence, les bacheliers professionnels – à hauteur de 16 % d’entre eux – sont beaucoup plus nombreux que les autres à arrêter leurs études. On peut l’interpréter comme le reflet d’un certain découragement face à la réalité de l’enseignement supérieur, ce qui signifie également qu’il y a eu un problème d’orientation.

c. Quelles mesures pour faciliter le parcours des bacheliers professionnels ?

Les bacheliers professionnels sont libres de choisir de continuer leur formation dans l’enseignement supérieur. Il importe qu’ils puissent faire un choix éclairé, sur la base des réalités statistiques évoquées *supra* quant à leurs chances de réussite et en s’appuyant sur leur parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF).

Il importe également de les sensibiliser au caractère en principe « professionnalisant » de leur bac sur le marché du travail. Dans un lycée professionnel, les prestataires KPMG et Euréval ont relevé un dispositif innovant en la matière, intitulé « tremplin », qui « *vise à améliorer l’insertion professionnelle des jeunes diplômés en accélérant le délai entre obtention du diplôme et entrée dans la vie active, faciliter la mobilité pour améliorer l’employabilité. En termes de moyens, un espace 1^{er} emploi a été créé au sein de l’établissement qui regroupe des activités d’informations et de conseils, des ateliers de préparation à la recherche d’un emploi, des actions de sensibilisation du corps enseignant...* »

Dès lors que la poursuite des études dans l’enseignement supérieur est engagée, il convient d’accompagner les bacheliers professionnels. Lors de la visite

(1) Presque 9 000 étudiants en 2010. Le taux des bacheliers professionnels inscrits dans une filière longue de l’enseignement supérieur est passé de 6,4 % à 7,4 % de 2005 à 2010. À Rennes, les acteurs pédagogiques rencontrés par les rapporteurs ont souligné aux rapporteurs à la fois le nombre modéré des bacheliers professionnels inscrits en licence et le fait que ceux-ci s’exposaient presque systématiquement à l’échec.

des rapporteurs effectués le 14 juin dernier au lycée Pierre Mendès-France à Rennes, un tel accompagnement leur a été présenté. Un dispositif de soutien en math et en français – 1h30 par semaine pour chacune de ces deux matières – est proposé aux bacheliers professionnels ayant intégré une STS. Les élèves de BTS concernés sont « repérés » au préalable *via* le dispositif en ligne Admission post bac (APB). Les enseignements sont prodigués à des petits groupes de 5 élèves par des enseignants de BTS. Pour les équipes pédagogiques concernées, ce « rattrapage » scolaire peut être efficace, même si le différentiel de niveau demeure un obstacle sérieux.

Les rapporteurs l'ont déjà évoqué dans le présent rapport à plusieurs reprises, ces initiatives doivent être encouragées, facilitées, financées par les autorités académiques. Elles contribuent à la mobilité sociale des jeunes. Pour autant, comme toutes les initiatives locales et partielles qui amendent un système, elles interrogent celui-ci. Dans ce système, les élèves des lycées professionnels sont fortement incités à obtenir le bac depuis la réforme de la voie professionnelle mise en œuvre à compter de 2008. Pour autant, ils ne sont pas bien préparés à la poursuite d'études supérieures, même en STS, alors que le bac leur ouvre la faculté d'intégrer ces sections.

C'est dans ce contexte qu'il conviendra d'examiner avec attention la mise en œuvre de quotas de bacheliers professionnels dans les STS – et de bacheliers technologiques dans les IUT. L'article L. 612-3 du code de l'éducation – issu de l'article 33 de la loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche – prévoit qu'*« en tenant compte de la spécialité du diplôme préparé et des demandes enregistrées dans le cadre de la procédure [APB], le recteur d'académie, chancelier des universités, prévoit, pour l'accès aux sections de techniciens supérieurs et aux instituts universitaires de technologie, respectivement un pourcentage minimal de bacheliers professionnels et un pourcentage minimal de bacheliers technologiques ainsi que des critères appropriés de vérification de leurs aptitudes. »*

Ce dispositif pose la question, à terme, d'une compatibilité accrue de l'enseignement secondaire professionnel et des STS, qui reposerait sur une refonte des enseignements « de part et d'autre » du bac professionnel – et non plus seulement sur des initiatives locales de remise à niveau. Il convient également de veiller à ce que l'amorce d'une spécialisation « officielle » – par la mise en place de ces quotas – des STS en faveur des bacheliers professionnels ne rende pas ces filières inaccessibles pour les bacheliers de la filière générale qui souhaitent y accéder et qui n'ont pas tous vocation à intégrer les filières longues de l'enseignement supérieur.

B. DES MARGES DE PROGRESSION EXISTENT POUR UN ACCOMPAGNEMENT RENFORCÉ DES ÉTUDIANTS DANS LEUR CURSUS UNIVERSITAIRE

1. La réussite des étudiants dans l'enseignement supérieur est globalement élevée mais inégale selon les filières d'origine des bacheliers

Le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, en réponse aux questions des rapporteurs, a fourni le tableau suivant, issu de l'exploitation de deux enquêtes réalisées sur des panels d'élèves entrés en 6^{ème} en 1989 et 1995, qui retrace le bilan des parcours des bacheliers dans l'enseignement supérieur.

**BILAN DU PARCOURS DES BACHELIERS DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
SELON LES PRINCIPALES ORIENTATIONS APRÈS LE BAC**

En pourcentage

	Diplômés de l'enseignement supérieur				Sortis sans diplôme	Rappel : Diplômés panel 1989
	Diplôme bac +2	Diplôme Bac +3/4	Diplôme bac +5	Ensemble		
Licence	9	40	31	80	20	78
<i>Dont bacheliers généraux</i>	8	43	35	86	14	85
<i>Dont bacheliers technologiques</i>	17	26	10	53	47	41
Médecine – pharmacie	5	30	56	91	9	92
Classes préparatoires aux grandes écoles	1	15	82	98	2	96
Institut universitaire de technologie (IUT)	26	29	38	93	7	92
<i>Dont bacheliers généraux</i>	19	31	45	95	5	94
<i>Dont bacheliers technologiques</i>	42	23	24	89	11	87
Section de technicien supérieur (STS)	49	15	7	71	29	75
<i>Dont bacheliers généraux</i>	48	25	17	90	10	85
<i>Dont bacheliers technologiques</i>	52	16	6	74	26	76
<i>Dont bacheliers professionnels</i>	43	3	2	48	52	44
Ensemble de ceux qui ont poursuivi dans le supérieur	22	29	30	81	19	81

Source : Ensemble des élèves des panels 1989 et 1995 qui ont poursuivi des études supérieures après leur baccalauréat

Ce tableau montre que 19 % des bacheliers ayant opté pour des études dans l'enseignement supérieur en sortent sans diplôme. Si ce taux peut paraître élevé, l'investissement des bacheliers dans la poursuite des études conduit toutefois à ce que 4 sur 5 d'entre eux obtiennent un diplôme de l'enseignement supérieur. Ce taux de 81 % est en tout état de cause supérieur à celui constaté en moyenne pour les pays de l'OCDE, qui se situe à environ 70 %.

Cette « performance » du système d'enseignement supérieur français permet également de relativiser les faibles de taux de réussite constatés en

première année de licence. La première année de licence constitue désormais, dans bien des cas, un sas d'orientation, ouvrant sur des réorientations. Le plan licence de 2007 en avait d'une certaine façon tiré les conséquences, en concevant – par filière – une première année pluridisciplinaire, avant une deuxième année marquant véritablement l'entrée dans la spécialisation disciplinaire.

Il reste que l'allongement des études issu de ces parcours non linéaires constitue un coût pour la collectivité publique. C'est aussi le prix à payer pour une vision de l'enseignement supérieur qui autorise chaque étudiant à prendre le temps nécessaire pour se trouver, identifier sa voie de formation et réussir. Il ne s'agit pas d'un « luxe » dans notre société, qui valorise de façon plus ou moins explicite la réussite scolaire sans délai, au point de rendre suspect tout laps de temps pris entre deux compartiments du cursus scolaire. Pour autant, peut-être serait-il opportun de mieux organiser ce temps « supplémentaire » donné à la formation initiale supérieure. Par une meilleure orientation préalable et un accompagnement personnalisé en licence – enseignant référent, tutorat, qui constituent des dispositifs également prévus par le plan pour la réussite en licence de 2007 – il doit être possible de relever les taux de réussite aux examens annuels et donc de « gagner » du temps susceptible d'être consacré à des semestres ou années de césure consacrés à un engagement, à une mission de volontariat ou à un séjour à l'étranger.

En tout état de cause, les difficultés précises que le tableau précédent fait apparaître portent sur deux éléments :

– comme les rapporteurs l'ont évoqué *supra*, seuls 50 % des bacheliers professionnels s'orientant vers les STS obtiennent un diplôme de l'enseignement supérieur. En réponse aux questions des rapporteurs, le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche souligne la faiblesse de ce taux, tout en notant que « *cette situation ne correspond cependant pas toujours à un échec à l'examen : un certain nombre abandonnent en effet leur formation parce qu'ils ont trouvé un emploi, parfois dans l'entreprise dans laquelle ils faisaient leur stage ou leur alternance* » ;

– le taux des diplômés des bacheliers technologiques s'orientant initialement en STS s'établit à 74 %, mais a fléchi entre les résultats obtenus par les élèves des panels 1989 et 1995 ;

– le taux des diplômés parmi les bacheliers technologiques est faible pour ceux qui s'engagent initialement dans une licence. Il s'établit à 53 % pour le panel 1995, en nette progression toutefois par rapport au panel 1989 pour lequel il s'établissait à 41 %. Pour expliquer ce progrès, le ministère de l'Enseignement supérieur note qu'« *inscrits en licence le plus souvent faute d'avoir été admis dans la filière qu'ils souhaitaient, [les bacheliers technologiques] parviennent de plus en plus souvent à se réorienter. 53 % d'entre eux ont quitté l'enseignement supérieur avec un diplôme : dans la moitié des cas ils ont obtenu ce diplôme ailleurs qu'à l'université.* »

Il convient de porter les efforts d'accompagnement au cours des cursus universitaires sur ces publics « fragiles » de l'enseignement supérieur. Le ministère de l'Enseignement supérieur souligne la situation difficile des étudiants sortis sans diplôme de l'enseignement supérieur. Il précise que « *près de 11 % des jeunes sortis de l'enseignement supérieur en 2007 sont au chômage en 2010, trois ans après leur sortie. C'est plus que leurs homologues sortis en 2004 (8 %) mais cette dégradation reste limitée en comparaison de celle dont ont pâti les sortants de l'enseignement secondaire dont le taux de chômage est passé de 21 % à 27 %. Ce sont les jeunes qui échouent dans l'enseignement supérieur qui connaissent des débuts sur le marché du travail les plus difficiles. Parmi eux, les non diplômés de l'université ont le plus fort taux de chômage (21 %) et le plus faible taux d'emploi à durée indéterminée (44 %)* ». Logiquement, le taux de chômage des jeunes sortis sans diplôme de l'enseignement supérieur n'est pas éloigné de celui des jeunes diplômés de l'enseignement secondaire.

2. Certaines mesures pourraient conforter la réussite dans l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle des étudiants

a. Le dispositif des bureaux d'aide à l'insertion professionnelle (BAIP)

Depuis la loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités modifiée par la loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche, l'article L. 611-5 du code de l'éducation précise qu'« *un bureau d'aide à l'insertion professionnelle des étudiants est créé dans chaque université* ». Le BAIP a selon cet article plusieurs missions :

– s'agissant des stages, il favorise « *un égal accès aux stages à tous ses étudiants. Il est notamment chargé de diffuser aux étudiants une offre de stages et d'emplois variée et en lien avec les formations proposées par l'université et d'assister les étudiants dans leur recherche de stages et d'un premier emploi. [...] Il recense les entreprises susceptibles d'offrir aux étudiants une expérience professionnelle en lien avec les grands domaines de formation enseignés dans l'université, en vue de leur proposer la signature de conventions de stage* » ;

– il a une fonction de conseil auprès des étudiants en matière d'emploi et de formation professionnelle ;

– sur leur demande, le BAIP « *prépare les étudiants [...] aux entretiens préalables aux embauches* » ;

– il établit un rapport annuel remis à la commission de la formation et de la vie universitaire du conseil académique sur les stages effectués par les étudiants et sur leur insertion professionnelle, et rend publiques des statistiques en la matière.

Dans la plupart des universités, la création des BAIP a posé la question de leur articulation avec les structures existantes, notamment les services communs

universitaires d'information, d'orientation et d'insertion professionnelle (SCUIO-IP). Un rapport de mars 2010 du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche (MESR) ⁽¹⁾, analysant l'élaboration des schémas directeurs de l'aide à l'insertion professionnelle – effectuée par les universités à l'occasion de la création en leur sein des BAIP –, montre que les universités ont fait preuve d'autonomie en la matière. Certains BAIP ont intégré les SCUIO, à l'inverse, dans certaines universités, les BAIP constituent l'un des éléments des SCUIO-IP. Dans d'autres configurations, les BAIP et les SCUIO-IP coexistent au sein d'une structure-mère ou sont rassemblés au sein du « portefeuille » d'un vice-président de l'université.

S'agissant des partenariats sur lesquels l'activité du BAIP doit s'appuyer, le rapport de mars 2010 du MESR note que de nombreuses universités ont, antérieurement à la création de ces bureaux, noué des liens étroits avec des entreprises. Le même rapport semble déplorer à l'inverse une faible culture du partenariat public : *« les relations avec les employeurs sont donc plébiscitées, de même que celles avec les spécialistes de l'insertion (APEC, Pôle emploi). Inversement, la construction de partenariats avec les collectivités territoriales n'est pas une priorité dans plus de 50 % des cas. Il en va de même pour ce qui est des collaborations avec les acteurs de la sphère éducative qui, pour un gros tiers des établissements, ne sont au mieux évoquées que pour les besoins de la cause. »* ⁽²⁾

b. Améliorer l'aide apportée aux étudiants en matière d'insertion professionnelle

Les avantages de la démarche lancée en 2007 autour des BAIP sont patents. Les universités ont été conduites, à cette occasion, à traiter globalement la question de l'insertion professionnelle des jeunes qu'elles forment – question qu'elles avaient, il est vrai, souvent abordé antérieurement, mais dans des conditions plus empiriques et moins homogènes. Les BAIP constituent par ailleurs un service utile pour les étudiants « sans réseau » ou avec moins d'opportunités, pour trouver un stage ou élaborer un *curriculum vitae*.

Évoquant ces éléments positifs, M. Khaled Bouabdallah, président de l'université Jean Monnet de Saint-Étienne et vice-président de la commission formation et insertion professionnelle de la conférence des présidents d'université (CPU), précisait toutefois devant le groupe de travail animé par les rapporteurs que les BAIP demeuraient un dispositif limité. Les moyens qu'une université peut affecter au fonctionnement des BAIP sont nécessairement restreints, quelques personnes pour, souvent, plusieurs milliers d'étudiants. Par ailleurs, une action d'ampleur à l'université tournée vers la question de l'insertion professionnelle

(1) Rapport d'analyse des schémas directeurs d'aide à l'insertion professionnelle des universités, ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche (MESR), mars 2010.

(2) Cf. le même rapport, page 13.

nécessite l'implication des enseignants, à tout le moins que ceux-ci s'emparent de cette problématique.

Le rapport ci-dessus évoqué du MESR de mars 2010 propose, parmi les pistes de travail à explorer pour l'avenir des BAIP, d'« *intégrer les résultats de l'action d'aide à l'insertion professionnelle dans la réflexion sur l'évolution de l'offre de formation* ». Cette préconisation pourrait constituer un point de départ pour associer les personnels enseignants à l'action des BAIP. Il pourrait être également envisagé d'inciter les enseignants – dûment formés – à participer à des modules d'insertion professionnelle associés aux enseignements fondamentaux, afin de contribuer à l'acquisition par les élèves de compétences liées à l'insertion professionnelle (rédaction de *curriculum vitae*, lettres de motivation, préparation à des entretiens d'embauches).

Les rapporteurs considèrent également que ces bureaux pourraient utilement s'appuyer sur l'expérience, les compétences et l'expertise des associations d'étudiants en matière d'insertion professionnelle, s'agissant notamment des services rendus aux étudiants. Cette évolution pourrait s'appuyer au demeurant sur l'inscription systématique dans les contrats pluriannuels d'établissement prévus par l'article L. 711-1 du code de l'éducation d'un volet concernant l'orientation et l'insertion professionnelle des étudiants.

• **Conforter et généraliser les dispositifs de tutorat et de parrainage – comme les cordées de la réussite – pour développer l'ambition et faciliter la transition vers l'enseignement supérieur, en veillant à l'équité de leur déploiement.**

• **Développer une offre d'accompagnement scolaire en direction des étudiants titulaires d'un bac professionnel pour conforter leur chance de réussite dans les filières courtes (sections de technicien supérieur...).**

• **Engager une réflexion sur les moyens d'améliorer l'adéquation entre l'enseignement professionnel secondaire et la filière technique courte de l'enseignement supérieur.**

• **Développer, au sein des parcours universitaires, des semestres ou années de césure en faveur de l'accomplissement d'un engagement, d'une mission de volontariat ou d'une mobilité internationale.**

• **Renforcer le dispositif des bureaux d'aide à l'insertion professionnelle (BAIP) des universités :**

– en y associant le personnel enseignant des universités, par exemple en les chargeant d'élaborer et mettre en œuvre des modules de préparation à l'insertion professionnelle au sein des cursus de formation, destinés à l'acquisition de compétences liées à l'insertion professionnelle (rédaction de CV, lettres de motivation, préparation à des entretiens d'embauches) ;

– en y associant les associations d'étudiants qualifiées en matière d'accompagnement et d'insertion professionnelle des jeunes ;

– en inscrivant un volet « orientation et insertion professionnelle des étudiants » dans les contrats liant l'État et les établissements d'enseignement supérieur.

V. VALORISER LES COMPÉTENCES DANS LA FORMATION INITIALE

Plusieurs développements du présent rapport concernent la valorisation des compétences initiales dans la formation initiale :

– les rapporteurs proposent ainsi que la diversification de l’offre scolaire au collège en faveur des élèves en difficulté – et dont le projet d’orientation doit faire l’objet d’une attention soutenue – passe par la mise en valeur d’éléments moins académiques, plus transversaux, basés sur le projet, l’étude d’un objet concret ou la mise en situation. Cette diversification apparaît indispensable en faveur des élèves pour lesquels la confrontation trop directe avec l’abstraction et la multiplicité des disciplines érodent leur motivation et leur confiance. Elle serait au demeurant sans doute un bienfait pour l’ensemble des élèves de collège ;

– ils notent que les tuteurs des cordées de la réussite bénéficient dans certains cas, au titre de cet engagement, de crédits ECTS ou d’une mention ajoutée au diplôme. Ces modalités de valorisation dans la scolarité d’engagements périphériques ou externes au système scolaire pourraient être étendues, sous réserve de s’assurer qu’ils correspondent à une utilité sociale et sociétale réelle et qu’ils impliquent de faire effectivement preuve de compétences en termes d’organisation, de communication, de travail en équipe et de savoir être. Une expérimentation pourrait être menée pour valoriser ce type d’engagement dans les cursus scolaires du niveau secondaire ;

– ils évoquent le partenariat entre l’Éducation nationale et l’Agence du service civique (ASC) pour proposer des missions de volontariat aux jeunes décrocheurs, parfois en alternance avec la scolarité. Plus largement, le service civique peut être un facteur de mobilité sociale pour les jeunes, *via* la valorisation des compétences mises en œuvre par le volontaire au cours de sa mission.

D’autres progrès pour la valorisation des compétences non académiques sont envisageables autour du code commun de compétences, notamment à l’occasion de sa prochaine modification.

A. LE SOCLE COMMUN A INITIÉ UNE VALORISATION DES COMPÉTENCES DANS L’ENSEIGNEMENT SCOLAIRE

1. Le socle selon les lois de 2005 et de 2013

Le tableau ci-dessous retrace l’évolution des dispositions légales et réglementaires relatives au socle commun – dont la scolarité obligatoire doit garantir l’acquisition – dans les lois de 2005 et de 2013 relatives à l’école.

CONTENU ET OBJECTIFS DU SOCLE COMMUN

	Art. 9 de la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école	Art. 13 de la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République
Intitulé	socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences	socle commun de connaissances, de compétences et de culture
Objectifs du socle	indispensable de le maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société	permet la poursuite d'études, la construction d'un avenir personnel et professionnel et prépare à l'exercice de la citoyenneté
Contenu	1.- la maîtrise de la langue française 2.- la maîtrise des principaux éléments de mathématiques 3.- une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté 4.- la pratique d'au moins une langue vivante étrangère 5.- la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication	Non précisé
Dispositions réglementaires	Annexe au décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006. Aux 5 items légaux, cette annexe ajoute : - les compétences sociales et civiques - l'autonomie et l'initiative	Non publiées – dans l'attente, le décret du 11 juillet 2006 demeure en vigueur

2. L'articulation des disciplines, des programmes et des compétences dans le socle

L'annexe au décret du 11 juillet 2006 précise la portée du socle commun au regard des programmes d'enseignement et des disciplines de la scolarité obligatoire : *« le socle ne se substitue pas aux programmes de l'école primaire et du collège ; il n'en est pas non plus le condensé. Sa spécificité réside dans la volonté de donner du sens à la culture scolaire fondamentale, en se plaçant du point de vue de l'élève et en construisant les ponts indispensables entre les disciplines et les programmes. Il détermine ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire sous peine de se trouver marginalisé. »*

Les connaissances et les compétences du socle ont ainsi vocation à donner du sens à l'enseignement disciplinaire. Par ailleurs, les deux items ajoutés par le décret du 11 juillet 2006 – les compétences sociales et civiques, ainsi que l'autonomie et l'initiative – ne sont pas directement liées aux disciplines enseignées aux niveaux primaire et secondaire. L'annexe au décret du 11 juillet

2006 indique que ces deux compétences, moins académiques, « *ne font pas encore l'objet d'une attention suffisante au sein de l'institution scolaire* [, alors que les 5 premières prévues par la loi] *font l'objet, à un titre ou à un autre, des actuels programmes d'enseignement.* »

Que les compétences soient directement ou non rattachées à des disciplines scolaires, la même annexe précise que chacune d'entre elle « *est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité.* »

La notion de compétence renvoie ainsi à la fois à un savoir théorique, une capacité de mise en pratique et à ce qui relève du savoir être. Il ne fait pas de doute que notre système scolaire valorise les savoirs théoriques et académiques, surtout dans l'enseignement secondaire. Y valoriser des « compétences » dans leur ensemble consiste donc à équilibrer les enseignements au bénéfice de la mise en pratique et du savoir être.

Depuis les rentrées 2008 (en primaire) et 2009 (au collège), la scolarité de chaque élève est accompagnée d'un livret de compétences qui atteste de son acquisition progressive du socle commun. L'évaluation des compétences acquises relève de l'ensemble de l'équipe pédagogique au collège. Cette évaluation implique un travail partenarial associant *a)* les niveaux primaire et secondaire et *b)* au collège, les enseignants des disciplines.

B. LA RÉFORME DU SOCLE DOIT PERMETTRE DE CONFORTER SA PLACE DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE ET D'Y METTRE EN VALEUR LES COMPÉTENCES NON ACADÉMIQUES

La modification – introduite par la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République – de la définition et du contenu du socle commun conduira à la révision du décret du 11 juillet 2006 dans la période à venir. Cette modification est au programme du nouveau Conseil supérieur des programmes, installé le 10 octobre 2013, dont l'une des missions consiste à émettre des avis et à formuler des propositions concernant le socle commun ⁽¹⁾.

La modification de la loi a supprimé la hiérarchie implicite des compétences du socle entre les 5 compétences légales – directement rattachées aux enseignements – et les 2 compétences réglementaires – plus proches peut-être des aptitudes à la mise en pratique et de ce qui relève du savoir être. La future définition réglementaire du socle doit tenir compte de cette évolution, en confortant les éléments du socle commun qui portent sur les compétences sociales

(1) Cf. l'article L. 231-15 du code de l'éducation.

et civiques, ainsi que sur l'autonomie et l'initiative. Ces modifications pourraient promouvoir l'enseignement de la capacité d'expression orale en public, ainsi que de la participation à une équipe et à son animation.

Les futurs écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), créées par la loi du 8 juillet 2013 ont, entre autres, pour mission de préparer « *les futurs enseignants et personnels d'éducation aux enjeux du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et à ceux de la formation tout au long de la vie* ». Les ESPE devront contribuer à inscrire plus profondément qu'aujourd'hui dans notre système scolaire le socle dans son ensemble, et, *a fortiori*, parmi les compétences qui le composent, celles qui ne sont pas directement liées aux disciplines académiques.

• **Valoriser dans la formation initiale les compétences non académiques :**

– donner aux compétences « moins académiques » toute leur place au sein du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ;

– faire en sorte que les futures écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) confortent la place du socle au sein du système scolaire et, *a fortiori*, parmi les compétences qui composent ce socle, de celles qui ne sont pas directement liées aux disciplines académiques ;

– généraliser la valorisation dans les cursus de l'enseignement supérieur de l'engagement dans le tutorat ou le parrainage d'élèves et, sous réserve de la vérification de leur utilité publique ou sociale, des engagements périphériques ou externes au système universitaire. Expérimenter une telle valorisation pour les cursus de l'enseignement secondaire.

TROISIÈME PARTIE : MOBILITÉ SOCIALE ET TRANSITION VERS L'ÂGE ADULTE : FAVORISER L'ACCÈS DES JEUNES À L'EMPLOI ET À L'AUTONOMIE

« Pour la société française, qui a fait de l'école la principale voie de mobilité sociale, c'est un constat d'échec : le déclin de l'immobilité sociale demeure extrêmement modeste au regard de l'effort consenti pendant le dernier demi-siècle ⁽¹⁾ ». De fait, dans un pays où l'on accorde tant d'importance au diplôme obtenu à l'issue de la formation initiale, les parcours scolaires restent fortement influencés par l'origine sociale. L'adaptation du système éducatif constitue donc un premier levier d'action pour mieux favoriser l'égalité des chances.

Toutefois, comme le souligne le sociologue Camille Peugny, « à l'heure où les carrières s'allongent et où l'exigence de mobilité ne cesse d'être affirmée, il est inacceptable que le destin des individus soit figé si tôt. Une société fragilisée par la mondialisation ne peut s'estimer quitte de son travail d'égalisation des conditions à l'issue de la formation initiale (et ce, même si l'école devenait moins injuste et plus méritocratique) ». Il faut en effet multiplier les moments de formation, et au-delà, quelles que soient les difficultés que les jeunes ont pu rencontrer dans leur parcours scolaire, leur donner des possibilités de rebondir et de saisir une, ou plutôt des « secondes chances » et ce, tout au long de la vie.

De ce point de vue, l'image de l'« ascenseur social », qui exprime l'idéal méritocratique d'une société dans laquelle chacun doit pouvoir s'élever dans la hiérarchie sociale par son travail et ses mérites, peut apparaître trompeuse. Elle figure en effet une ascension rapide, sinon immédiate et sans effort, comme l'a observé l'une des personnes entendues par la mission, et évoque également une trajectoire linéaire. Or, il serait plus pertinent de raisonner en termes de parcours susceptible de se construire pas à pas, avec des étapes, voire des tâtonnements et des expériences diverses (par exemple des va-et-vient entre emploi et formation), ce dont rendrait mieux compte l'image d'un « escalier » ou de « passerelles sociales ».

Pour les jeunes, les efforts en ce sens doivent d'abord porter sur la période de transition vers l'âge adulte, dont les marqueurs traditionnels sont l'entrée dans la vie active et l'autonomie financière et résidentielle (quitter le foyer parental) mais aussi la mobilité (passer son permis de conduire, voire partir à l'étranger), avant d'envisager éventuellement de fonder à son tour un foyer.

Quelque contradictoire que cela puisse paraître, l'accès des jeunes à l'autonomie peut nécessiter qu'ils soient aidés, ou plutôt accompagnés, et particulièrement ceux issus de milieux modestes, qui sont aussi, pour les raisons évoquées plus haut, plus fortement représentés parmi les jeunes peu ou pas qualifiés

(1) Le destin au berceau. Inégalités et reproduction sociale, Camille Peugny (2013).

rencontrant des difficultés d'accès à l'emploi. En vue de soutenir la mobilité sociale des jeunes, il convient donc d'analyser successivement les voies et moyens :

– d'agir plus efficacement en faveur de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, s'agissant en particulier des peu ou pas qualifiés, et ce non seulement au moment de leur entrée dans la vie active, mais aussi tout au long de leur parcours ;

– d'améliorer les conditions de vie des étudiants et de favoriser l'accès à l'autonomie (bourses, logement et mobilité).

Pour autant, on aurait tort de distinguer trop nettement, sinon d'opposer, l'une et l'autre de ces problématiques, dans la mesure où l'autonomie s'acquiert d'abord et surtout par l'emploi. En sens inverse, les difficultés sociales et matérielles, en matière de logement, de santé ou de mobilité par exemple, peuvent constituer autant de freins à l'emploi des jeunes.

En tout état de cause, il apparaît, là encore, nécessaire de simplifier les dispositifs, de renforcer la coordination et le pilotage de l'action publique et d'améliorer l'accompagnement proposé, en veillant à ce qu'il soit aussi assorti de contreparties.

I. SOUTENIR PLUS EFFICACEMENT L'INSERTION PROFESSIONNELLE ET SOCIALE DES JEUNES PEU OU PAS QUALIFIÉS ET OPTIMISER LES OUTILS EXISTANTS

Des efforts importants sont consentis en faveur de l'insertion des jeunes, mais l'efficacité des politiques publiques est affaiblie par le foisonnement des acteurs et l'empilement des dispositifs, avec aussi un ciblage parfois insuffisant sur les jeunes les plus en difficulté d'insertion.

Pour mieux mobiliser les politiques d'emploi en faveur de la mobilité sociale des jeunes, il convient dès lors d'adapter simultanément :

– la gouvernance des politiques (coordonner les acteurs) ;

– les dispositifs d'accompagnement vers l'emploi (améliorer les outils) ;

– la valorisation des compétences au sens large, acquises par l'expérience ou par la formation, dans le cadre de parcours diversifiés et moins linéaires (promouvoir la qualification et l'acquisition de compétences tout au long de la vie).

En définitive, l'enjeu est finalement moins d'inventer des solutions nouvelles que d'optimiser, de mieux assembler et de piloter différemment les initiatives et les outils existants.

A. CLARIFIER LA GOUVERNANCE ET MIEUX FÉDÉRER LES ÉNERGIES

Pour répondre à l'enjeu prioritaire que constitue l'insertion des jeunes peu ou pas qualifiés, il faut tout d'abord créer les conditions d'une gouvernance partenariale plus efficace :

– en renforçant, d'une part, la coordination des acteurs publics, en particulier au niveau régional ;

– en confortant, d'autre part, le rôle des partenaires sociaux, à travers le développement de la négociation collective sur ces questions.

Il s'agit ainsi de renforcer la cohérence, la complémentarité et donc l'efficacité de l'action publique, avant d'envisager une adaptation des outils et des moyens en faveur des jeunes en difficulté d'insertion sociale et professionnelle.

1. Les jeunes peu ou pas qualifiés : une cible prioritaire de l'action publique

a. Des difficultés d'insertion se concentrant sur les peu ou pas qualifiés et un nombre important de jeunes sans emploi et sans formation

Pour cerner les principaux enjeux actuels en matière d'insertion des jeunes, l'analyse doit s'appuyer sur la lecture croisée de trois indicateurs : le taux d'emploi, le taux de chômage, mais aussi le nombre des jeunes qui ne sont ni en emploi, ni en formation.

- *Un taux d'emploi des jeunes plus faible que dans plusieurs pays voisins*

En France, le taux d'emploi des jeunes de 15 à 24 ans est inférieur à la moyenne européenne et à celui de plusieurs pays voisins, comme l'Allemagne ou le Danemark, où il est près de deux fois plus élevé. Indépendamment de la question particulière des jeunes inactifs (cf. *infra*), ceci tient notamment à la durée des études et la fréquence moindre du travail pendant celles-ci, que ce soit dans le cadre de l'alternance ou de l'emploi étudiant. *A contrario*, les transitions entre l'emploi et le système éducatif sont plus développées au Danemark notamment.

TAUX D'EMPLOI DES JEUNES EN FRANCE ET EN EUROPE EN 2012

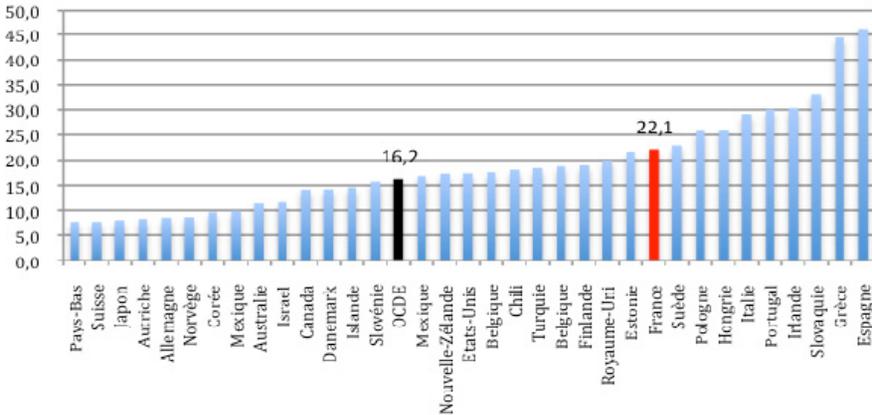
Taux d'emploi	France	Danemark	Allemagne	Royaume-Uni	Pays-Bas	Europe (UE à 27)
15-29 ans	44 %	60,2 %	57,7 %	57,8 %	70 %	46,7 %
15-24 ans	28,4 %	55,5 %	46,6 %	46,9 %	63,3 %	32,9 %

Source : dossier thématique de la grande conférence sociale pour l'emploi des 20 et 21 juin 2013

- *Un chômage qui se concentre sur les jeunes peu ou pas qualifiés*

Le taux de chômage des jeunes âgés de 15 à 24 ans, qui rapporte le nombre de chômeurs aux seuls actifs, représentait près de 24 % en 2012.

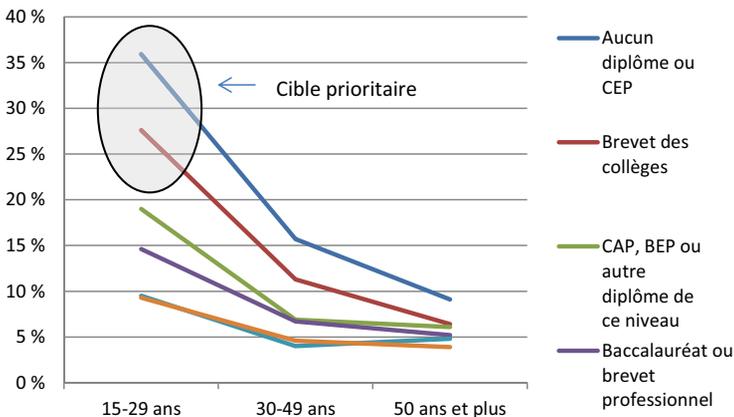
TAUX DE CHÔMAGE DES JEUNES DANS LES PAYS DE L'OCDE EN 2011 (EN %)



Source : OCDE (Cour des comptes, « Marché du travail, face à un chômage élevé, mieux cibler les politiques », janvier 2013)

En incluant la tranche d'âge des 25 à 29 ans, les indicateurs sont toutefois proches de la moyenne européenne ⁽¹⁾. Il reste que le taux de chômage des jeunes, qui par construction ne prend pas en compte les inactifs qui ne recherchent pas activement un emploi, est très supérieur à celui d'autres classes d'âge (9,9 % pour les actifs de 15 à 64 ans en 2012). Cette moyenne recouvre par ailleurs des situations très contrastées, qui dépendent essentiellement du niveau de qualification, comme l'illustre le graphique ci-dessous. Les difficultés peuvent aussi se concentrer sur certains territoires : le taux de chômage des jeunes de 15 à 24 ans résidant dans les zones urbaines sensibles (ZUS) s'élève ainsi à plus de 40 % ⁽²⁾.

TAUX DE CHÔMAGE EN FRANCE SELON L'ÂGE ET LE DIPLÔME



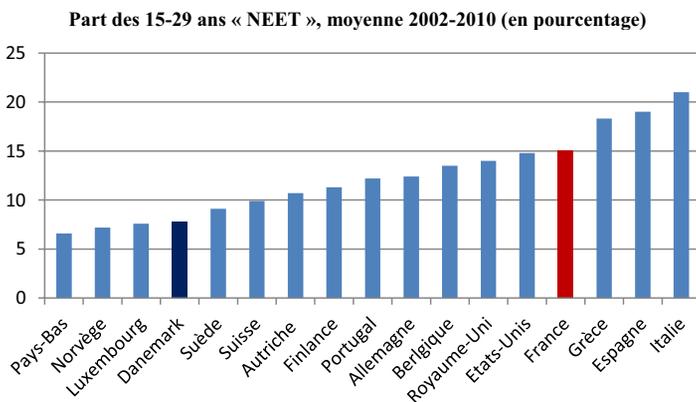
Source : graphique réalisé d'après les données de l'Insee (2010)

(1) Entre 15 et 29 ans, le taux de chômage (18 % en France, 18,1 % dans l'UE 27 en 2012) et la part de chômage (9,7 % contre 10,3 %) sont ainsi légèrement inférieurs à la moyenne de l'Union européenne.
 (2) Rapport 2012 de l'Observatoire national des zones urbaines sensibles (ONZUS).

● *Le défi des « NEET⁽¹⁾ » : près d'un million de jeunes « à la dérive » ?*

Début 2013, près de 1,9 million de jeunes de 15 à 29 ans n'étaient ni à l'école, ni en emploi, ni en formation, soit près de 17 % de la tranche d'âge, selon une note récente du Conseil d'analyse d'économique (CAE), dont la mission a entendu l'un des auteurs⁽²⁾. Sur la dernière décennie, cette proportion est en moyenne la quatrième plus élevée des pays de l'OCDE ci-dessous. En particulier, « environ 20 % de jeunes de 20-24 ans en France sont NEET et donc structurellement en risque de marginalisation sociale », selon l'OCDE⁽³⁾.

EN FRANCE, UN JEUNE SUR SIX N'EST NI EN EMPLOI, NI EN ÉDUCATION, NI EN FORMATION



Source : d'après les statistiques de l'OCDE présentées dans la note du CAE précitée sur l'emploi des jeunes (avril 2013)

La note précitée du CAE indique que « plus grave encore, environ la moitié de ces jeunes, soit 900 000, ne cherchent pas d'emploi. Ils sont à la dérive ». Il existe des sources et des modes de calculs différents sur ce sujet. Selon la Dares⁽⁴⁾, parmi les jeunes de 15 à 29 ans faisant partie du groupe des NEET, 57 % sont au chômage, tandis que 43 % sont inactifs.

En tout de cause, ces jeunes inoccupés, « laissés pour compte », selon la typologie établie par l'OCDE⁽⁵⁾, ont majoritairement un faible niveau éducatif : ainsi, 85 % des jeunes inactifs ou au chômage (NEET) n'ont pas dépassé le lycée et 42 % le collège selon la note précitée. Alors que plus de 130 000 jeunes sortent chaque année du système scolaire sans diplôme, aider ces jeunes à s'insérer dans la vie professionnelle constitue donc un défi majeur.

(1) Acronyme anglais (neither in employment, nor in education or training) : jeunes ni emploi, ni en formation.

(2) Note n° 4 du CAE, L'emploi des jeunes peu qualifiés en France, Pierre Cahuc, Stéphane Carcillo, Klaus F. Zimmermann, (avril 2013).

(3) « Améliorer la situation des jeunes », Études économiques : France (avril 2013).

(4) Dares Analyse n° 90, Emploi et chômage des 15-29 ans en 2011 (décembre 2012).

(5) L'OCDE distingue les « performants », les « débutants en mal d'insertion » et les « laissés pour compte ».

Plus souvent issus de foyers modestes, même s'il semble qu'il n'y ait pas d'étude très précise sur ce point, et avec une proportion plus importante dans les quartiers ⁽¹⁾, ces jeunes sont aussi, selon M. Joaquim Timoteo, chercheur à l'INJEP, « *en perte de confiance dans les institutions censées les aider* » et « *ont intégré une espèce de fatalité de la précarité* » ⁽²⁾

Ainsi, 470 000 de ces jeunes de 16 à 25 ans sortis de formation initiale sans diplôme ou avec le seul brevet ne sont ni en emploi ni en formation. Ces jeunes se retrouvent trop souvent livrés à eux-mêmes, n'étant plus pris en charge par le système éducatif et pas nécessairement suivis en tant que demandeurs d'emploi.. Seule la moitié d'entre eux se déclare en effet inscrits à Pôle emploi. Par ailleurs, l'insertion des peu diplômés est encore plus sensible aux aléas conjoncturels ⁽³⁾, avec aussi une plus forte précarité dans l'emploi (CDD, interim...).

SITUATION DES JEUNES NI EN EMPLOI NI EN FORMATION AYANT AU PLUS UN BEP/CAP

	Sans diplôme (1)	CAP-BEP (2)	Total (1+2)
Chômeurs au sens du BIT	53 %	69%	58 %
Inactifs	47 %	31 %	42 %
Inscrits à Pôle Emploi	50 %	66 %	55%
Non inscrits à Pôle Emploi	50 %	34 %	45%
Total ni en emploi, ni en formation	470 000	238 000	708 000

Champ : jeunes de 16 à 25 ans inclus sortis de formation initiale ou d'apprentissage et ayant au plus un CAP ou un BEP

Source : étude d'impact du projet de loi portant création des emplois d'avenir (août 2012)

En définitive, les parcours d'insertion dans l'emploi stable peuvent être longs et difficiles pour les jeunes, et particulièrement les moins qualifiés d'entre eux : seuls 29 % des 16-25 ans sans diplôme accèdent rapidement et durablement à un emploi ⁽⁴⁾. Or ce constat est d'autant plus préoccupant que :

– au lieu de corriger les inégalités liées à la formation initiale et l'origine sociale, le fonctionnement du marché du travail a plutôt tendance à les accentuer par la suite ; c'est du moins clairement le cas en matière d'accès à la formation professionnelle, trop souvent concentrée sur les plus qualifiés (cf. *infra*) ;

– ce déficit d'emploi a un impact sur la richesse nationale (perte de croissance potentielle) et les finances publiques (du fait notamment des dépenses de réparation sociale) : s'agissant des NEET en Europe, les pertes économiques imputables au désengagement des jeunes par rapport au marché du travail ont ainsi été estimées à environ 153 milliards d'euros par l'agence Eurofound de Dublin. Cela a aussi des répercussions durables sur les trajectoires professionnelles des jeunes, ce que des observateurs ont pu qualifier d' « effet de scarification » ⁽⁵⁾.

(1) La part des jeunes de 15 à 24 ans qui ne sont ni en emploi ni en formation dans les ZUS est d'environ 25,2 % en 2010 soit un taux nettement supérieur à celui des zones urbaines environnantes (14,9 % en moyenne).

(2) Le Monde, 1^{er} juin 2013.

(3) Depuis 2008, ce sont essentiellement les jeunes sans diplôme qui ont vu leurs perspectives d'emploi se dégrader, avec une chute du taux d'emploi de 10 points à la sortie de l'école.

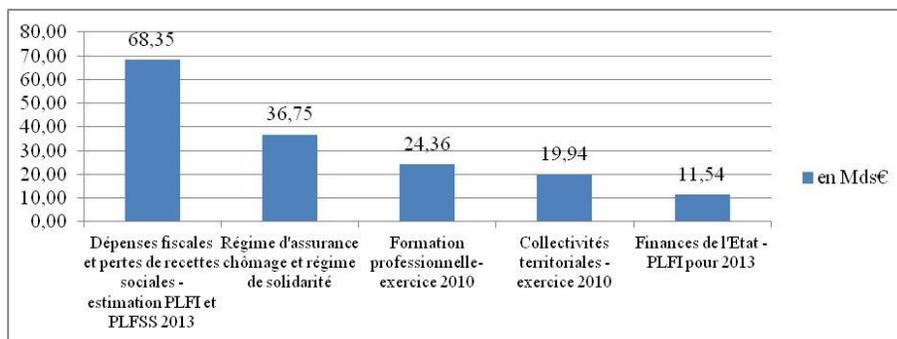
(4) Selon l'étude d'impact du projet de loi relatif aux emplois d'avenir (août 2012).

(5) « Les nouvelles générations devant la panne prolongée de l'ascenseur sociale », L. Chauvel, OFCE.

b. Enjeux prioritaires et champ de l'évaluation

Selon une estimation récente de l'Igas ⁽¹⁾, l'ordre de grandeur des dépenses susceptibles de relever du champ de la politique de l'emploi s'élève à plus de 160 milliards d'euros, avec un nombre très important de dispositifs (au minimum de 160, auxquels s'ajoutent tous ceux n'ayant pas pu être unitairement identifiés par la mission, cette impossibilité constituant en soi une source d'enseignements, comme le souligne ce rapport).

COMPARAISON DES DÉPENSES SUSCEPTIBLES DE RELEVER DU CHAMP DE LA POLITIQUE DE L'EMPLOI PAR CHAMP DE DÉPENSES



Compte tenu de ce champ extrêmement large, les rapporteurs ont souhaité circonscrire le champ de l'évaluation aux principaux dispositifs publics en direction des jeunes « peu ou pas qualifiés », tels que définis ci-après, et relevant des finances de l'État et des collectivités territoriales. C'est par exemple la raison pour laquelle les mesures générales de baisse du coût du travail (allègement de charges), qui peuvent avoir un impact sur l'emploi des jeunes, mais ne sont pas spécifiquement ciblés sur ceux-ci, ne seront pas évoquées dans le présent rapport.

Il a également été tenu compte des travaux récents du CEC sur la création d'entreprises ⁽²⁾ : ne seront donc pas évoquées les actions mises en œuvre par les missions locales et d'autres acteurs pour inciter et accompagner les jeunes dans leur projet entrepreneurial.

(1) *Évaluation de la politique territoriale de l'emploi*, MAP, IGAS (10 octobre 2013).

(2) « Trente propositions pour favoriser et accompagner la création d'entreprises », rapport n° 763 de M. Jean-Charles Taugourdeau et M. Fabrice Verdier, déposé au nom du CEC (février 2013).

NIVEAUX DE FORMATION ET NOTION DE JEUNES « PEU OU PAS QUALIFIÉS »

Niveau I et II	Diplômés des premier et deuxième cycles de l'enseignement supérieur (licence universitaire ou davantage), d'une école de commerce ou d'ingénieur.		
Niveau III	Diplômés d'une formation de niveau bac+2 : premier cycle de l'enseignement supérieur (DEUG, BTS...), de formations du secteur de la santé, paramédical, social.		
Niveau IV	Sorties de terminale ou d'un niveau équivalent avec ou sans baccalauréat, de l'enseignement supérieur sans diplôme, de classes préparatoires sans avoir réussi à intégrer une école de commerce ou d'ingénieur.		
Niveau V	Sorties à l'issue de la dernière année de CAP ou BEP (avec ou sans diplôme) ou d'une classe de seconde ou de première.		Jeunes « peu ou pas diplômés »
	Niveau V sans diplôme.		
Niveau V bis	Sorties du système éducatif avant la dernière année de CAP ou de BEP, après une classe de 3 ^{ème} générale ou une classe de 4 ^{ème} ou de 3 ^{ème} d'enseignement non général.	Jeunes sans qualification ⁽¹⁾	
• Niveau VI	Sorties du système éducatif avant une classe de 3 ^{ème} générale ou avant une classe de 4 ^{ème} non générale.		

Par ailleurs, au regard des difficultés particulières d'accès des jeunes à l'emploi durable, du lien très fort entre qualification et insertion ainsi que des enjeux liés aux jeunes NEET, il est apparu plus particulièrement nécessaire :

– de concentrer l'analyse sur les peu qualifiés, sans occulter pour autant les difficultés que peuvent aussi rencontrer des jeunes diplômés issus de milieux modestes, du fait notamment de leur lieu de résidence, d'un plus faible tissu relationnel, voire de discrimination ⁽²⁾ ; en effet, comme l'a observé le rapporteur du CESE sur l'emploi des jeunes ⁽³⁾, « *les inégalités sociales ont des effets importants non seulement en termes de ressources financières permettant la poursuite d'études dans des conditions satisfaisantes mais aussi de réseaux relationnels favorisant l'entrée sur le marché du travail ou l'accès à des stages* » ;

– d'examiner le rôle, les moyens et l'efficacité du service public de l'emploi, s'agissant en particulier des missions locales, en prenant également en compte la nécessité de repérer et d'aller au-devant des jeunes actifs inoccupés ;

– de ne pas limiter le champ de l'analyse à la période d'entrée dans la vie active, autrement dit l'accès au premier emploi, pour envisager, plus largement, les différentes possibilités de rebondir et de valoriser au mieux les compétences acquises, tout au long d'un parcours, parce qu'un échec en formation initiale ne doit pas obérer l'ensemble de la vie professionnelle.

(1) La notion de « jeunes sans qualification » (ensemble des jeunes de moins de 25 ans sans diplôme autre que le brevet) doit être distinguée de celle des « décrocheurs » (notion de « flux »), soit les élèves inscrits au début d'une année scolaire qui le ne sont plus l'année suivante sans être titulaires d'un diplôme d'études secondaires et dont la grande proximité avec la formation initiale peut permettre de mobiliser des réponses spécifiques.

(2) Un jeune de moins de 30 ans résidant en ZUS a globalement 1,7 fois moins de chance d'accéder à l'emploi à caractéristiques égales de sexe, de qualification et de nationalité, selon un rapport de l'ONZUS (2009).

(3) L'emploi des jeunes, rapport du CESE (M. Jean-Baptiste Prévost), septembre 2012.

Cela nécessite au préalable de renforcer la cohérence et l'efficacité de l'action publique, par une coordination accrue des acteurs.

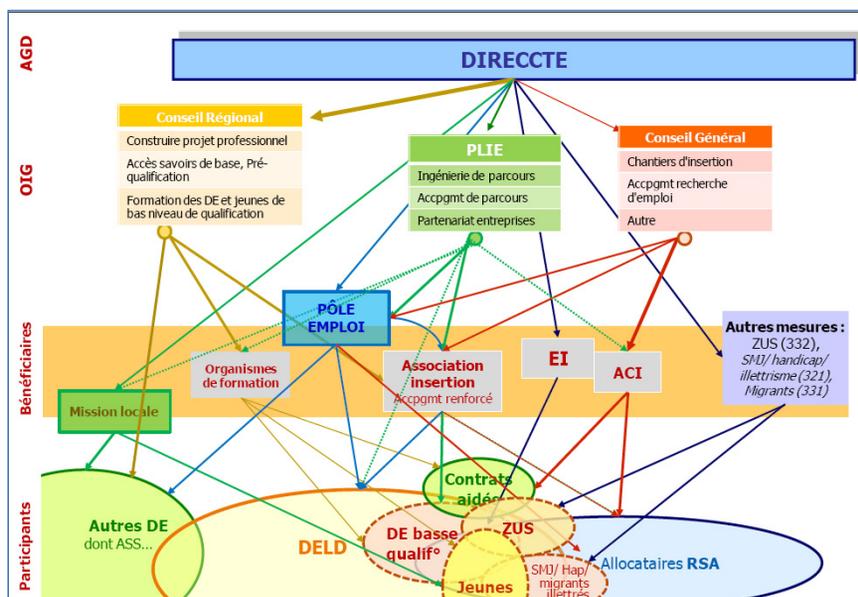
2. Renforcer la coordination des acteurs et le pilotage partenarial des politiques en direction des jeunes peu ou pas qualifiés

Le pilotage des politiques d'emploi et de formation, en direction notamment des jeunes peu ou pas qualifiés, souffre aujourd'hui d'une gouvernance complexe, et ce aussi bien au niveau territorial que national.

a. Développer les dynamiques partenariales au niveau territorial et renforcer l'échelon régional

Le système de décision en matière de formation et d'emploi relève d'une gouvernance partagée entre de nombreux acteurs, puisqu'il fait intervenir l'État, les régions, les départements et les communes ⁽¹⁾ ainsi que les partenaires sociaux. De fait, « le domaine de l'insertion professionnelle des jeunes est probablement le plus complexe », comme l'a souligné à très juste titre le COE ⁽²⁾.

UNE GOUVERNANCE COMPLEXE DES POLITIQUES D'EMPLOI ET D'INSERTION



Cartographie de l'offre d'insertion soutenue par le Fonds social européen (FSE). DE : demandeurs d'emploi.

Source : rapport d'évaluation thématique FSE, L'offre d'insertion dans les territoires, Amyos-Edater (octobre 2010)

(1) En effet, même sans disposer de compétences spécifiques en matière d'emploi, les collectivités sont nombreuses à intervenir par leurs financements dans ce domaine. En outre, certaines des politiques qui leur sont confiées sont proches de cette compétence : formation professionnelle (régions), revenu de solidarité active (départements), action sociale (communes), etc.

(2) L'emploi des jeunes, Conseil d'orientation pour l'emploi (COE), février 2011.

S'agissant des principaux acteurs concernés par l'insertion des jeunes peu qualifiés, deux séries de mesures devraient être envisagées pour simplifier le pilotage et développer les dynamiques territoriales, sans que cela n'épuise pour autant, loin s'en faut, une réflexion plus générale appelée à se poursuivre, dans le cadre de l'« acte III » de la décentralisation, quant à la nécessaire clarification de l'articulation des compétences dans les territoires.

● *Assurer le déploiement et le suivi des « Pactes régionaux pour la réussite éducative et professionnelle »*

Les pouvoirs publics consacrent des moyens importants en faveur de l'accès à la qualification professionnelle de jeunes, avec un effort global supérieur à 24 milliards d'euros par an⁽¹⁾ et la mobilisation de réseaux dédiés pour les jeunes rencontrant en difficulté d'accès à la formation et à l'emploi (les 460 missions locales et la mission générale d'insertion – MGI – pour les décrocheurs). Les partenaires sociaux se sont également mobilisés sur cet enjeu, à travers notamment l'ANI du 7 avril 2011 sur les jeunes décrocheurs (cf. *infra*).

Cependant, la situation des jeunes sur le marché du travail et la multiplicité d'acteurs et de dispositifs nécessitent de renforcer la coordination et la complémentarité de l'action publique.

Dans ce sens, et suite à la grande conférence sociale de juillet 2012, qui a prévu l'élaboration d'un plan d'action en faveur de l'accès à la qualification des jeunes, les régions ont ainsi été invitées à élaborer des « *pactes régionaux pour la réussite éducative et professionnelle des jeunes* », susceptibles d'être articulés autour de deux grands volets :

– renforcer les différentes voies de formations par alternance sur les premiers niveaux de qualification (lycée professionnel, apprentissage, contrats de professionnalisation) ;

– permettre à l'ensemble des jeunes sans qualification, de la fin de la scolarité obligatoire à 25 ans révolus, de redémarrer un parcours d'accès à la qualification, en mobilisant de manière coordonnée l'ensemble des outils existants : CIVIS, formations financées par les régions, écoles de la deuxième chance (E2C), EPIDE, mission générale d'insertion (MGI), etc.

Plusieurs régions se sont ainsi appuyées sur ces orientations ministérielles pour relancer une dynamique partenariale dans ce domaine. Il semblerait cependant que cette démarche soit moins bien engagée dans certains territoires, du fait notamment de la mobilisation des acteurs concernés sur d'autres sujets, par exemple les emplois d'avenir, ou encore dans l'attente de la prochaine étape de décentralisation.

(1) Dont 15 milliards d'euros consacrés principalement par l'État et les régions à la formation professionnelle sous statut scolaire, 8 milliards consacrés par l'État, les régions et les partenaires sociaux à la formation par alternance (apprentissage et professionnalisation) et près d'un milliard d'euros consacré par les régions aux stages de formation continue pour les jeunes.

« Une solution pour chaque jeune sans qualification » : l'un des objectifs des pactes régionaux pour la réussite éducative et professionnelle des jeunes

« Orientation choisie, lutte contre le décrochage, accès différée à la formation qualifiante pour les jeunes actifs, promotion de l'alternance notamment au niveau V : ces différents enjeux sont déterminants et doivent être abordés de manière complémentaire afin de mettre en œuvre une action plus efficace en faveur de l'insertion professionnelle durable des jeunes.

C'est pourquoi il est proposé que soit élaboré dans chaque région un « Pacte régional pour la réussite éducative et professionnelle des jeunes », qui établirait des objectifs conjoints et chiffrés de réduction du nombre de jeunes sortants de formation initiale, ainsi que de ceux présents sur le marché du travail, sans qualification. Élaborés à l'initiative des régions dans le cadre de concertation que constituent les CCREFP⁽¹⁾ et destinés à constituer une déclinaison opérationnelle des CPRDFP⁽²⁾, ces pactes seront signés par le préfet, le recteur, le président de région et proposés à l'approbation des partenaires sociaux. Ils capitaliseront les démarches contractuelles et les plans d'action déjà engagés qui ont permis, sur certains territoires, de progresser sur cet enjeu.

Dans le cadre de l'élaboration du pacte, il est proposé que les acteurs concernés partagent les données disponibles sur les jeunes décrocheurs et les jeunes sans qualification, au chômage, en situation d'emploi précaire, et puissent les mettre en regard avec le nombre de jeunes bénéficiant d'une mesure concourant à leur insertion professionnelle. Parallèlement, il importe que les acteurs recensement collectivement les mesures accessibles sur le territoire.

Outre les contrats d'alternance pour l'accès auxquels la marche à franchir est parfois trop haute, il existe une multitude de dispositifs permettant de construire des parcours d'accès à la qualification : place vacante au lycée professionnel, accompagnement global du jeune vers l'insertion à travers le CIVIS, actions de formation continue centrées sur les compétences-clefs, la découverte des métiers, la pré-qualification ou la qualification financées par les régions, POE (préparation opérationnelle à l'emploi) individuelle ou collective initiées par les partenaires sociaux ; établissements spécifiques concourant à l'insertion professionnelle et sociale des jeunes très éloignés de l'emploi, tels que les écoles de la deuxième chance (E2C) ou les EPIDE. Les partenaires sociaux se sont également engagés sur cet enjeu depuis les ANI du printemps 2011, (...) en créant une prestation d'accompagnement renforcé dont les objectifs de déploiement sont aujourd'hui atteints. Il convient également de prendre en compte dans la « boîte à outils disponibles » les emplois d'avenir, destinés aux jeunes sans qualification, qui incluront un volet formation mobilisable durant et après l'emploi.

Ce recensement devra s'opérer sur une logique dynamique et opérationnelle : chaque dispositif sera ainsi positionné dans un continuum de solutions pour les jeunes en correspondance avec la nature et le degré de difficultés rencontrées par ceux-ci. Sur la base du diagnostic et de l'ordonnancement de la boîte à outils, un plan d'action, assorti d'objectifs quantitatifs annuels, sera défini, pour réduire le nombre de jeunes sans qualification sur le territoire. Il constituera le cœur opérationnel du « Pacte régional pour la réussite éducative et professionnelle. »

Source : document-cadre relatif à l'accès des jeunes à la qualification, ministère du travail (octobre 2012)

Il conviendrait dès lors de poursuivre l'élaboration de ces pactes régionaux et d'en assurer le suivi régulier, au regard de leur intérêt potentiel en termes de décrochage, de complémentarité et donc de renforcement de l'efficacité de l'action publique en direction des jeunes peu qualifiés. Plus largement, les rapporteurs soulignent l'intérêt des démarches partenariales, quelles qu'en soient

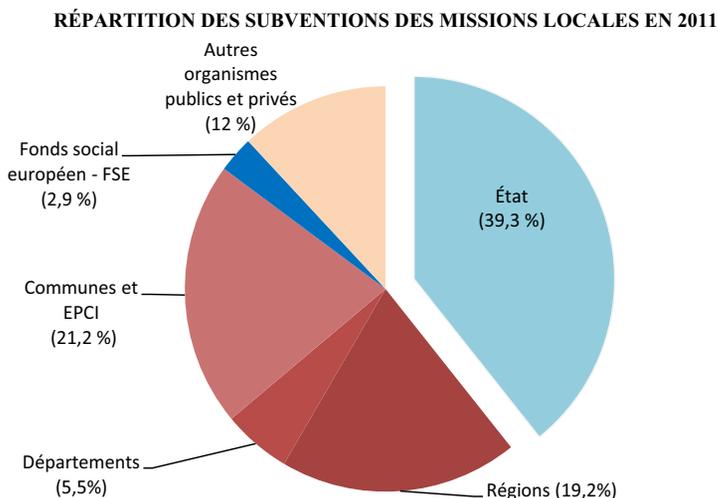
(1) CCREFP : comité de coordination régional emploi-formation.

(2) CPRDFP : contrat de plan régional de développement des formations professionnelles.

les formes, comme par exemple les contrats territoriaux emploi formation (CTEF), mis en place dans la région Rhône-Alpes, où ils se sont rendus en mars dernier ⁽¹⁾.

● *Réformer les modalités de conventionnement des missions locales*

Aux termes de la loi ⁽²⁾, des « *missions locales pour l'insertion professionnelle et sociale des jeunes* » peuvent être constituées entre l'État, des collectivités territoriales, des établissements publics, des organisations professionnelles et syndicales et des associations. Ce réseau associatif a évolué dans son rôle d'accompagnement global des jeunes les plus en difficulté d'insertion pour devenir une composante essentielle du service public de l'emploi (SPE).



Source : graphique réalisé d'après les données du dernier rapport annuel du Conseil national des missions locales (2013)

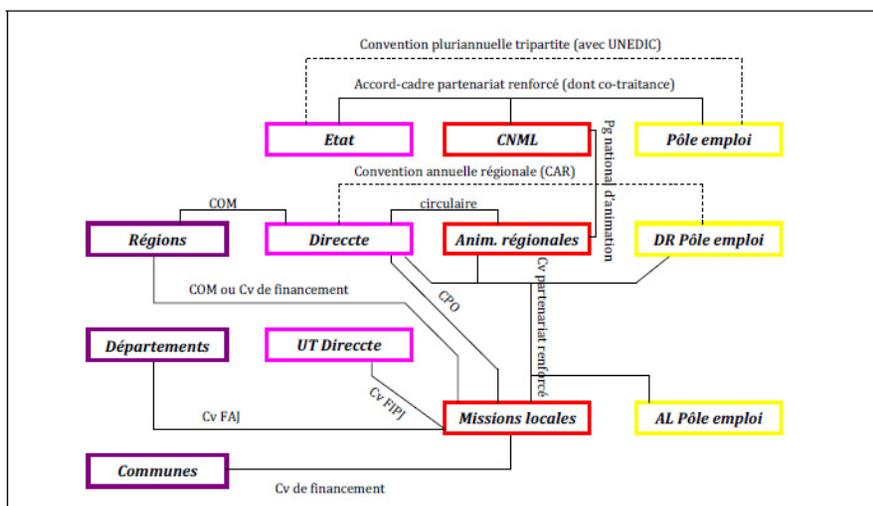
Les différents financeurs peuvent contractualiser avec chaque mission locale, distinctement, en fonction des objectifs qui leur sont propres. La région Limousin a par exemple signé une convention triennale sur la période 2008-2010 avec les missions locales de la Creuse, selon le rapport de KPMG/Euréval.

Depuis 2008, l'État (DGEFP) dispose d'un instrument contractuel de pilotage des missions locales – les conventions pluriannuelles d'objectifs (CPO) – qui permettent, sur la base d'un diagnostic territorial partagé, de mettre en rapport les objectifs et les moyens qui leur sont confiés, avec les résultats des actions favorisant l'accès des jeunes à l'emploi. Le dispositif conventionnel demeure toutefois d'une grande complexité, comme l'illustre le schéma ci-après.

(1) Le CTEF définit la stratégie que les partenaires souhaitent adopter pour les cinq ans à venir, autour de 27 bassins, avec une structure porteuse (mission locale, maison de l'emploi, etc.) chargée du pilotage technique du CTEF. Le conseil régional a décentralisé un tiers des crédits emploi formation (30 M€).

(2) Article L. 5314-1 du code du travail.

PRINCIPALES CONVENTIONS CONCLUES DANS LE RÉSEAU DES MISSIONS LOCALES



Source : inspection générale des finances (2010)

De fait, la limitation du dialogue de gestion à l'État (Direccte) et aux missions locales dans le cadre des CPO limite la possibilité d'un diagnostic partagé et d'un accord sur les objectifs avec les autres financeurs. Selon les régions, la mise en cohérence peut s'exercer dans le cadre de conférences de financeurs ou au travers des contrats d'objectifs et de moyens en matière d'insertion professionnelle des jeunes (« COM-IPJ »).

Toutefois, si le code du travail ⁽¹⁾ prévoit des dispositions relatives à ces contrats d'objectifs et de moyens, associant notamment l'État et les collectivités territoriales et précisant les engagements réciproques sur une période pluriannuelle, il s'agit uniquement d'une possibilité. De surcroît, leur application semble inégale, même s'il n'a été possible d'obtenir plus de précisions sur ce point de la part du ministère chargé de l'emploi.

Ainsi, « les financements sont apportés par chaque financeur selon sa logique propre et ne font pas l'objet d'une coordination (en particulier entre l'État et la région, sous la forme d'un conventionnement multipartite, à de rares exceptions territoriales près », comme l'a souligné un rapport d'inspection récent ⁽²⁾ dont l'un des auteurs a été entendu par la mission, ce qui renvoie de fait le rôle d'ensembliser aux missions locales elles-mêmes. Source de lourdeur administrative pour les acteurs, le système actuel peut aussi entraîner des incohérences, et donc une perte d'efficacité pour l'action publique, par exemple

(1) Le protocole 2010 des missions locales prévoyait que « les orientations de ce COM IPJ seront alimentées par le diagnostic et les orientations du CPRDFP, celui-ci constituant ainsi un levier privilégié de la stratégie d'accompagnement des jeunes vers l'emploi et l'accroissement de leur qualification ».

(2) Le service public de l'orientation (SPO) : état des lieux et perspectives dans le cadre de la prochaine réforme de décentralisation, rapport conjoint de l'Igas (Laurent Caillot), de l'IGAENR et de l'IGEN (avril 2013).

lorsque les objectifs assignés aux missions locales par les financeurs sont distincts, sinon contradictoires.

« Une gouvernance lourde et complexe » des missions locales

«Les objectifs peuvent être contradictoires : l'État veut améliorer la lutte contre l'illettrisme, alors que ce point n'est pas une priorité pour la région. Les objectifs ne sont pas harmonisés. La mission locale de Méru établit chaque année établit deux rapports d'activité : l'un pour l'État et l'autre pour la région, ce qui est source de lourdeur. Cette lourdeur administrative est également dénoncée par Montreuil. (...)

Recommandation n° 18 : harmoniser les objectifs définis par l'État et les conseils régionaux.

Source : enquête réalisée par KPMG/Euréval, étude annexée au présent rapport (octobre 2013)

Il faudrait donc tendre vers une contractualisation commune, au moins entre l'État et le conseil régional. Dans le prolongement des conclusions de la mission d'inspection précitée, les rapporteurs proposent ainsi :

- de prévoir l'obligation d'une convention-cadre stratégique entre la région, l'État (Dirrecte) et l'union régionale des missions locales (URML), destinée à succéder aux « COM-IPJ », et d'inscrire ces dispositions dans la loi ⁽¹⁾ ;

- de décliner ensuite ce conventionnement au niveau local, à l'occasion de la prochaine génération de CPO (à l'horizon 2014) avec des conventions État-région conclues avec les missions locales, et qui pourraient être complétées par des conférences de financeurs (avec la commune, le département ou Pôle Emploi par exemple) pour traiter des divergences stratégiques, en tant que de besoin.

UNE ORGANISATION SIMPLIFIÉE

Dispositif actuel	Réforme proposée	Avantages
- Un dispositif complexe de conventions parallèles - Des objectifs multiples assignés aux missions locales. - Une lourdeur administrative pour les acteurs (missions locales)	Au niveau régional, une <i>convention-cadre stratégique</i> entre l'État, la région et l'union régionale des missions locales (URML)	- Meilleure articulation entre les deux principaux financeurs du réseau - Plus de visibilité stratégique, financière et opérationnelle du réseau (avec un cadre pluriannuel)
	Au niveau local, une <i>convention État-région avec la mission locale</i> + conférence de financeurs en tant que de besoin.	- Renforcement du rôle de l'URML (structuration du réseau des missions locales au niveau régional). - Maintien des missions locales en tant que structures autonomes

La coordination des acteurs doit aussi être renforcée au niveau national.

b. Adapter les missions et la composition des instances au niveau national

Il existe aujourd'hui de nombreuses instances d'expertise et de concertation en matière d'emploi, notamment le Conseil d'orientation des

(1) À cet égard, l'article 9 du projet de loi de mobilisation des régions prévoit que le préfet de région et le président du conseil régional signent chaque année avec Pôle Emploi et les missions locales « une convention régionale de coordination de l'emploi, de l'orientation et de la formation ».

politiques de l'emploi (COE), le Conseil national de l'emploi (CNE), le Conseil national des missions locales (CNML) ou encore le Conseil national pour la formation professionnelle tout au long de la vie (CNFP TLV). S'agissant des questions d'insertion professionnelle et sociale des jeunes peu et pas qualifiés, qui relèvent en premier lieu du réseau des missions locales, les instances actuelles pourraient être adaptées sur les deux points suivants.

- *Modifier dans un premier temps la composition du CNML pour permettre la représentation de jeunes, voire des partenaires sociaux*

Le Conseil national des missions locales (CNML) est une instance de concertation entre l'État et les collectivités territoriales, placée auprès du Premier ministre. Le CNML, qui n'est pas un conseil de la jeunesse ou de l'emploi des jeunes, est chargé de formuler des recommandations sur les conditions de mise en œuvre par les missions locales et les permanences d'accueil, d'information et d'orientation (PAIO) du droit à l'accompagnement vers l'emploi et du CIVIS. Il délibère sur les propositions d'orientation du programme national d'animation et d'évaluation du réseau des missions locales en constituant « *un lieu d'échanges et de mutualisation des bonnes pratiques développées au sein du réseau des missions locales* », qui « *peut être consulté par le Gouvernement sur toute question relative à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes* ⁽¹⁾ ».

Présidé par un élu local, président de mission locale, le CNML comporte en son sein trois collègues réunissant des représentants de collectivités territoriales (communes, départements, régions) et des différents ministères compétents en matière d'insertion des jeunes, ainsi que des présidents de mission locales et des représentants. Peuvent également y participer, avec voix consultative, les directeurs de l'AFPA et de Pôle Emploi, ainsi que trois personnalités qualifiées.

Les jeunes suivis par des missions locales ne sont pas représentés au sein de cette instance, ni d'ailleurs, es qualité, le président de l'Union nationale des missions locales (UNML), non plus que les partenaires sociaux, alors que ceux-ci se sont mobilisés récemment pour l'insertion des jeunes, à travers notamment la mise en place d'une prestation d'accompagnement renforcé des jeunes décrocheurs, confiée aux missions locales. Cette question a d'ailleurs été soulevée par le Premier ministre, lors de l'installation du CNML le 26 avril 2013, en souhaitant qu'il « *puisse intégrer des jeunes suivis par les missions locales* » et en demandant « *à Michel Sapin d'engager une consultation des partenaires sociaux, afin d'envisager leur entrée au CNML, au titre de leur rôle dans l'insertion professionnelle des jeunes* ». Le Premier ministre a par ailleurs jugé « *important de clarifier sa gouvernance et le rôle respectif de l'UNML et du CNML* ».

En tout état de cause, comme les rapporteurs l'ont souligné précédemment, de manière générale, il est essentiel que les jeunes puissent

(1) Articles R. 5314-1 et suivants du code du travail.

participer à la conception et à l'évaluation des politiques qui les concernent. La composition du CNML doit donc être modifiée dans ce sens.

Pour les mêmes raisons, il conviendrait de renforcer la représentation des jeunes et des partenaires sociaux dans les missions locales. En effet, selon une enquête réalisée par l'inspection générale des finances (IGF) en 2010⁽¹⁾, seuls 4,6 % des conseils d'administration des missions locales interrogées comportaient des représentants des jeunes.

• *Clarifier l'articulation et la gouvernance des instances nationales compétentes en matière d'insertion sociale et professionnelle des jeunes*

Pour l'essentiel, la gouvernance nationale du réseau des missions locales relève de trois acteurs : le CNML, la DGEFP (responsable de la politique en direction des missions locales depuis la disparition de la Délégation interministérielle à l'insertion professionnelle et sociale des jeunes en 2002) et l'UNML, union représentative du réseau des missions locales, des PAIO et d'autres organismes d'insertion, et syndicat d'employeurs de la branche (11 000 salariés).

Comme le souligne l'étude réalisée par KPMG/Euréal, « *les instances fédératrices au niveau national des missions locales sont nombreuses : coexistent ainsi le CNML au niveau de l'État, l'UNML au niveau syndical, l'Association nationale régionale des directeurs des missions locales (ANDML) et l'Association régionale des directeurs des missions locales (ARDML)* ». Or « *ces instances en charge de représenter et défendre l'intérêt des missions locales ne parlent pas toutes d'une même voix* ».

RÉSEAU DES MISSIONS LOCALES : ACTEURS, ANIMATION ET REPRÉSENTATION

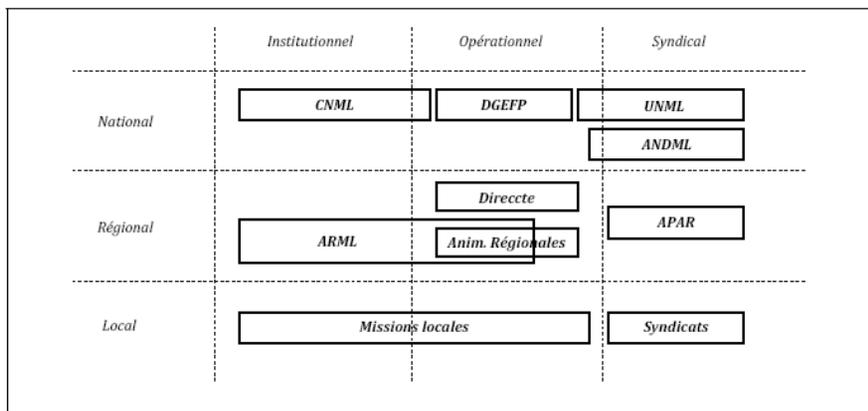
État	Le CNML est un conseil des missions locales placé près du Premier ministre et chargé d'une mission de recommandation sur tout sujet en lien avec l'insertion des jeunes. Son bureau joue un rôle d'interface avec les administrations, les collectivités territoriales (ARF, ADF, AMF), les présidents et directeurs des missions locales ou encore Pôle emploi.
Associations	L' Union nationale des missions locales (UNML) est une association exerçant une double fonction de représentation du réseau national et de syndicat d'employeur ; elle regroupe les présidents des missions locales. L' ANDML représente une partie des directeurs de missions locales. L' APAR est une association professionnelle regroupant les animateurs régionaux des missions locales (ARML) et leurs assistants techniques régionaux « parcours 3 » (ATR) présents dans les structures d'animation régionale.
Collectivités territoriales	Collectivités membres du CNML et notamment cosignataires du protocole 2010 des missions locales : l'Association des maires de France (AMF), l'Assemblée des départements de France (ADF) et l'Association des régions de France (ARF).

(1) Les missions locales pour l'insertion professionnelle et sociale des jeunes, rapport n° 2010-M-019-02, inspection générale des finances (juillet 2010).

Partenaires sociaux	« Internes » au réseau : une convention collective des missions locales et PAIO a été signée le 21 février 2001 (les syndicats des salariés participent à quatre commissions paritaires nationales). « Externes », notamment signataires de l'accord national interprofessionnel (ANI) « jeunes décrocheurs » du 7 avril 2011.
----------------------------	--

Dans le même sens, l'IGF a dressé le constat d'« *une articulation peu claire entre des instances multiples* », en pointant également, dans son rapport précité de 2010, « *une animation régionale hétérogène aux objectifs mal définis* ».

MISSIONS LOCALES : PRÉSENTATION SCHEMATIQUE DES INSTANCES REPRÉSENTATIVES



Source : inspection générale des finances (2010)

Le rapport récent de la mission d'information sur Pôle Emploi et le service public de l'emploi ⁽¹⁾ souligne par ailleurs « *la grande incohérence que présentent aujourd'hui les diverses instances représentatives des acteurs de l'emploi* », en estimant que « *cet éclatement ne permet pas aux acteurs de l'insertion professionnelle de parler d'une seule voix et d'apparaître comme un interlocuteur crédible face au Gouvernement* ». Il y est en conséquence préconisé « *de fusionner les instances représentatives des opérateurs locaux de l'emploi au sein d'une " Union nationale des services publics d'insertion pour l'emploi " regroupant les missions locales, les écoles de la deuxième chance (E2C) et les plans locaux pour l'insertion et l'emploi (PLIE), et où seraient présents l'État, les collectivités territoriales et les partenaires sociaux.* »

Sans aller jusque-là, compte tenu notamment des différences de moyens et de positionnement entre les missions locales et les E2C, les rapporteurs n'en partagent pas moins la volonté de clarifier le rôle des instances et d'améliorer le dialogue institutionnel au niveau national, et ce, dans le cadre d'une réflexion plus générale sur les différents organismes compétents en matière d'emploi. À cet égard, l'UNML, présidée par M. Jean-Patrick Gille, Député et membre de la

(1) Rapport d'information n° 1107 sur Pôle Emploi et le service public de l'emploi, présenté par Mme Monique Iborra, rapporteure, commission des Affaires sociales, Assemblée nationale (juin 2013).

mission, a proposé récemment ⁽¹⁾ la création d'un « Conseil national de l'insertion des jeunes », qui aurait vocation à engager la réflexion, la coordination et l'évaluation des politiques d'insertion sociale et professionnelle des jeunes.

Instituer un Conseil national d'insertion des jeunes : la proposition de l'UNML

L'Assemblée générale de l'UNML, réunie le 4 juillet 2013, a donné mandat au conseil d'administration pour « proposer la création d'un Conseil national de l'insertion des jeunes (CNIJ) pour favoriser le développement d'une approche interministérielle et transversale des politiques de jeunesse ».

« À l'instar de la composition des conseils d'administration des missions, un outil interinstitutionnel et interministériel des politiques d'insertion des jeunes doit être institué. (...) Le CNIJ, au sein duquel les missions locales seraient largement représentées pourrait assister de ses avis le Gouvernement sur toutes les questions de portée générale qui concernent l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, en concertation avec le Délégué interministériel à la jeunesse et les différents départements ministériels concernés. Il serait un lieu d'échanges, de réflexion et de concertation des missions locales avec les pouvoirs publics, les collectivités territoriales, les acteurs associatifs, les partenaires socioéconomiques qui agissent pour l'insertion des jeunes. Il pourrait, de sa propre initiative, proposer aux pouvoirs publics les mesures qui lui paraissent pouvoir améliorer les conditions de l'insertion des jeunes et de leur accès au droit commun. Les jeunes devront être partie prenante de la réflexion et de la concertation du CNIJ (...). Il devra être un Conseil national au service de l'action des missions locales et des structures d'accompagnement des jeunes (...) rompant avec la segmentation des interventions et l'empilement des dispositifs. »

Le Conseil d'orientation des politiques de jeunesse, que les rapporteurs préconisent d'instituer, s'inscrit dans cette volonté de développer une approche transversale de l'action publique, en concertation avec l'ensemble des acteurs, et notamment les jeunes. Il serait d'ailleurs envisageable de prévoir la constitution de plusieurs commissions en son sein, dont l'une sur l'emploi des jeunes, où les missions locales seraient largement représentées.

À court terme, il convient en tout état de cause de clarifier les rôles respectifs du CNML et de l'UNML et d'ouvrir une large réflexion sur les missions et le positionnement des différents organismes d'expertise et de concertation en matière d'emploi et instances de représentation et d'animation du réseau des missions locales.

• Renforcer la coordination des principaux acteurs en matière d'insertion des jeunes peu ou pas qualifiés, en confortant l'échelon régional :

– au niveau national : prévoir la représentation des jeunes et des partenaires sociaux au sein du CNML et clarifier le rôle des instances de représentation et de concertation en matière d'emploi des jeunes ;

(1) L'Assemblée générale de l'UNML, réunie le 4 juillet 2013, a donné mandat au conseil d'administration pour « proposer la création d'un Conseil national de l'insertion des jeunes pour favoriser le développement d'une approche interministérielle et transversale des politiques de jeunesse ».

– au niveau régional : prévoir une convention stratégique entre l'État, la région et l'union régionale des missions locales et assurer le déploiement et le suivi dans les régions des pactes régionaux pour la réussite éducative et professionnelle des jeunes ;

– au niveau local : prévoir une convention pluriannuelle État-région avec les missions locales à l'horizon 2014 et encourager la représentation des jeunes au sein des missions.

3. Développer la négociation collective et le rôle des partenaires sociaux

a. Une mobilisation importante des partenaires sociaux dans le cadre des accords nationaux interprofessionnels (ANI) conclus en 2011

En 2011, les partenaires sociaux ont signé quatre accords nationaux interprofessionnels (ANI) pour soutenir l'accès des jeunes à l'emploi, en mobilisant les fonds paritaires (Unedic, Apec et Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels - FPSPP) à hauteur de 135 millions d'euros ⁽¹⁾.

Les quatre ANI sur l'emploi des jeunes de 2011

Face au constat alarmant et partagé de la situation de l'emploi des jeunes, la négociation interprofessionnelle sur l'emploi des jeunes a été jugée prioritaire dans l'agenda social du premier semestre 2011. L'objectif des partenaires sociaux était d'aboutir à des mesures rapidement applicables en faveur des jeunes, en matière d'accès à l'emploi, mais aussi de maintien dans l'emploi et d'accompagnement matériel (logement, transport et restauration).

Accompagnement des jeunes demandeurs d'emploi dans leur accès à l'emploi. L'ANI du 7 avril 2011 visait à « aider les jeunes à accéder au marché du travail, à la suite des difficultés conjoncturelles récentes », avec « des mesures concrètes et temporaires », dont « certaines sont financées, à titre exceptionnel, par le FPSPP ». Il concerne trois publics cibles : 20 000 jeunes sortis du système éducatif sans aucune qualification professionnelle ou diplôme (article premier sur les décrocheurs), 20 000 jeunes de niveau bac ou *infra* bac ayant une qualification reconnue mais rencontrant des difficultés récurrentes pour accéder à un emploi durable, et 25 000 jeunes ayant intégré un cursus dans l'enseignement supérieur et rencontrant des difficultés à s'insérer professionnellement (soit 65 000 jeunes au total). Un cahier des charges précise les modalités de mise en œuvre pour les trois opérateurs responsables des dispositifs d'accompagnement : les missions locales, l'Apec et Pôle emploi ⁽²⁾.

Accompagnement des jeunes dans leur accès au logement. Pour pallier les difficultés de logement qui peuvent entraver fortement l'accès à l'emploi et la mobilité professionnelle, l'ANI du 29 avril 2011 prévoit une série de mesures afin d'aider les jeunes dans leur accès au logement. Il prévoit notamment la construction de 15 000 logements par an, dès 2012 et pendant 3 ans, à destination des jeunes, en mobilisant une partie des fonds d'action logement.

Alternance et stages en entreprise. L'ANI du 7 juin 2011 sur l'accès des jeunes aux formations en alternance et aux stages en entreprises prévoit notamment un objectif chiffré de progression des contrats en alternance par branche professionnelle ainsi qu'un meilleur encadrement des stages en entreprise. Certaines dispositions de l'accord ont été reprises dans la loi pour le développement de l'alternance adoptée le 13 juillet 2011.

(1) Selon les données présentées dans le rapport du CESE sur l'emploi des jeunes (septembre 2012).

(2) En décembre 2012, un avenant a été signé pour prolonger jusqu'en juin 2013 l'ANI du 7 avril 2011. Ces mesures d'accompagnement devaient bénéficier à 20 000 jeunes supplémentaires au cours du premier semestre 2013, dont 10 000 accompagnés par Pôle emploi.

Maintien dans l'emploi. L'ANI du 11 juillet 2011 porte sur l'accompagnement des jeunes pour favoriser leur maintien dans l'emploi. Il comporte deux volets : l'accueil en entreprise (parcours d'entrée, livret et référent d'accueil, échange de compétences, fonction tutorale) et un dispositif exceptionnel de soutien financier pour faire face aux frais de mobilité, de restauration et de matériel ou de tenue vestimentaire liés à l'emploi.

En particulier, des moyens significatifs ont été consacrés à la prestation d'accompagnement renforcé des décrocheurs, assurée par les missions locales (30 millions d'euros au titre du FPSPP, soit environ 1 500 euros par jeune), avec des résultats encourageants à ce stade (cf. *infra*). Les rapporteurs se félicitent naturellement de cet engagement important des partenaires sociaux, qui mérite d'être poursuivi, en soulignant plus largement l'importance du dialogue social pour renforcer l'efficacité des politiques d'emploi, comme ils ont pu le constater en Allemagne et au Danemark par exemple.

b. Un dialogue social à développer dans les branches et les entreprises

Dans un rapport sur l'emploi des jeunes publié en septembre 2012 ⁽¹⁾, le Conseil économique, social et environnemental (CESE) a souligné qu'en dépit d'une mobilisation récente des partenaires sociaux au niveau interprofessionnel, « *l'emploi des jeunes ne constitue pas encore un thème privilégié et régulier du dialogue social* » et qu'en tout état de cause, il ne s'inscrivait pas dans une problématique plus globale de la gestion des âges dans l'entreprise. Il préconisait par conséquent de développer le dialogue social, à tous les niveaux, par l'instauration d'une obligation légale de négocier.

« Faire de l'emploi des jeunes un thème régulier du dialogue social » : la recommandation du rapport du CESE sur l'emploi des jeunes de septembre 2012

« Les partenaires sociaux ont signé quatre ANI sur l'emploi des jeunes en 2011. (...) Pour autant, l'urgence de la situation et l'importance de l'enjeu, nécessitent d'inscrire ce dialogue social dans la durée, et de le diffuser au niveau des branches et des entreprises. (...) Le CESE estime nécessaire de faire de l'emploi des jeunes un thème régulier du dialogue social, à tous les niveaux, par l'intermédiaire de l'instauration d'une obligation légale de négocier :

- soit en intégrant cette question aux thèmes de la négociation annuelle obligatoire (...);
- soit en instituant dans les entreprises de plus de 50 salariés et dans les branches, une obligation de conclure un accord collectif relatif à l'emploi des jeunes avant une date butoir, sous peine de sanction financière, à l'image de ce que la LFSS pour 2009 avait imposé aux entreprises sur l'emploi des seniors en 2010. Les accords sur l'emploi des jeunes pourraient à titre d'exemple porter sur l'entrée des jeunes dans l'entreprise : objectifs de recrutements en CDI, part des CDI dans les recrutements de jeunes, objectifs d'accueil d'alternants et place des alternants ayant réussi leur diplôme dans les recrutements, modalités d'accueil des stagiaires, modalités d'intégration des jeunes dans l'entreprise, politique de formation des jeunes recrutés dans l'entreprise. Afin de lutter contre les discriminations, ces accords devraient également aborder la question de la diversité tant sociale que géographique dans les pratiques de recrutement. Cela suppose d'élaborer des outils de mesure de la diversité, fondés sur un critère territorial, qui pourraient être intégrés dans le bilan social. »

(1) L'emploi des jeunes, rapport du CESE, M. Jean-Baptiste Prévost, rapporteur (septembre 2012).

En 2011, cette question de l'emploi des jeunes n'était d'ailleurs même pas identifiée dans le bilan annuel de la négociation collective établi par le ministère du travail. De même, si la responsabilité sociale des entreprises (RSE) est souvent évoquée à propos des sujets environnementaux, elle l'est beaucoup plus rarement en matière d'emploi. Par exemple, une enquête récente de l'Insee, réalisée auprès d'entreprises de plus de 50 salariés ⁽¹⁾, souligne qu'« *en l'absence de négociation annuelle obligée, les discriminations envers les jeunes ou liées à l'origine ethnique, sociale et culturelle font moins souvent encore l'objet de politiques spécifiques : ce type d'action ne concerne en effet qu'un tiers des sociétés, et passe clairement en dessous de 50 % pour les tenants de la RSE. Par ailleurs, la mise en place d'une formation aux discriminations ou l'adoption de la charte de la diversité* ⁽²⁾ *ne concerne pas même un sixième des sociétés de 50 salariés ou plus.* »

En tout état de cause, au-delà du niveau interprofessionnel, il est important que le dialogue social sur les questions d'insertion des jeunes se développe également au niveau des branches et des entreprises.

Dans ce sens, la loi du 1^{er} mars 2013 portant création du contrat de génération, faisant suite à l'ANI du 19 octobre 2012, signé par l'ensemble des organisations syndicales et patronales, comporte également plusieurs dispositions relatives à la négociation collective. Selon les termes de l'exposé des motifs du projet de loi, « *l'emploi des jeunes et des seniors, la gestion des compétences et la transmission des savoirs doivent en effet devenir des enjeux centraux de la négociation collective* ». Issu du dialogue social national et interprofessionnel dans sa conception, le contrat de génération reposera ainsi également sur le dialogue social pour sa mise en œuvre dans les entreprises ou les branches.

Le dispositif prend en compte le fait que les petites entreprises ne disposent pas toujours d'un délégué syndical ; la négociation sera donc encouragée chaque fois qu'elle est possible, mais ne sera nécessaire que pour les entreprises de plus de 50 salariés. Les entreprises de moins de 300 salariés, qui emploient près des deux tiers des salariés et dont les capacités en termes de gestion prospective des ressources humaines sont parfois limitées, bénéficieront d'une incitation pour mettre en œuvre le contrat de génération (aide de 4 000 euros par an, soit 12 000 euros sur trois ans). Les plus grandes entreprises sont également incitées à conclure des accords collectifs, concernant notamment l'insertion des jeunes, à défaut de quoi elles s'exposent à des pénalités financières.

(1) La responsabilité sociétale des entreprises (RSE) : une démarche déjà répandue, *Émilie Ernst, division Enquêtes thématiques et études transversales, Insee, Yolan Honoré-Rougé, Ensa (novembre 2012).*

(2) *La charte de la diversité en entreprise a été créée en octobre 2004. En la signant, les entreprises s'engagent à lutter contre toute forme de discrimination et à mettre en place une démarche en faveur de la diversité.*

**LES PRINCIPALES DISPOSITIONS PRÉVUES PAR LA LOI DU 1^{ER} MARS 2013 SELON LA
TAILLE DES ENTREPRISES (ACCORDS COLLECTIFS ET PLANS D’ACTION)**

Moins de 50 salariés	Entreprises de 50 à 299 salariés	Plus de 300 salariés
41 % des salariés	15 % des salariés en France	44 % des salariés en France
98 % des entreprises	1,5 % des entreprises	0,5 % des entreprises
Entreprise éligible à l’aide sans accord de branche	Eligible à l’aide avec accord collectif ou de branche (diagnostic sur la situation des jeunes et des seniors, puis négociation d’un accord d’entreprise, sinon établissement d’un plan d’action ; en l’absence d’accord ou de plan, possibilité d’être couverte par un accord de branche).	Accord collectif fixant des objectifs jeunes et seniors, à défaut pénalités financières* (établissement d’un diagnostic sur la situation des jeunes et des seniors dans l’entreprise) Pas d’aide financière.

* Négociation d’un accord collectif d’entreprise ou de groupe ou, à défaut de négociation conclusive, mise en place d’un plan d’action sur le contrat de génération (échéance du 30 septembre 2013). En cas d’absence d’accord ou de plan d’action, la pénalité peut aller jusqu’à 1 % de la masse salariale ou 10 % des allègements.

Dans ce cadre, la loi prévoit que l’accord collectif d’entreprise, de groupe ou de branche, applicable pour une durée maximale de trois ans, devra notamment comporter « *des engagements en faveur de la formation et de l’insertion durable des jeunes dans l’emploi, de l’emploi des salariés âgés et de la transmission des savoirs et des compétences* », associés à des objectifs et, le cas échéant, des indicateurs chiffrés. L’accord doit comporter des objectifs chiffrés en matière d’embauche de jeunes en CDI et « *préciser les modalités d’intégration, d’accompagnement et d’accès des jeunes, en particulier les moins qualifiés (...) au plan de formation* » ainsi que le calendrier de mise en œuvre des engagements et les modalités de suivi et d’évaluation de leur réalisation. Dans le cadre de son objet tel que défini par la loi, il assure la réalisation des objectifs « *d’égalité d’accès à l’emploi dans le cadre de la lutte contre les discriminations à l’embauche et durant le déroulement de carrière* ».

Toutefois, comme l’a souligné la feuille de route établie à l’issue de la seconde conférence sociale de juin 2013, le déploiement du contrat de génération repose sur une phase de négociation qu’il est nécessaire d’intensifier dans les branches, les grandes entreprises et les entreprises de 50 à 300 salariés.

Il convient également de procéder à un suivi régulier du contenu de ces accords, y compris sur le plan qualitatif. L’article 7 de la loi du 1^{er} mars 2013 précitée prévoit d’ailleurs qu’à compter du 30 juin 2014, un rapport du Gouvernement est déposé chaque année au Parlement sur la mise en œuvre du contrat de génération. Il devra préciser le nombre d’accords d’entreprise, de groupe et de branche conclus, de plans d’action élaborés et d’entreprises n’étant couvertes ni par un accord ni par un plan d’action. Ce rapport devra également évaluer le nombre de créations d’emploi qui en résultent et analyser les difficultés de mise en œuvre rencontrées par les entreprises et l’administration.

Au regard de l'importance des enjeux, et afin notamment d'identifier les adaptations le cas échéant nécessaires, un premier bilan d'étape pourrait toutefois être réalisé avant cette échéance, par exemple en janvier prochain. Par ailleurs, il est important que ces accords et plans d'action ne fassent pas seulement l'objet d'un suivi quantitatif et qu'une analyse approfondie de leur contenu et de leur impact soit également réalisée dès que possible.

• Faire de l'emploi des jeunes un thème régulier du dialogue social, au niveau interprofessionnel, mais aussi des branches et des entreprises :

- en intensifiant les négociations dans les branches et les entreprises de plus de 50 salariés concernant les accords collectifs (ou à défaut plans d'action) prévus par la loi du 1^{er} mars 2013 et portant notamment sur l'insertion des jeunes dans l'emploi ;
- en assurant un suivi régulier des accords collectifs et plans d'action, sur le plan quantitatif mais aussi qualitatif (analyse de leur contenu et de leur impact) et en complétant le bilan annuel de la négociation collective établi par le ministère du travail sur les aspects relatifs à l'insertion professionnelle des jeunes pour inciter au développement du dialogue social sur ces questions.

B. AMÉLIORER L'ACCOMPAGNEMENT VERS L'EMPLOI DES JEUNES LES MOINS DIPLÔMÉS ET SIMPLIFIER LES DISPOSITIFS

Au-delà de l'amélioration de la gouvernance des politiques, indispensable pour mettre davantage en synergie l'ensemble des acteurs, l'accompagnement vers l'emploi des jeunes en difficulté d'insertion doit être renforcé.

En effet, cet accompagnement souffre aujourd'hui « *d'un manque cruel de moyens et d'un déficit de pilotage* », comme l'ont souligné les auteurs de la note du CAE précitée. En outre, l'empilement des dispositifs est source de complexité et nuit à la lisibilité de l'action publique.

Les rapporteurs formulent en conséquence trois séries de propositions concernant le pilotage et les moyens des missions locales, les dispositifs publics d'accompagnement vers l'emploi des moins qualifiés, mais aussi les bonnes pratiques des entreprises qu'il conviendrait de mieux faire connaître.

1. Les missions locales : un acteur pivot de l'accompagnement des jeunes dont les moyens doivent être renforcés

Créées en 1982, les missions locales constituent aujourd'hui un pivot de l'accompagnement des jeunes, placé au cœur des politiques publiques d'insertion. S'il apparaît nécessaire de renforcer leurs moyens et de clarifier le cadre de la « cotraitance » avec Pôle Emploi, cela suppose aussi, au préalable, d'améliorer leur pilotage.

a. Renforcer de manière ciblée les moyens du service public de l'emploi sur les jeunes peu qualifiés et clarifier les relations avec Pôle Emploi

Avec environ 460 structures réparties sur l'ensemble du territoire, le réseau des missions locales et PAIO a pour missions « *d'aider les jeunes de 16 à 25 ans révolus à résoudre l'ensemble des problèmes que pose leur insertion professionnelle et sociale en assurant des fonctions d'accueil, d'information, d'orientation et d'accompagnement* ⁽¹⁾ ». Elles sont reconnues comme un acteur du service public de l'emploi (SPE) depuis 2005.

Contribuant à l'élaboration et à la mise en œuvre d'« *une politique locale concertée d'insertion professionnelle et sociale des jeunes* », elles favorisent la concertation entre les différents partenaires ⁽²⁾ en vue de renforcer ou compléter les actions conduites par ceux-ci, « *notamment pour les jeunes rencontrant des difficultés particulières d'insertion professionnelle et sociale* ».

Leur rôle d'ensemblier de politiques publiques se traduit par leur caractère doublement intégrateur de moyens et de services :

– cofinancées par l'État et les collectivités locales, elles font la synthèse des forces économiques, associatives et sociales locales pour mettre en œuvre les politiques d'insertion en direction des jeunes dont elles sont l'instrument ;

– elles s'attachent aussi à intégrer l'ensemble des services locaux pour proposer un accompagnement global (emploi, formation, mais aussi logement, santé, mobilité, voire culture), en entretenant des relations partenariales avec tous les acteurs locaux d'insertion des jeunes (Pôle Emploi par exemple).

(1) Article L.5314-2 du code du travail.

(2) Pour remplir leur fonction d'accompagnement des jeunes pour une insertion durable, les missions locales développent des partenariats et les contractualisent avec les services et les institutions en charge des questions relatives à l'orientation, à la formation, à l'emploi, à la santé, au logement, à la mobilité, à la citoyenneté, aux sports, aux loisirs et à la culture.

Pôle Emploi

- Pôle Emploi a pour mission d'accueillir, informer, orienter et accompagner les personnes à la recherche d'un emploi, d'une formation ou d'un conseil professionnel.
- Il est également en charge du versement des allocations des demandeurs d'emploi, de la prospection des offres d'emploi auprès des entreprises et de la prescription des politiques de l'emploi pour le compte de l'Etat.
- La mise en oeuvre opérationnelle des actions se fait soit à travers une action directe de Pôle Emploi, soit à travers la co-traitance, soit à travers la sous-traitance.

Cap Emploi

- Cap Emploi intervient auprès des personnes en situation de handicap, engagés dans une démarche active d'accès ou de retour à l'emploi en milieu ordinaire de travail et les employeurs potentiels (90 000 demandeurs d'emploi travailleurs handicapés - DETH - accompagnés).
- Il assure deux missions principales:
 - *services aux personnes*: information, conseil et accompagnement des projets de formation et professionnels
 - *services aux entreprises*: information sur l'emploi des personnes handicapées, accompagnement des recrutements et sélections des candidatures, aide à l'intégration, etc.

Service public de l'emploi

Un dispositif d'accueil, d'orientation, de formation et d'insertion

Missions locales

- Les missions locales assurent une mission de service public de proximité en co-traitance avec Pôle Emploi. Elles interviennent auprès des jeunes de moins de 26 ans dans le cadre de leur insertion sociale et professionnelle.
- En matière d'emploi, elles informent, orientent et accompagnent en construisant avec les jeunes leur parcours personnalisé vers l'emploi, notamment à travers le contrat d'insertion dans la vie sociale (CIVIS).
- Elles ont un rôle essentiel dans le cadre des plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs (PSAD).

AFPA

- L'AFPA est un organisme de formation, dont l'action est élargie à l'accompagnement pour favoriser la reconversion, le retour à l'emploi ou l'accès à un premier emploi et le développement des compétences pour le maintien ou l'évolution dans l'emploi.
- Elle vise les jeunes en situation d'échec scolaire, les demandeurs d'emploi ainsi que les salariés tout au long de leur vie professionnelle.
- Ses interventions sont nombreuses et variées: la formation qualifiante des demandeurs d'emploi et des salariés, l'ingénierie des compétences, la certification et la validation des acquis de l'expérience (VAE), mais aussi des services associés d'hébergement et de restauration visant à favoriser le maintien en formation.

Les missions locales sont chargées de la gestion exclusive du CIVIS, qui est un contrat d'accompagnement vers l'emploi durable visant à suivre de manière renforcée les moins qualifiés. Celui-ci peut être comparé, sur certains points, à d'autres types de dispositifs.

CONTRAT D'INSERTION DANS LA VIE SOCIALE (CIVIS) ET DISPOSITIFS VOISINS

<p>Dispositif « État » exclusivement géré par les missions locales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Le CIVIS, créé en janvier 2005 dans le cadre de la loi de programmation pour la cohésion sociale, piloté par la DGEFP et dont la finalité est l'insertion professionnelle des jeunes. • Par ailleurs, le revenu contractualisé d'autonomie (RCA) est expérimenté dans le cadre du FEJ et la Garantie Jeunes, s'appuyant sur le CIVIS, est actuellement en cours de déploiement dans 10 territoires pilotes (commission multi-acteurs).
<p>Dispositif « État » hors missions locales ou hors gestion exclusive</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Le contrat d'autonomie, déployé par les opérateurs privés de placement pour accompagner les jeunes issus des quartiers prioritaires de la ville (zones CUCS) avec l'objectif affiché de réduire les écarts de taux de chômage entre les quartiers prioritaires de la politique de la ville et les autres territoires urbains (dispositif expérimental non reconduit). • L'ÉPIDE, le dispositif deuxième chance Défense (20 établissements sur le territoire qui offrent 2 300 places pour des jeunes âgés de 18 à 25 ans révolus sans diplôme, sans qualification ou en voie de marginalisation, et reçoit également des mineurs délinquants depuis 2012), en internat, avec une formation comportementale, générale et professionnelle (stages en entreprise).
<p>Dispositifs « Collectivités territoriales » notamment pris en charge par les missions locales*</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les collectivités territoriales, qui concourent elles aussi au SPE, ont pu confier aux missions locales le soin de prescrire leurs dispositifs contractuels propres et d'assurer l'accompagnement correspondant (par exemple, le contrat d'accès à la qualification créé notamment en Bretagne, Haute-Normandie et PACA, ou les « emplois-tremplin » pour des personnes de bas niveau de qualification). • Les Écoles de la deuxième chance (E2C) organisant des parcours individualisés en alternance et en groupes restreint, ayant pour objectif l'insertion sociale et professionnelle des jeunes, ont été créées à l'initiative des conseils régionaux avec l'appui de l'État à compter de 2009. La participation de l'État au fonctionnement s'inscrit dans une logique de co-financement avec les collectivités, le FSE et l'ACSé.

Source : d'après un document transmis par la DGEFP

• *Des moyens aujourd'hui insuffisants pour assurer un accompagnement intensif des jeunes les plus en difficulté d'insertion*

En 2011, les 11 816 professionnels des 454 missions locales et permanences d'accueil, d'information et d'orientation (PAIO) ont accueilli près de 1,4 million de jeunes (jeunes « en contact ⁽¹⁾ »), dont une partie significative de jeunes peu ou pas qualifiés ⁽²⁾. S'agissant des jeunes reçus en entretiens ⁽³⁾, leur nombre s'élève à 1 146 000 la même année. Le réseau a bénéficié de 523,9 millions d'euros de financements (dont 39 % apportés par l'État et 46 % par les collectivités territoriales), ce qui représente un coût pour la collectivité de 457 euros par jeune accompagné ⁽⁴⁾.

(1) Les jeunes sont dits « en contact » une année donnée lorsqu'ils ont été en relation, au moins une fois dans l'année, avec une mission locale, éventuellement par l'intermédiaire d'un tiers, et ce par quelque moyen que ce soit (entretien individuel, atelier, information collective, téléphone, lettre, intermédiation...).

Les jeunes sont dits « reçus en entretien » lorsqu'ils ont bénéficié durant l'année d'au moins un entretien individuel, ou participé à un atelier ou une information collective.

(2) Le profil majoritaire des jeunes qui se présentent pour la première fois en mission locale de 18 à 21 ans (54 %) et de niveau Vbis à V (50 %).

(3) Les jeunes sont dits « reçus en entretien » lorsqu'ils ont bénéficié durant l'année d'au moins un entretien individuel, ou participé à un atelier ou une information collective.

(4) Selon le rapport d'activité 2011 du CNML, publié au premier semestre 2013.

S'agissant de la contribution de l'État, le projet de loi de finances pour 2014 prévoyait initialement une dotation de 178,8 millions d'euros aux missions locales ⁽¹⁾. La commission des Finances, de l'économie générale et du contrôle budgétaire de l'Assemblée nationale a cependant adopté, le mercredi 31 octobre 2013, un amendement de M. Christophe Castaner, rapporteur spécial, visant à renforcer les moyens confiés aux missions locales. Selon l'auteur de l'amendement ⁽²⁾, « *celles-ci connaissent une évolution budgétaire positive de 25 millions d'euros en 2014, mais cet effort pourrait être renforcé, notamment pour l'accompagnement des emplois d'avenir, et à condition de leur donner des objectifs précis* ». Il était dès lors proposé « *de majorer de 10 millions d'euros les moyens à disposition des missions locales* », cette mesure pouvant être financée par « *le dispositif des contrats de génération dont l'enveloppe est manifestement surdimensionnée en 2014* ».

Ce montant peut apparaître assez modeste par rapport à d'autres prestations d'accompagnement et, au-delà, à la nécessité d'apporter un accompagnement intensif aux jeunes les plus en difficultés d'insertion. Par ailleurs, comme le souligne l'étude réalisée par KPMG/Euréval, « *la mise en œuvre de nouveaux dispositifs est confiée aux missions locales, les emplois d'avenir par exemple, sans que les CPO soient revues en conséquence. Les missions locales sont dans l'obligation en conséquence d'arbitrer leurs priorités budgétaires* ».

De fait, malgré les efforts et le dynamisme des conseillers des missions locales, l'accompagnement pourrait être plus intense, si l'on juge tout d'abord par le nombre d'entretiens individuels des jeunes suivis : de l'ordre de 40 % des jeunes peu ou pas qualifiés n'ont ainsi eu qu'un ou deux entretiens dans l'année.

(1) Selon le PAP du programme n° 102 « Accès et retour à l'emploi » annexé au PLF pour 2014, pour ce qui concerne les missions locales et PAIO, « les crédits prévus en PLF 2014 s'élèvent à 178,80 M€ en autorisations d'engagement et en crédits de paiement pour 466 structures ».

(2) Compte-rendu de la réunion de la commission des Finances de l'Assemblée nationale du mercredi 31 octobre 2013.

**MISSIONS LOCALES : NOMBRE D'ENTRETIENS INDIVIDUELS DANS L'ANNÉE
SUIVANT LE PREMIER ACCUEIL EN 2011**

Nombre d'entretiens individuels dans les 12 mois	Niveau de formation à la sortie du système scolaire							Ensemble
	Au moins Bac + 2 (niveaux I, II ou III)	Diplôme du Bac (IV diplômé)	Niveau Bac (IV sans diplôme)	Diplôme de CAP ou BEP (V diplômé)	Niveau CAP ou BEP, 1ère, 2nde (V sans diplôme)	Sortie avant dernière année CAP-BEP (V bis)	Sortie avant 3e générale ou 4e non générale (VI)	
1	35 %	27 %	24 %	24 %	22 %	22 %	22 %	24 %
2	22 %	20 %	19 %	18 %	18 %	16 %	17 %	18 %
3	13 %	13 %	13 %	13 %	13 %	13 %	12 %	13 %
4	9 %	10 %	9 %	10 %	10 %	10 %	10 %	10 %
5	6 %	7 %	8 %	8 %	8 %	8 %	8 %	8 %
6 à 9	11 %	15 %	17 %	17 %	18 %	19 %	18 %	17 %
10 et plus	4 %	8 %	10 %	10 %	11 %	12 %	13 %	10 %

Lecture : 22 % des jeunes de niveau I, II ou III reçus en premier accueil ont bénéficié de deux entretiens individuels dans l'année qui a suivi leur premier accueil (en grisé : les jeunes peu ou pas qualifiés.) Champ : jeunes accueillis pour la première fois par le réseau des ML/PAIO entre le 1^{er} janvier 2011 et le 30 juin 2011.

Source : *Chiffres d'activité des missions locales 2011 – Conseil national des missions locales, rapport annuel 2011 (2013)*

Le taux d'encadrement de l'ordre de 100 jeunes par conseiller⁽¹⁾ semble trop important pour permettre un suivi personnalisé et intensif, en particulier pour les jeunes les plus en difficulté d'insertion. L'étude réalisée par KPMG/Euréal indique que « *Méru et surtout la MIEJ 4-93 [Montreuil] sont largement au-dessus de ce ratio* » avec pour celle-ci 156 jeunes en demande d'insertion⁽²⁾ (JDI) par conseiller.

Plusieurs rapports récents ont relevé des insuffisances en matière d'accompagnement des jeunes les plus en difficulté d'insertion.

**Des moyens inadaptés pour l'accompagnement des jeunes les plus en difficulté :
l'analyse convergente de trois rapports récents**

Selon le CESE, « *le service public de l'emploi (SPE) auquel appartiennent les missions locales manque de moyens pour suivre et accompagner les jeunes les plus en difficulté. Le réseau des missions locales pâtit de moyens insuffisants et hétérogènes.* » Il souligne aussi que l'aggravation de la crise de l'emploi ces dernières années rend nécessaire un « *renforcement des moyens des missions locales, notamment des moyens humains* », dans le cadre de conventions d'objectifs avec l'État et les collectivités territoriales, comme l'État l'a fait pour Pôle emploi les mois précédents (rapport sur l'emploi des jeunes, 2012).

(1) S'agissant des « jeunes en demande d'insertion » (JDI, cf. infra), la moyenne s'établissait en 2008 à 94 jeunes par conseiller, le rapport précité de l'IGF de juillet 2010.

(2) L'indicateur « jeunes en demande d'insertion » (JDI) dénombre les jeunes ayant bénéficié d'au moins un entretien au sein du réseau des missions locales et PAIO, au cours des cinq derniers mois, qu'il s'agisse d'un entretien individuel, d'une information collective ou d'un atelier.

La note du CAE précitée sur l'emploi des jeunes peu qualifiés (avril 2013) évoque « *un système défaillant* », en matière d'accompagnement vers l'emploi et la nécessité de « *renforcer l'accompagnement des jeunes en difficulté* ». S'agissant des missions locales et PAIO, il souligne notamment que « *l'accompagnement est loin d'être intense : en 2008, seuls 11 % des non-qualifiés ont eu au moins un entretien par mois et 50 % d'entre eux n'ont eu que trois entretiens sur 12 mois. C'est très insuffisant pour établir une relation de confiance* ». Les auteurs pointent plusieurs autres insuffisances et notamment « *l'absence d'un système fiable permettant d'atteindre tous les jeunes en déshérence* » et qu'avec environ 12 000 conseillers pour 1,2 million de jeunes, il est difficile aux missions locales et aux PAIO d'assurer un suivi véritablement personnalisé. En définitive, « *les structures et les moyens dédiés à l'accompagnement des jeunes en difficulté sont encore trop parcimonieux pour remettre sur les rails les plus défavorisés* », les auteurs soulignant qu'il est « *urgent de donner au service public de l'emploi les moyens de prendre en charge de manière ciblée et intensive les jeunes laissés pour compte* ». Pour qu'une relation personnelle englobant tous les aspects de l'insertion puisse s'établir, « *le taux d'encadrement ne doit guère être inférieur à un conseiller pour trente jeunes en difficulté, comme c'est le cas dans les meilleures expériences d'accompagnement renforcé en France ou à l'étranger, et non un conseiller pour 100 jeunes comme on le constate aujourd'hui en France* ». Préconisant un renforcement ciblé de l'accompagnement des jeunes sur les moins diplômés qui pourrait être financé par des économies ⁽¹⁾, les auteurs de cette indiquent que « *la dotation de l'État pour les missions locales est d'environ 180 millions d'euros en 2012, soit 40 % du total (un triplement de cette dépense afin d'améliorer l'accompagnement des jeunes les plus en difficulté coûterait 360 millions supplémentaires)* ».

L'OCDE a souligné qu'en France « *une enveloppe budgétaire de 419 millions d'euros a été consacrée par l'État en 2012 à la mise en œuvre de l'accompagnement (allocation CIVIS, FIPJ, E2C, EPIDE et contrat d'autonomie)* », mais que « *signe d'une mauvaise allocation des ressources, cela représente en pourcentage du PIB (0,02 %) environ le sixième des dépenses publiques annuelles moyennes engagées depuis environ quarante ans dans les contrats aidés hors alternance* », dont l'efficacité est jugée « *très faible* ⁽²⁾ ». L'OCDE préconise notamment d'améliorer la coordination entre les nombreux acteurs de l'insertion professionnelles, de rationaliser l'accompagnement des jeunes vers l'emploi en limitant le nombre des dispositifs et de faire remonter au niveau régional le pilotage des missions locales.

A contrario, il est intéressant de relever qu'avec des moyens significatifs (de l'ordre de 1 500 € par jeune, avec des entretiens réguliers), la prestation d'accompagnement renforcé des jeunes décrocheurs prévue par les partenaires sociaux, a permis d'obtenir des résultats très encourageants.

La prestation d'accompagnement renforcé des jeunes décrocheurs, assurée par les missions locales dans le cadre de l'ANI du 7 avril 2011

Les partenaires sociaux se sont mobilisés pour aider les jeunes à accéder au marché du travail, et notamment ceux qui sont en situation de décrochage scolaire, par des mesures concrètes et temporaires qu'ils ont inscrites dans l'ANI du 7 avril 2011.

- *Une prestation d'accompagnement vers l'emploi en faveur des jeunes « décrocheurs » assurés par les missions locales.* L'ANI prévoyait la mise en œuvre, pour 20 000 jeunes

(1) Selon les auteurs de cette note, ce financement pourrait être assuré grâce à des économies réalisées sur le contrat de génération (ciblage des contrats).

(2) « *Améliorer la situation des jeunes* », Études économiques de l'OCDE : France 2013 (avril 2013).

décrocheurs, d'un accompagnement individuel renforcé vers l'emploi sur la base d'un cahier des charges élaboré paritairement, le FPSPP devant passer une convention avec l'État dans la limite de 30 millions d'euros, pour allouer aux missions locales le financement de ces opérations spécifiques d'accompagnement. Le rôle pivot des missions locales dans l'accompagnement des jeunes en difficulté d'insertion professionnelle a ainsi été affirmé. Elles sont en charge d'articuler leurs objectifs avec le partenariat à mettre en place pour la lutte contre le décrochage scolaire.

- *Le contenu de la prestation attendue* prévoit : un repérage via les plateformes d'appui aux décrocheurs ou les listes de jeunes connus des missions locales mais non suivis ; la signature d'un contrat d'engagement pour entrer dans un parcours de 18 mois maximum ; un accompagnement en trois phases (un diagnostic, un accompagnement renforcé et individualisé ainsi qu'un suivi dans l'emploi) ; un référent unique et des entretiens avec le jeune une fois par semaine durant les trois premiers mois, puis deux fois par mois, et une fois par mois en phase 3 ; des partenariats à développer avec les entreprises.

- *Les résultats* : au 31 mai 2012, 17 852 jeunes étaient entrés en phase 2 (« contrat signé et accompagnement intensif validé »), soit 89 % de l'objectif des 20 000 jeunes, et 751 jeunes en phase 3 (« entrées en emploi ou formation qualifiante, retour en formation initiale »). Les jeunes en phase 2 sont à 42 % orientés vers une solution « emploi », à 20 % en formation qualifiante et à 5 % en retour en formation initiale. Selon un bilan actualisé au 31 janvier 2013, parmi les 20 800 jeunes entrés en accompagnement, 65 % des jeunes ont accédé à un emploi ou une formation (27 % des jeunes ont accédé à un CDD, 5 % à un CDI, 40 % à une formation et 10 % à un contrat en alternance, dont plus de 80 % en apprentissage⁽¹⁾).

Dans le même sens, les rapporteurs ont pu observer des pratiques intéressantes en Allemagne en direction de certains publics ⁽²⁾.

En tout état de cause, les objectifs fixés en termes de sortie vers l'emploi des jeunes bénéficiaires du CIVIS n'ont pas été atteints, comme l'indique le tableau ci-après, avec également des disparités territoriales sensibles (cf. *infra*). Outre la conjoncture économique, ceci peut sans doute s'expliquer également, en partie, par les insuffisances de l'accompagnement évoquées plus haut.

TAUX DE SORTIE VERS L'EMPLOI DES JEUNES BÉNÉFICIAIRES DU CIVIS

	Objectifs fixés en 2011	Réalisations 2012
Taux d'insertion dans l'emploi à la sortie d'un CIVIS	50 %	40 %
Dont sorties en emploi durable	40 %	24,4 % (données provisoires)

Source : circulaire DGEFP du 19 janvier 2011 et PAP du programme « Accès et retour à l'emploi » annexé au PLF 2014

- *Une amélioration nécessaire de l'accompagnement, sur le plan quantitatif (moyens des missions locales) et qualitatif...*

Le service public de l'emploi (SPE) doit avoir les moyens de prendre en charge de manière plus intensive les jeunes les plus en difficulté d'insertion, ce qui

(1) Il est normal que le total soit supérieur à 65 %, certains jeunes ayant accédé à plusieurs situations sur la période (1,6 contrat de travail ou formation par jeune pour ces 65 % de jeunes bénéficiaires).

(2) Par exemple, des programme de seconde chance, avec 15 jeunes par manager, avec de bons résultats selon les interlocuteurs grâce à l'intensité de la relation entretenue avec les jeunes, ou encore des actions développées en direction des NEET par les agences de compétence (40 jeunes par manager environ).

implique d'accroître les dotations de l'État aux missions locales. Dans le contexte budgétaire actuel, les rapporteurs n'en appellent naturellement pas à une augmentation inconsidérée de la dépense publique, mais jugent nécessaire d'améliorer l'allocation des ressources, en ciblant davantage les moyens du SPE sur les jeunes les moins diplômés.

Ces moyens doivent permettre un suivi plus intensif et personnalisé des jeunes demandeurs d'emploi et de concourir à renforcer l'efficacité du CIVIS, notamment par des entretiens plus réguliers et un portefeuille par conseiller permettant mieux d'établir une relation recouvrant tous les aspects de l'insertion (formation, recherche d'emploi, logement, transport, confiance en soi).

Au-delà des moyens financiers, l'amélioration de l'accompagnement des jeunes en difficulté d'insertion implique également d'adapter les pratiques, avec notamment la mobilisation plus forte de l'ensemble des outils disponibles, et notamment l'immersion en entreprise ou le parrainage (voir l'encadré ci-après), dont les rapporteurs ont pu constater tout l'intérêt lors de leur déplacement à la mission locale de Redon. Plus largement, le développement des relations des missions locales avec les entreprises doit être encouragé. Sur le territoire d'Annecy par exemple, la mission locale dispose d'un important réseau auprès d'entreprises (900 environ) et d'organismes de formation, selon l'étude annexée au présent rapport.

Les différents outils mobilisés par les missions locales pour l'accompagnement vers l'emploi des jeunes en difficulté

Les missions locales peuvent tout d'abord recourir aux dispositifs usuels de la politique de l'emploi (contrats aidés, contrats en alternance, stages de formation, des conseils régionaux notamment, etc.), mais aussi mobiliser différents outils d'accompagnement des jeunes en difficulté d'insertion, tels que le CIVIS (cf. *infra*) ainsi que les mesures suivantes.

- *L'immersion en entreprise* est un stage en entreprise non rémunéré s'adressant aux jeunes de plus de 16 ans ou aux adultes chômeurs. Des périodes d'immersion en entreprise sont aussi possibles au cours de contrats aidés du secteur non marchand. L'objectif est de découvrir une entreprise, d'explorer un ou plusieurs métiers, de confirmer un projet professionnel, de repérer ses capacités ou les compétences nécessaires. Le stage, d'une durée de 1 à 3 semaines, s'inscrit dans un parcours de formation qui permettra d'obtenir un diplôme ou dans un parcours d'insertion visant à accéder à l'emploi.
- *Le parrainage* permet à des jeunes en insertion de profiter de l'expérience, du savoir-faire et de la disponibilité de bénévoles retraités ou actifs, pour la recherche d'un emploi, d'un contrat en alternance ou d'un stage. En lien avec le conseiller de la mission locale, le parrain apporte son soutien et des conseils pour aider le jeune à mieux connaître les filières et les métiers de l'entreprise et préparer une candidature ou un entretien d'embauche. Expérimentées dès 1993 par quelques missions locales, les actions de parrainage se sont étendues progressivement à tous les territoires avec le soutien du ministère de l'emploi et des conseils régionaux. Aujourd'hui, certains employeurs s'engagent aussi dans le dispositif pour permettre à leurs salariés de parrainer des jeunes pendant leur temps de travail (GDF-Suez, Carrefour, Mediapost,...).

- *Les partenariats.* Pour permettre l'accès à l'entreprise des jeunes peu ou pas qualifiés, en particulier ceux résidant en ZUS et bénéficiaires du CIVIS, les missions locales développent depuis 2006 des partenariats avec de grandes entreprises (groupe Carrefour, SNCF, Veolia Environnement...). L'objectif est de favoriser le recrutement des jeunes accompagnés par les missions locales en répondant aux besoins de l'entreprise et de mieux informer les jeunes et leurs conseillers sur les métiers et les filières qui recrutent.
- *Les plateformes de vocation.* En partenariat avec Pôle emploi, il s'agit de permettre aux entreprises de recruter dans les métiers en tension, par une méthode de mise en situation, plus favorable aux jeunes en échec scolaire. Pour l'entreprise, l'avantage est d'élargir la recherche de candidats en privilégiant le repérage des habiletés nécessaires au poste de travail proposé.

Source : d'après une présentation de la DARES dans « L'activité des missions locales et PAIO en 2011 » (juin 2013)

Il est également important que l'accompagnement ne se limite pas à l'information ou la prescription de dispositifs, sinon de « parcours normés » : les conseillers doivent en effet aider les jeunes à définir eux-mêmes leur projet d'insertion. Au-delà des jeunes chômeurs ou inactifs, il pourrait également être intéressant de développer l'accompagnement des jeunes accédant à l'emploi dans des conditions de précarité (accompagnement dans l'emploi ou entre les missions d'intérim, etc.).

Par ailleurs, le réseau des missions doit être à l'interface des acteurs de l'emploi et de la formation, initiale et continue. Les liens avec les partenaires des missions locales, notamment l'Éducation nationale, pourraient ainsi être renforcés. À cet égard, selon l'étude réalisée par KPMG/Euréval, « *les missions locales observent qu'elles ont peu de relations avec les établissements scolaires. Selon la mission locale d'Annecy : "On est en contact avec certains établissements, mais ça reste très ponctuel. On est pour eux un révélateur d'échec"* ». Il en va de même pour les partenariats conclus avec les OPCA (organismes paritaires collecteurs agréés), les branches et les entreprises, en vue notamment de développer l'alternance.

Par exemple, dans l'un des quatre bassins de vie étudiés (étude annexée au présent rapport), « *le directeur [de la mission locale] rencontre les représentants de l'Éducation nationale au sein des comités de liaison écoles-entreprises (CLEE). Ces rencontres permettent d'initier un travail d'orientation auprès des jeunes en leur apportant des informations sur les caractéristiques du bassin économique de la région. Des contacts réguliers sont assurés par des organismes de formation comme le GRETA ou l'AFPA* ».

Enfin, alors que plus de 40 % des jeunes en difficulté d'insertion mettent plus d'un an avant de franchir le seuil d'une mission locale, il conviendrait d'intensifier les efforts pour repérer et aller au-devant des jeunes non suivis par les missions locales (jeunes inactifs ni emploi, ni en formation). À l'occasion de la prochaine génération de CPO qui doit être mise en œuvre d'ici 2014, ce point pourrait être plus clairement souligné.

• ... qui doit s'accompagner d'une clarification du cadre de la « cotraitance » avec Pôle Emploi

La « cotraitance » désigne le contrat par lequel Pôle Emploi délègue à un organisme, pour le public spécifique dont il a légalement la charge, l'exécution de tout ou partie de ses missions pour la mise en œuvre jusqu'à leur terme des projets personnalisés d'accès à l'emploi (PPAE) des demandeurs d'emploi ⁽¹⁾, et en contrepartie de laquelle il verse à cet organisme une participation financière. C'est le cas des personnes en situation de handicap (suivies dans le réseau des Cap Emploi) ainsi que des jeunes dont le suivi est délégué aux missions locales.

Pôle Emploi verse ainsi une subvention forfaitaire de 34,5 millions d'euros aux missions locales (la dotation n'est pas corrélée à l'atteinte d'objectifs de retour à l'emploi), à laquelle il convient d'ajouter la mise à disposition gracieuse de personnels (325 ETP), qui représenterait 14,62 millions d'euros, selon les informations recueillies auprès de Pôle Emploi. Au total, la contribution de Pôle Emploi aux missions locales représente donc de l'ordre de 49 millions d'euros.

En 2010, un accord-cadre de partenariat renforcé a été signé entre l'État, Pôle emploi et le CNML pour une durée de 5 ans. Il prévoit que les missions locales accueillent chaque année, un effectif total de 150 000 jeunes en cotraitance ⁽²⁾. Ces objectifs sont toutefois dépassés régulièrement : en 2010 par exemple, le nombre de jeunes « cotraités » était de près de 183 000, soit 122 % de l'objectif conventionnel.

RÉALISATION DES OBJECTIFS DE COTRAITANCE ET FINANCEMENT DE PÔLE EMPLOI EN 2011 : UNE DIFFICILE MAÎTRISE DES FLUX DE COTRAITANCE

Nombre de jeunes	2010	2011
Jeunes suivis dans le cadre du PPAE	219 198	201 074
Dont conventionnés	182 919	166 196
Objectif conventionnel (nombre de jeunes)	150 000	150 000
Taux de réalisation (dépassement)	122 %	111 %

Source : rapports annuels du Conseil national des missions locale

Ces dépassements conduisent à interroger les critères d'orientation des jeunes, sinon la nature même de la cotraitance : s'agit-il d'abord d'apporter un accompagnement global et renforcé aux jeunes en difficulté d'insertion

(1) Lors de l'inscription sur la liste des demandeurs d'emploi ou au plus tard dans les 15 jours suivant celle-ci, un PPAE est élaboré conjointement par le demandeur d'emploi et Pôle emploi ou un organisme participant au SPE, et actualisé périodiquement. Il précise la nature et les caractéristiques de l'emploi ou des emplois recherchés, la zone géographique privilégiée et le niveau de salaire attendu, en tenant compte de plusieurs critères, notamment la formation du demandeur d'emploi, ses qualifications, sa situation personnelle et familiale, etc. Il précise également les actions que Pôle emploi s'engage à mettre en œuvre en matière d'accompagnement personnalisé et, le cas échéant, de formation et d'aide à la mobilité, dans l'objectif de permettre un retour à l'emploi dans les meilleurs délais.

(2) Pôle emploi a ainsi confié aux missions locales signataires d'une convention locale de partenariat renforcé la mise en œuvre du PPAE pour des jeunes demandeurs d'emplois.

(cotraitance de spécialité) ou bien, plus prosaïquement, de « décharger » en tant que de besoin l'opérateur Pôle Emploi (cotraitance de volume) ?

Par ailleurs, comme l'avait justement observé le rapport précité de l'Igas sur l'emploi des jeunes des quartiers (2010), la cotraitance ne donne lieu à aucun cahier des charges précis – la mission locale appliquant de fait son offre de droit commun – et demeure sous-dotée par Pôle Emploi, avec un coût estimé alors à 230 euros par jeune par la mission d'inspection.

L'actualisation et la consolidation de ces estimations, aboutissent à un financement de Pôle emploi de l'ordre de 290 euros par jeune suivi dans le cadre de la cotraitance.

FINANCEMENTS DE PÔLE EMPLOI AU TITRE DE LA COTRAITANCE

(en millions d'euros)

Financements de Pôle Emploi au titre de la cotraitance (1)	33,323 M€ en 2011
Mise à disposition de personnels (325 ETP) par Pôle Emploi dans les missions locales (2)	14,625 M €
Total (1+2 = 3)	47,948 M €
Nombre de jeunes suivis dans le cadre de la cotraitance conventionnés (4)	166 196 en 2011
Soit financement total par jeune suivi dans le cadre du PPAE (5 = 3/4)	Soit près de 290 € / jeune accompagné

Source : réponse au questionnaire des rapporteurs (2), calculs missions (3 et 5) et rapport du CNML d'avril 2013 (1 et 4)

Ce montant apparaît relativement modeste par comparaison avec d'autres types de prestations d'accompagnement, auxquelles la cotraitance vers les missions locales pourrait être comparée, comme le fait apparaître le tableau ci-après.

COÛT DE DIFFÉRENTES PRESTATIONS D'ACCOMPAGNEMENT EN 2012 OU DERNIÈRE ANNÉE DISPONIBLE

(en millions d'euros)

Prestations d'accompagnement	Nombre de bénéficiaires (1)	Coût total (2)	Coût unitaire par bénéficiaire (1/2)
<i>Partenaires : cotraitants de Pôle Emploi</i>			
Missions locales	165 000	49,125 M €	297 €*
Cap Emploi	72 900	26,95 M€	385 €
APEC (cadres, de janvier à avril 2010)	12 000	15,6 M€	1 300 €
<i>Prestations externes de Pôle Emploi</i>			
Cible Emploi	30 696	13,690 416 M€	446 €
Mobilisation vers l'emploi	50 861	40,180 190 M€	790 €

Sources : réponse de Pôle Emploi au questionnaire adressé par les rapporteurs (juillet 2013) et calcul mission (*)

S'agissant du contrat d'autonomie, lancé dans le cadre du plan « Espoir banlieues » de 2008 (prestation d'accompagnement renforcé à destination des jeunes de moins de 26 ans dans les quartiers qui pouvait être confiée à des

organismes privés de placement), selon un rapport sénatorial ⁽¹⁾, le coût unitaire était « *de l'ordre de 8 500 euros (...) avec un taux de sortie positive (en emploi ou en formation) de seulement 42 %* ». Ces dotations couvraient toutefois aussi le versement d'une allocation mensuelle de 300 euros par mois aux jeunes suivis.

Le financement de la cotraitance apparaît ainsi en décalage avec le niveau d'accompagnement renforcé qui justifie en théorie le dispositif. Il convient donc d'accroître la dotation de Pôle Emploi aux missions locales, mais aussi de clarifier le cadre de la cotraitance, avec un cahier des charges précis concernant l'accompagnement des jeunes suivis dans le cadre du PPAE. Parallèlement, les critères d'orientation des jeunes suivis par les missions locales, devraient être précisés dans la perspective du prochain accord-cadre tripartite ⁽²⁾ qui doit entrer en vigueur à partir de janvier 2015.

S'agissant plus généralement des relations entre l'opérateur et les missions locales, l'étude réalisée par KPMG/Euréval recommande de « *partager un outil commun avec Pôle Emploi sur les offres d'emploi disponibles* », en relevant également certaines pratiques intéressantes : ainsi, « *sur le territoire de Montreuil, des collaborations actives ont été mises en place entre la mission locale et Pôle Emploi : un référent de Pôle Emploi est désigné à la mission locale et inversement un référent mission locale à Pôle Emploi pour assurer le suivi du partenariat. Le directeur [de la mission locale] invite des représentants des partenaires lors des réunions de l'équipe de la mission locale* ».

b. Développer l'évaluation et le pilotage des missions

Les auditions de la mission ainsi que l'enquête de terrain réalisée dans quatre bassins de vie ont souligné l'intérêt de cet accompagnement global, qui fait l'objet d'appréciations positives de la part des jeunes suivis par les missions locales.

Une appréciation positive des jeunes suivis sur l'accompagnement des missions locales : les enseignements de l'enquête de terrain réalisée dans quatre bassins de vie

« Il ressort de l'étude réalisée sur les quatre bassins de vie que les missions locales ont un rôle déterminant dans l'accompagnement des jeunes de 16 à 25 ans. D'après les témoignages recueillis auprès des jeunes bénéficiaires, ils trouvent auprès des missions locales un accueil personnalisé, un référent unique et des conseillers qui prennent le temps de mettre en place un programme de réinsertion. La mission locale, par son rôle fédérateur, traite de nombreux sujets et apporte une réponse globale aux difficultés rencontrées par les jeunes bénéficiaires. Pour certains jeunes qui ont connu des parcours difficiles et chaotiques, cette attention particulière a souvent fait défaut auprès d'autres institutions qu'ils ont pu côtoyer antérieurement (établissements scolaires, Pôle Emploi). Il n'existe pas d'institution qui leur offre une qualité d'accueil et une attention équivalentes. Pour beaucoup de jeunes, la mission locale apparaît comme « *leur dernière chance d'insertion professionnelle et sociale* ».

(1) Avis n° 151 (2012-2013) de M. Claude Jeannerot, fait au nom de la commission des affaires sociales du Sénat sur le projet de loi de finances pour 2013 (22 novembre 2012).

(2) En 2010, l'accord-cadre de partenariat renforcé entre Pôle Emploi, le CNML et l'État a été conclu pour la période 2011-2014.

L'autonomie des missions locales vis-à-vis des autres institutions apparaît comme un élément particulièrement important et doit être préservé. (...)

Les bénéficiaires soulignent, pour ceux qui ont été en contact avec d'autres structures de services publics de l'emploi (Pôle Emploi, par exemple) la différence dans l'accueil, l'écoute particulière et attentive qui leur est portée. Un jeune bénéficiaire a employé les mots « *d'espoir retrouvé, de possibilités qui existent et qui l'ont rassuré* ». Beaucoup de jeunes citent spontanément le contre-exemple de Pôle Emploi pour témoigner de la qualité de l'accompagnement qui leur est offert par les missions locales. « *À Pôle Emploi, le conseiller change tout le temps, il faut refournir les documents qu'on a déjà donnés* ». « *J'espère que la mission locale ne fusionnera pas avec Pôle Emploi* », « *La mission locale, c'est une chance unique de se réorienter vers un emploi, une formation mais aussi un suivi individualisé vers l'emploi qu'on ne trouve pas ailleurs* ».

Source : étude de KPMG/Euréal annexée au présent rapport (octobre 2013)

Le réseau des missions locales présente toutefois plusieurs faiblesses liées :

– à leur statut associatif (structures autonomes juridiquement), qui présente des avantages mais aussi certaines limites, par exemple pour la mutualisation des moyens ou la transmission de données : dans son rapport précité d'avril 2013 sur la France, l'OCDE a par exemple relevé qu'en matière d'accompagnement des jeunes, « *les intervenants mal coordonnés (...) sont parfois pilotés à des niveaux territoriaux différents, rencontrent des problèmes d'échange de données (...), y compris entre missions locales limitrophes de départements différents, voire se trouvent en concurrence. Pour les missions locales par exemple, l'obstacle à la transmission de données est avant tout juridique car chaque mission locale est une entité propre, d'où l'avantage que procurerait leur rassemblement au sein d'une même structure* » ;

– aux disparités en termes de moyens, d'effectifs⁽¹⁾, mais aussi de pratiques et de résultats : l'évaluation de la performance du CIVIS a ainsi montré de grandes disparités entre les régions⁽²⁾, avec notamment des taux de sorties en emploi variant d'un peu moins de 20 % à 57,9 % en 2011 (et de 6,3 % à 47,4 % pour les sorties en emploi durable), et un nombre de jeunes sans proposition depuis plus de 3 mois (« stock dormant ») allant de 5,6 % à 30,3 %, or le taux de chômage de la zone d'emploi n'explique que partiellement l'hétérogénéité des résultats⁽³⁾ ;

(1) La taille des structures varie de moins de 10 ETP, pour 12 % d'entre elles, à plus de 50 ETP (7%), les missions locales de 10 à 20 ETP étant les plus nombreuses (plus de 40 %).

(2) Présentation du DGEFP au Conseil d'orientation pour l'emploi (janvier 2011)

(3) Les facteurs de contexte expliqueraient de l'ordre de 40 % des résultats des missions locales en termes de retour à l'emploi.

Les disparités entre missions locales : l'exemple de quatre bassins de vie

« Les moyens financiers et humains alloués aux missions locales sont inégaux selon les territoires. Les moyens financiers par jeune accompagné varient de 21 % entre la mission locale la plus dotée et celle la moins dotée. Le montant alloué par jeune accompagné (JDI) s'élève à 325 euros à Méru contre 203 euros à la MIEJ 93-3 (Montreuil).

En termes de ressources humaines, l'écart est beaucoup plus significatif : un conseiller en insertion suit deux fois plus de jeunes demandeurs d'insertion à la mission locale de Montreuil qu'à celle de Guéret. Le taux d'accompagnement des jeunes actifs inoccupés est également très différent d'un territoire à l'autre : il s'élève à 65,8 % à Méru contre 95 % à Guéret. (...) Environ 80 % des jeunes ont reçu au moins une proposition « emploi » à Guéret, Méru et Annecy contre 67 % à la MIEJ 4-93. Entre 46 % et 56 % d'entre eux ont reçu au moins une proposition « formation ».

En termes de résultat, les écarts sont contrastés selon les missions locales : sur le total de jeunes ayant reçu au moins une proposition « emploi », 70 % représentait un emploi durable à la MIEJ 4-93 (Montreuil) contre 32 % et 34 % respectivement à Méru et Guéret. (...) Les sorties en emplois durables sont très inégales d'un territoire à l'autre. Elles sont deux fois moins importantes à Guéret et Méru qu'à Annecy, Montreuil se situant derrière Annecy en termes de performances. »

Source : étude de KPMG/Euréval annexée au présent rapport (octobre 2013)

– enfin, ces faiblesses tiennent aussi aux conditions de leur pilotage, en dépit de progrès tout à fait significatifs, sous l'impulsion de la DGEFP.

L'État s'implique en effet de plus en plus dans la définition des objectifs des missions locales, en s'appuyant sur un instrument très structurant (les conventions pluriannuelles d'objectifs, CPO). Selon la DGEFP, les financements apportés par le ministère sont de plus en plus liés à la performance de ces structures en matière d'accès à l'emploi. Avec les CPO, la direction dispose depuis 2008 d'un instrument contractuel de pilotage des missions locales permettant de contextualiser, sur la base d'un diagnostic territorial partagé, leurs performances respectives. Il s'agirait ainsi de mettre en rapport les objectifs et les moyens qui leur sont confiés avec les résultats des actions favorisant l'accès des jeunes à l'emploi. . À cet égard, il convient de rappeler que la loi du 24 novembre 2009 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie ⁽¹⁾ prévoyait que « *les financements accordés tiennent compte de ces résultats.* »

Cette évolution n'est d'ailleurs pas sans susciter certaines réserves. Le directeur d'une mission locale indique ainsi à ce sujet que « *les missions locales sont passées d'un financement d'un service public à un subventionnement de l'activité. La mission locale reçoit une part variable de son financement en fonction de la réalisation de ses objectifs. Cependant, les financements n'augmentent pas en conséquence. Les financements ne peuvent être basés*

(1) Aux termes de l'article L. 5314-2 du code du travail (dernier alinéa inséré par la loi du 24 novembre 2009), « *les résultats obtenus par les missions locales en termes d'insertion professionnelle et sociale, ainsi que la qualité de l'accueil, de l'information, de l'orientation et de l'accompagnement qu'elles procurent aux jeunes sont évalués dans des conditions sont fixées par convention avec l'État et les collectivités territoriales qui les financent. Les financements accordés tiennent compte de ces résultats.* »

uniquement sur un objectif quantitatif. Le directeur de la mission locale exprime également cette inquiétude : les conventions pluriannuelles d'objectifs (CPO) créent une course à la productivité, incompatible avec la mission de service public des missions locales » (étude annexée au présent rapport).

En tout état de cause, il existe des marges de progrès dans ce domaine. La note du CAE précitée souligne ainsi que « *le système de suivi des performances mis en place par l'État a permis de mettre en évidence une grande hétérogénéité des performances des missions locales sur le territoire qui ne peut être expliquée par le contexte économique local, mais il n'a pas la capacité de résorber les inégalités qui en résultent. Sans pilotage efficace des performances, les nouveaux outils de l'accompagnement des jeunes auront peu de chance d'aboutir à une meilleure sécurisation des parcours* ».

Évoquant un « *financement opaque et en diminution* », l'enquête réalisée par KPMG/Euréval indique par ailleurs que « *certaines incohérences ont été relevées : la dotation de l'État par nombre de jeunes est fonction du nombre de jeunes de 16 à 25 ans inscrits à Pôle Emploi sur le territoire. Ainsi, à titre d'illustration, les missions locales couvrant la région de Basse-Normandie ont reçu en 2012 une enveloppe budgétaire de 5,7 millions d'euros pour 10 496 jeunes bénéficiaires tandis que les missions locales du département de Seine-Saint-Denis, pour 85 228 jeunes accueillis ont reçu 24 millions d'euros. Soit un budget de 281 euros par bénéficiaire en Seine-Saint-Denis contre 543 euros en Basse-Normandie* ».

S'agissant du suivi du CIVIS, cette étude souligne également que la fixation d'objectifs chiffrés s'est traduite par la mise en place de tableaux de bord et que « *des conseillers ont été formés sur le dispositif et le logiciel (Parcours 3) qui l'accompagne* », mais ce dernier ne permet pas de saisir facilement des données qualitatives. Il est donc proposé de l'adapter en conséquence. En matière de pilotage, l'étude préconise également de clarifier les modalités de participation des instances représentant l'État et, afin de garantir une meilleure transparence, de « *certifier l'activité des missions locales (combien de jeunes accueillis, combien de contacts avec les conseillers, d'ateliers individuels ou collectifs suivis et pas seulement se limiter à certifier les comptes de l'association)* ».

Pour améliorer le dispositif actuel, et en contrepartie d'une augmentation des subventions allouées aux missions locales, les rapporteurs préconisent :

– de développer l'audit régulier des missions locales, en concertation et si possible conjointement avec les régions, comme l'a préconisé l'Igas en 2010 ⁽¹⁾ ;

– d'étudier les possibilités de mutualisation des moyens au sein du réseau (fonctions support), ce qui peut présenter un intérêt particulier pour les petites missions locales ;

(1) L'accès à l'emploi des jeunes des quartiers prioritaires de la politique de la ville, Laurent Caillot, Agnès Jeannet, Yves Calvez, IGAS (octobre 2010).

– de s'appuyer sur un outil d'analyse contextualisé de leur activité et de leurs résultats, pour tenir compte des spécificités de bassins d'emploi, ainsi que sur le bilan de la deuxième génération des CPO (2011-2013), pour poursuivre le chantier de la modernisation de l'offre de service et des financements des missions locales, dans une perspective d'amélioration de leur performance ;

– de développer une part variable dans l'allocation des ressources en fonction des résultats et des pratiques et en tenant compte du contexte économique et social des territoires, parallèlement à l'augmentation de leurs moyens ;

– de soutenir une structuration accrue du réseau au niveau régional, ce à quoi pourra notamment contribuer l'élaboration d'une convention-cadre stratégique au niveau régional, comme l'ont préconisé les rapporteurs ;

● Renforcer l'évaluation et le pilotage des missions locales dans le cadre du dialogue de gestion, en tenant compte des spécificités des bassins d'emploi :

– évaluer régulièrement l'action des missions locales (procédure d'audit régulier, en concertation avec les collectivités) et enrichir le logiciel Parcours 3 en permettant d'y renseigner des données qualitatives ;

– poursuivre le chantier de la modernisation de l'offre de service et des financements des missions locales, en s'appuyant sur un outil d'analyse contextualisé de leur activité et de leurs résultats et sur le bilan de la deuxième génération des CPO, et développer une part variable dans l'allocation des ressources en fonction des pratiques et des résultats, tenant compte des spécificités des bassins d'emploi ;

– encourager le développement de la structuration du réseau au niveau régional et étudier les possibilités de mutualisation des ressources entre les missions locales.

● Renforcer les moyens des missions locales et clarifier la cotraitance avec Pôle Emploi :

– augmenter la dotation de l'État et de Pôle emploi aux missions locales afin de rendre l'accompagnement plus intensif pour les moins diplômés dans le cadre du CIVIS ;

– renforcer la détection des jeunes en difficulté et encourager le développement des réseaux des missions locales avec les entreprises (parrainage, immersion en entreprise...) et des partenariats, à l'occasion de la préparation de la prochaine génération de CPO ;

– clarifier les relations avec Pôle Emploi, par l'établissement d'un cahier des charges précis concernant le suivi des jeunes dans le cadre du PPAE, le réexamen des critères d'orientation des jeunes suivis par les missions locales et le partage d'un outil commun avec Pôle Emploi sur les offres d'emploi disponibles.

2. Simplifier progressivement les dispositifs et rapprocher les parcours d'accompagnement

Face au constat d'un chômage élevé et persistant, plusieurs mesures se sont succédées pour favoriser l'insertion des jeunes sur le marché du travail, s'agissant en particulier des peu ou pas qualifiés.

Ces mesures visent principalement à accroître la qualification des jeunes pour améliorer leurs chances d'accès à l'emploi, à réduire le coût du travail pour les employeurs afin notamment de compenser le déficit d'expérience des jeunes, ainsi qu'à apporter un accompagnement individualisé dans la recherche d'emploi.

Si l'on exclut les mesures d'allègement de charges, non spécifiquement ciblées sur les jeunes, on peut ainsi distinguer schématiquement les emplois aidés (contrats de travail) et les dispositifs d'accompagnement (le CIVIS par exemple) qu'il apparaît particulièrement nécessaire de simplifier.

a. Les emplois aidés et le déploiement en cours des emplois d'avenir en direction des jeunes peu ou pas qualifiés

En 2012, environ un quart des emplois occupés par les jeunes de moins de 26 ans bénéficient d'une aide de l'État (25,3 %, soit près de 645 000 jeunes), dont une très large majorité correspond aux contrats d'alternance (près de 590 000).

LES JEUNES DE MOINS DE 26 ANS DANS LES MESURES D'AIDE À L'EMPLOI EN 2012

Alternance	587 000
Apprentissage	432 000
Contrat de professionnalisation	154 000
Emploi marchand hors alternance Contrat initiative emploi (contrat unique d'insertion, CUI-CIE)	8 000
Emploi non marchand (contrat d'accompagnement dans l'emploi, CUI-CAE)	48 000
Ensemble	643 000
<i>Part des emplois aidés parmi les emplois occupés par des jeunes</i> (La part des emplois aidés, tous publics, dans l'emploi total est de 3,3 %)	25,3 %

Champ : France métropolitaine, hors abattement temps partiel, ACCRE et insertion par l'activité économique (IAE)

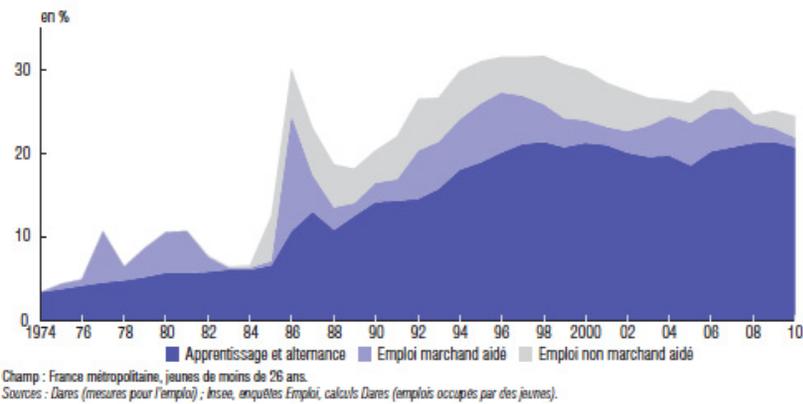
Hors emplois d'avenir

Source : d'après un document de la Dares (juin 2013)

Cette proportion a sensiblement augmenté au cours des dernières décennies, comme l'illustre le graphique ci-après. Les non diplômés représentent une proportion significative des bénéficiaires de ces dispositifs ⁽¹⁾.

(1) Sur un effectif total, estimé à 658 100 jeunes en mesure d'emploi en décembre 2011, le nombre des jeunes dépourvus de diplôme autre que le brevet des collèges représentait 194 800 (Dares, décembre 2012).

ÉVOLUTION DE LA PART DES EMPLOIS AIDÉS PARMIS LES EMPLOIS OCCUPÉS PAR DES JEUNES SELON LA CATÉGORIE DE MESURE (ALTERNANCE ET CONTRATS AIDÉS)

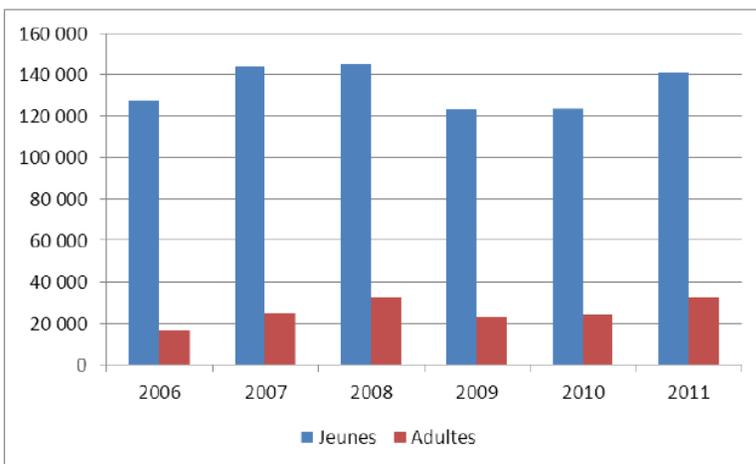


• *Les contrats d'alternance*

Les contrats d'apprentissage (évoqués dans la deuxième partie du présent rapport) et les contrats de professionnalisation constituent les deux principaux supports de formation en alternance.

Créé en 2004, le contrat de professionnalisation a permis de substituer à plusieurs contrats préexistants un contrat unique, commun aux jeunes ainsi qu'aux adultes demandeurs d'emploi. En 2012, ce dispositif comptait près de 155 000 jeunes de moins de 26 ans.

ÉVOLUTION DU NOMBRE D'ENTRÉES EN CONTRAT DE PROFESSIONNALISATION ENTRE 2006 ET 2011



Source : rapport du Conseil d'orientation pour l'emploi (COE) sur les aides aux entreprises en faveur de l'emploi (avril 2013)

S’inscrivant en principe dans des logiques distinctes (la formation initiale pour l’apprentissage et la formation professionnelle continue pour le contrat de professionnalisation), les deux types de contrat présentent des caractéristiques différentes, dont les principales sont présentées ci-dessous.

**PRINCIPALES CARACTÉRISTIQUES DES DEUX CONTRATS DE FORMATION
EN ALTERNANCE**

	Contrat d’apprentissage	Contrat de professionnalisation
Bénéficiaires	Jeunes de 16 à 25 ans ayant satisfait à l’obligation scolaire	Jeunes (16-25 ans révolus) ou demandeurs d’emplois de plus de 26 ans (81 % des entrées concernent les jeunes)
Date de mise en place et texte porteur	Premier contrat écrit 1928 puis loi Walter et Paulin du 10 mars 1937	2003-2004 (accord national inter-professionnel du 5 décembre 2003 et loi du 24 mai 2004) ; ce dispositif s’est substitué aux contrats d’insertion en alternance pour les jeunes (qualification, adaptation, orientation) et au contrat de qualification adulte
Descriptif	Objectif de complément de formation et d’insertion professionnelle pour les jeunes	Objectif de formation souple permettant d’acquérir une qualification professionnelle (ou un complément de formation) en alternance
Lieu de la formation	CFA (centre de formation des apprentis), programme relève du ministère de l’Éducation nationale	Différents prestataires publics ou privés. Possibilité de faire effectuer une partie de la formation dans l’entreprise d’accueil
Financement de la formation	via la taxe d’apprentissage ; régions et État	Tout ou partie pris en charge par l’OPCA dont relève l’employeur
Contrat de travail	CDD uniquement ; 1 – 3 ans	CDD/CDI ou temps partiel ; durée 6 mois-2 ans
Rémunération	Progressive en fonction de l’âge et de l’année d’apprentissage concernée (minima 25-78 % SMIC)	55-80 % SMIC pour les moins de 26 ans ; 85 % salaire conventionnel sans pouvoir être inférieur au SMIC (plus de 26 ans)

Source : rapport de l’inspection générale des finances (IGF) et de l’inspection générale des affaires sociales (IGAS) sur « Les aides financières à la formation en alternance (juin 2013) »

Il existe toutefois une certaine porosité entre les deux dispositifs, s’agissant notamment des publics : ainsi, 81 % des contrats de professionnalisation concernent des jeunes de moins de 26 ans⁽¹⁾ (qui auraient pour beaucoup également pu avoir recours au contrat d’apprentissage). En outre, il est à noter que 32 % des personnes entrant en contrat de professionnalisation sont directement issues du système scolaire⁽²⁾.

En 2011, les aides à l’embauche en alternance s’élevaient à plus de 2,5 milliards, dont près de deux milliards attribués par l’État (exonérations de cotisations sociales, crédit d’impôt, mesures temporaires pendant la crise), selon la ventilation présentée dans le tableau ci-après. L’essentiel de ces aides bénéficie aux employeurs d’apprentis.

(1) Selon le rapport conjoint de l’Igas et de l’IGF précité (juin 2013).

(2) Cette proportion est de 64 % pour les contrats d’apprentissage.

AIDES EN FAVEUR DES EMBAUCHES EN ALTERNANCE EN 2011

(en millions d'euros)

État	Exonération de cotisations patronales et salariales pour les embauches en apprentissage	1 360
	Crédit d'impôt apprentissage	470
	Exonérations de cotisations sociales sur les embauches en contrat de professionnalisation	28
	Mesures du Plan d'urgence pour les jeunes et du Plan de mobilisation pour l'emploi	113
Pôle emploi	Aide forfaitaire aux employeurs	8
Régions (versée par les régions et compensée par l'État)	Indemnité compensatrice forfaitaire	(environ) 550
Total des aides		2 529

Les mesures temporaires (financées par l'État et versées par Pôle Emploi) ont représenté 113 millions d'euros en 2011, dont notamment 1,6 millions pour le dispositif zéro charge apprenti, 32,5 millions pour l'aide à l'embauche d'un apprenti supplémentaire et 28,5 millions pour la prime à l'embauche d'un jeune en contrat de professionnalisation.

Source : Conseil d'orientation pour l'emploi (COE), « Les aides aux entreprises en faveur de l'emploi. Évaluation des principaux dispositifs » (avril 2013)

Le soutien apporté par l'État au financement des aides au contrat de professionnalisation est estimé au total à près de 20 millions d'euros ⁽¹⁾.

Elles se composent d'une aide directe versée à l'employeur pour l'embauche d'un demandeur d'emploi de 26 ans et plus (12 millions d'euros), d'une aide à l'embauche des demandeurs d'emploi de 45 ans et plus, ainsi que d'exonérations de cotisations sociales spécifiques réservées à certains cas particuliers ⁽²⁾, à hauteur de 14,6 millions d'euros, en plus des exonérations de droit commun (allègements généraux pour les bas salaires). Ces exonérations ont été réduites en 2007 et 2008 ⁽³⁾ avec la suppression notamment des exonérations en cas d'embauche d'un jeune de moins de 26 ans, entraînant une forte diminution de leur coût, qui est passé de 464 millions d'euros en 2008 à 28 millions d'euros en 2011 ⁽⁴⁾.

En outre, des aides temporaires ont été mises en place dans le cadre du « Plan d'urgence pour l'emploi des jeunes » présenté au printemps 2009, dont les principales dispositions, pour ce qui concerne le contrat de professionnalisation, sont présentées dans l'encadré ci-après. Le plan de mobilisation pour l'emploi, annoncé en mars 2011, prévoyait par ailleurs une compensation pendant six mois des cotisations sociales patronales pour l'embauche d'un jeune supplémentaire en alternance dans les entreprises de moins de 250 salariés.

(1) Selon le rapport conjoint de l'Igas et de l'IGF précité (juin 2013).

(2) Ces exonérations spécifiques concernent notamment les contrats d'employeurs signés avec des groupements d'employeur pour l'insertion et la qualification (GEIQ) pour les embauches de jeunes de moins de 26 ans en difficulté.

(3) Depuis la loi de finances pour 2008 (article 128), le régime de exonérations de cotisations des contrats de professionnalisation a été aligné sur le droit commun (« allègements Fillon »).

(4) Rapport du Conseil d'orientation pour l'emploi précité (avril 2013).

**Une volonté de mobilisation des contrats de professionnalisation :
les mesures mises en œuvre en 2009**

Dans le cadre du « Plan d'urgence pour l'emploi des jeunes » annoncé au printemps 2009, des mesures de soutien au contrat de professionnalisation ont été prévues. Une prime de 1 000 euros a ainsi été attribuée à partir du 1^{er} juillet 2009 aux entreprises qui concluaient avec un salarié de moins de 26 ans un contrat de professionnalisation de plus d'un mois ou qui transformaient en contrat de professionnalisation à durée indéterminée un contrat de professionnalisation à durée déterminée conclu antérieurement. Cette prime était doublée lorsque le salarié embauché avait un niveau de qualification inférieur au baccalauréat.

Par ailleurs, la loi du 24 novembre 2009 a créé un « contrat de professionnalisation renforcé » au bénéfice de publics identifiés comme prioritaires : bénéficiaires de certains minima sociaux, personnes ayant bénéficié d'un contrat unique d'insertion, personnes peu qualifiées. Ce contrat renforcé présente plusieurs spécificités par rapport aux contrats de professionnalisation de droit commun : il peut être porté à 24 mois sans accord de branche et la prise en charge des actions de formation et du tutorat par les organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA) obéit à des règles plus favorables.

Source : rapport public thématique de la Cour des Comptes (janvier 2013)

En définitive, en dépit d'une politique continue sur le long terme de soutien au développement de l'alternance, « *les modalités des aides aux entreprises ont connu une réelle instabilité* », comme l'a souligné le Conseil d'orientation pour l'emploi, dans son rapport précité d'avril 2013.

S'agissant de l'efficacité des aides, son évaluation requiert d'examiner à la fois les effets de l'alternance sur l'emploi des personnes qui en ont bénéficié et leur capacité à augmenter le nombre d'embauches en alternance.

– Sur le premier point, les études et données disponibles mettent en évidence un effet positif de l'alternance sur l'insertion professionnelle. En particulier, une étude récente de la DARES ⁽¹⁾ montre que deux tiers des bénéficiaires d'un contrat de professionnalisation étaient en emploi dès l'issue du contrat, dont près des trois quarts chez le même employeur (la proportion des personnes en emploi à l'issue du contrat est de 65,4 % chez les moins de 26 ans).

– Sur le second point, l'augmentation des effectifs en apprentissage semble correspondre avec le renforcement des aides en faveur de celui-ci, sans toutefois qu'une causalité soit établie scientifiquement ; la mise en évidence d'un lien entre les aides aux entreprises et l'évolution du nombre d'entrées en contrat de professionnalisation est en revanche beaucoup plus incertaine, selon le COE.

Par ailleurs, la mobilisation des contrats de professionnalisation pendant la crise s'est accompagnée d'une évolution du profil des bénéficiaires, avec une diminution de la part des salariées les moins qualifiés. Ainsi, les personnes de niveau CAP ou BEP (niveau V) ont vu leur part se réduire de 24,6 % à 20,3 %

(1) « *Le contrat de professionnalisation : l'insertion des bénéficiaires varie surtout selon le métier préparé* », R. Sanchez, Dares Analyses n° 100 (décembre 2012).

entre 2008 et 2011, et les personnes de niveau V *bis* et VI sont passées de 9,1 % du total à 7,1 % sur la même période ⁽¹⁾.

En particulier, alors que l'accord national interprofessionnel (ANI) du 5 décembre 2003 mentionnait les jeunes sans qualification professionnelle au premier rang des bénéficiaires potentiels du contrat de professionnalisation, « *force est de constater que la proportion de ces derniers n'a cessé de se réduire depuis l'introduction de ce dispositif, cette tendance s'étant encore aggravée à l'occasion de la crise* », ainsi que l'a observé récemment la Cour des Comptes ⁽²⁾.

Ainsi, comme d'autres dispositifs de la politique de l'emploi, les contrats de professionnalisation ne sont pas suffisamment ciblés sur ceux qui en auraient le plus besoin. En particulier, l'aide versée par l'État pour inciter les entreprises à conclure des contrats de professionnalisation, qui prévoyait pourtant une majoration en cas d'embauche de jeunes ayant un niveau de qualification inférieur au baccalauréat, « *à échoué à orienter les employeurs vers les jeunes moins diplômés* » selon la Cour.

D'autres instruments pourraient toutefois être mobilisés par l'État pour orienter les contrats de professionnalisation vers les moins qualifiés, comme le relève ce rapport. C'est notamment le cas des conventions d'objectifs et de moyens (COM) passés entre l'Etat et les organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA) financeurs de ces contrats, qui pourraient ainsi comporter des dispositions par lesquels ces derniers s'engageraient sur des objectifs de ciblage des différents dispositifs de la formation professionnelle.

En matière d'alternance, il conviendrait enfin de remédier aux « *insuffisances réelles de l'évaluation de l'impact des aides elles-mêmes* », soulignées par le Conseil d'orientation pour l'emploi ⁽³⁾, qui relève notamment que les études sont plus rares (comparé à l'apprentissage) s'agissant des effets sur l'emploi des contrats de professionnalisation, et qu'il n'existe pas en particulier « *d'évaluation de l'effet net du dispositif* ».

- *Les autres emplois bénéficiant de l'aide de l'État*

Environ 57 000 jeunes bénéficient d'un contrat aidé, essentiellement dans le secteur non marchand (49 000 jeunes pour les CUI-CAE et emplois d'avenir). Les jeunes constituent ainsi une part significative des bénéficiaires de contrats aidés, même s'ils ne leur sont pas réservés, à l'exception des emplois d'avenir et des emplois francs lancés récemment (cf. *infra*).

(1) *Dares Analyses* n° 21, « *Le contrat de professionnalisation en 2011 : plus d'entrées qu'en 2010 et des contrats plus courts* » (mars 2012).

(2) *Rapport public thématique*, « *Marché du travail : face à un chômage élevé, mieux cibler les politiques* », Cour des Comptes (janvier 2013).

(3) *S'agissant de l'insertion des sortants de contrats de professionnalisation, le rapport du COE précité souligne par exemple que les études sont plus rares s'agissant des effets sur l'emploi de ces contrats et qu'il n'existe notamment pas d'évaluation de l'effet net du dispositif.*

On peut observer, là encore, la succession de différents types de contrats aidés, comme l'illustre le schéma relatif aux aides à l'emploi des jeunes présenté dans la première partie du présent rapport.

Les évaluations réalisées semblent toutefois converger sur trois points ⁽¹⁾. Tout d'abord, si l'on compare à ceux du secteur non marchand, les contrats aidés du secteur marchand sont plus souvent un tremplin vers l'emploi stable ⁽²⁾. Par ailleurs, les contrats aidés de courte durée, dans le secteur marchand ou non marchand, ne facilitent pas l'accès à l'emploi stable. En outre, le rôle de la formation et de l'accompagnement, au sein du dispositif de contrat aidé, est favorable à une issue positive.

Ce dernier point a d'ailleurs été pris en compte dans la conception des emplois d'avenir, qui font partie des nouveaux emplois aidés lancés depuis 2012, avec les contrats de génération et, d'abord à titre expérimental, les emplois francs. Leurs principales caractéristiques sont présentées dans le tableau ci-après. Compte tenu du caractère très récent de ces dispositifs et, corrélativement, des difficultés de procéder à l'évaluation de leur impact, la mission a plutôt concentré ses travaux sur les dispositifs d'accompagnement individualisé vers l'emploi, tels que le CIVIS.

Il a aussi été tenu compte des travaux engagés dans le cadre de la mission d'information de l'Assemblée nationale sur les emplois d'avenir ⁽³⁾, qui a formulé une trentaine de propositions, parmi lesquelles :

– augmenter les moyens de certaines missions locales, particulièrement dans les zones défavorisées, et d'avancer dans l'intégration informatique de Pôle emploi et du réseau des missions locales, s'agissant en particulier des offres d'emploi, en rejoignant ainsi le constat dressé précédemment ;

– laisser aux conseillers des missions locales la latitude nécessaire pour assurer le suivi des jeunes en emploi d'avenir, pour permettre un suivi renforcé des jeunes qui rencontreraient des difficultés et un suivi plus souple des jeunes pour lesquels aucun obstacle n'est rencontré en emploi ;

– au-delà des emplois d'avenir, afin d'éviter les effets de seuil et les sentiments d'injustice, « réfléchir à des systèmes d'aides financières à l'emploi qui évoluent de manière décroissante avec les difficultés d'accès à l'emploi, potentielles (diplôme) ou effectives (ancienneté au chômage) » ;

(1) Voir sur ce point le rapport précité de la Cour des comptes de janvier 2013 et les rapports du COE sur l'emploi des jeunes (février 2011) et les aides aux entreprises en faveur de l'emploi (avril 2013).

(2) Voir par exemple, l'étude de la Dares sur « L'insertion professionnelle des personnes sorties de contrat aidé en 2008 : un accès à l'emploi relativement peu affecté par la dégradation de la conjoncture », DARES-Analyses n° 078 (novembre 2010).

(3) Rapport d'information n°1362 en conclusion des travaux de la mission d'information sur la mise en œuvre de la loi portant création des emplois d'avenir présenté par M. Jean-Marc Germain (septembre 2013).

LES NOUVEAUX DISPOSITIFS D'EMPLOIS EN DIRECTION DES JEUNES, BÉNÉFICIAIRES D'UNE AIDE DE L'ÉTAT

	Création	Publics prioritaires	Nature de l'aide	Objectifs	Moyens
Emplois d'avenir	Loi n° 2012-1189 du 26 octobre 2012 portant création des emplois d'avenir	Jeunes de moins de 25 ans peu ou pas qualifiés et jeunes de moins de 30 ans reconnus handicapés	L'employeur perçoit une aide financière des pouvoirs publics : - 75 % du Smic brut, s'il appartient au secteur marchand, public ou associatif (soit 1 069,25 € pour un temps plein) - 47 % du Smic brut, s'il appartient au secteur de l'insertion par l'activité économique (soit 670,06 € pour un temps plein), - 35 % du Smic brut, s'il appartient au secteur marchand, industriel ou commercial (soit 498,98 € pour un temps plein). L'employeur du secteur non marchand est en outre exonéré de certaines taxes ou cotisations sociales.	100 000 emplois prévus en 2013, et 50 000 nouveaux en 2014 Objectif d'entrée de 30 % pour les jeunes des ZUS ⁽¹⁾ Taux d'insertion dans l'emploi des bénéficiaires : 2015 de 75 %	1 215,9 M€ en AE 1 291 M€ en CP
Contrats de génération	Loi n° 2013-185 du 1er mars 2013 portant création du contrat de génération	Pas de ciblage des jeunes concernés Entreprises de moins de 300 salariés	Aide financière aux entreprises de 4 000 euros par an pendant 3 ans, dès lors qu'elles embauchent en CDI un salarié d'au moins 26 ans (ou moins de 30 ans pour les jeunes reconnus handicapés) tout en conservant un salarié de 57 ans et plus	500 000 contrats d'ici 2017, soit 100 000 par an Nouvelles entrées 2014 : 100 000	390 M€ en CP, 1,2 Md € en AE
Emplois francs	CUJ de février 2013 Décret n° 2013-549 du 26 juin 2013 relatif à l'expérimentation d'emplois francs	Jeunes des quartiers (40 agglomérations)	Prime de 5000 euros en faveur des entreprises recrutant en CDI à temps plein un jeune de moins de 30 ans résidant dans les quartiers prioritaires des politiques de la ville.	5 000 contrats en 2014	25,5 M€ en en AE (PLF 2014)

(1) Concernant les emplois d'avenir, la convention d'objectifs 2013-2015 pour les quartiers prioritaires signée entre le ministre chargé de l'emploi et le ministre chargé de la ville prévoit cet objectif d'entrée de 30 % de jeunes résidant en ZUS.

– de revaloriser l’aide financière de l’État à destination des employeurs du secteur marchand pour l’embauche de jeunes issus de ZUS (de cinq à dix points) et de fixer à chaque mission locale, qu’elle soit située en ZUS ou hors ZUS, un objectif précis de proportion de jeunes issus de zone urbaine sensible (ZUS).

b. Renforcer et simplifier progressivement les dispositifs d’accompagnement en direction des jeunes en difficulté d’insertion

Au-delà des contrats de travail bénéficiant d’aides de l’État, différentes mesures d’accompagnement ont été mises en place afin d’aider les jeunes, en particulier les moins diplômés, à s’insérer sur le marché du travail, comme l’illustre le schéma synoptique des aides à l’emploi des jeunes présenté dans la première partie du présent rapport (dispositifs TRACE, PAQUE, CIVIS, etc.). Dans ce domaine, les principaux dispositifs en vigueur ⁽¹⁾ sont les suivants :

– l’accompagnement de droit commun par les missions locales (avec le cas échéant des aides du Fonds pour l’insertion professionnelle des jeunes ⁽²⁾, FIPJ), et le contrat d’insertion dans la vie sociale (CIVIS), qui est le plus important en nombre de bénéficiaires (environ 213 000 entrées en 2010 et, en cumulé, plus de 800 000 jeunes sortis de ce dispositif entre 2005 et 2012) ;

– le plan personnalisé d’accès à l’emploi (PPAE) pour les jeunes suivis par Pôle Emploi ou les missions locales, dans le cadre de la cotraitance ;

– les dispositifs de « deuxième chance » (E2C, EPIDE, SMA), qui accueillent des jeunes en grande difficulté d’insertion ;

– la prestation d’accompagnement renforcé pour les jeunes décrocheurs mise en place suite à l’accord national interprofessionnel (ANI) d’avril 2011 ;

– à titre expérimental, dans le cadre du FEJ, le revenu contractualisé d’autonomie (RCA), qui associe accompagnement et versement d’une allocation (le rapport final d’évaluation devrait être remis d’ici la fin de l’année) ;

– la « Garantie Jeunes », nouvelle mesure lancée dans dix territoires pilotes en octobre 2013, qui devrait bénéficier à 10 000 jeunes sur un an, puis à 100 000 jeunes d’ici 2016. Ce dispositif a pour objet « *d’amener les jeunes en situation de grande précarité vers l’autonomie par l’organisation d’un parcours d’accompagnement global, social et professionnel, vers et dans l’emploi ou la formation* ⁽³⁾ ». Elle comporte à la fois une garantie de ressources et un accompagnement individuel et collectif des jeunes par les missions locales, permettant l’accès à une pluralité d’expériences professionnelles et de formation

(1) Les mesures d’accompagnement ne sont pas en elles-mêmes des contrats de travail, mais peuvent mobiliser les dispositifs existants (dont les contrats aidés).

(2) Le FIPJ est destiné à financer des actions complémentaires à l’accompagnement personnalisé et renforcé des jeunes confrontés à des obstacles multiples qui peuvent être des freins à leur insertion professionnelle.

(3) Décret n° 2013-880 du 1^{er} octobre 2013 relatif à l’expérimentation de la « Garantie jeunes ».

(programme fondé sur le principe de « l'emploi d'abord »), en vue de construire ou de consolider un projet professionnel. Comme le RCA, la Garantie jeunes est adossée au CIVIS. En intégrant ce dispositif expérimental, le jeune s'engage dans une démarche active vers l'emploi, pouvant intégrer des formations qualifiantes, et la mission locale doit l'accompagner de façon intensive et personnalisée.

La « Garantie Jeunes » lancée en octobre 2013 dans dix territoires pilotes

La Garantie Jeunes s'adresse prioritairement aux jeunes de 18 à 25 ans, qui ne sont ni en emploi, ni en éducation, ni en formation (NEET), en situation de grande précarité et dont les ressources ne dépassent pas le plafond du revenu de solidarité active (RSA, 493 € pour une personne seule). Des situations dérogatoires pour les mineurs, les jeunes non NEET ou dont les ressources dépassent le plafond mais dans une situation présentant un risque de rupture peuvent être étudiés par la commission locale d'attribution et de suivi.

Ce dispositif se compose d'une garantie à une première expérience professionnelle (accompagnement dans un parcours dynamique et multiplication de périodes de travail ou de formation), ainsi que d'une garantie de ressources en tant qu'appui de cet accompagnement. Elle ne se substitue pas aux prestations sociales existantes et n'est pas un droit ouvert mais un programme d'accompagnement ciblé et contractualisé. L'allocation forfaitaire mensuelle est d'un montant de 433,75 € auquel s'ajoute l'aide au logement dont peut bénéficier le jeune. Elle est cumulable avec les revenus d'activité jusqu'à 300 euros et dégressive ensuite. Le parcours proposé doit organiser un accompagnement continu, enchaînant les actes nécessaires à l'accès à l'emploi, dans le cadre d'un contrat d'engagements réciproques entre le jeune et le référent de la mission locale qui le suit. Le socle de l'engagement initial du jeune consiste à accepter de prendre des engagements au cours de son parcours, de lui-même ou sur proposition de son conseiller, et à les tenir. Il s'engage également à déclarer chaque mois à son conseiller tous ses revenus d'activité. L'allocation sera suspendue en cas de manquement aux engagements.

L'accompagnement se déroulera sur une période d'un an renouvelable, en principe par tranche de 12 mois, mais la commission pourra décider d'une durée plus courte si le parcours du jeune le justifie. Le rythme, la durée et la forme de l'accompagnement doivent s'adapter à la situation et à l'évolution du jeune dans son parcours d'insertion. La mission locale devra présenter à la commission multi-acteurs locale ⁽¹⁾ un bilan des actions engagées dans les six premiers mois.

Elle visera 10 000 jeunes sur 10 territoires pilotes pendant un an, avant une montée en charge progressive (20 000 jeunes supplémentaires à compter d'octobre 2014) sur l'ensemble du territoire national, d'ici 2016, pour 100 000 jeunes par an en rythme de croisière. 30 millions d'euros sont prévus à ce titre dans le projet de loi de finances pour 2014, avec éventuellement des financements européens en complément. Les crédits d'accompagnement attribués à chaque mission locale représentent 1 600 euros par jeune et par an.

Source : ministère du travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social

Sur la période récente, d'autres mesures d'accompagnement avaient été mis en place, comme le contrat d'autonomie, qu'il a été décidé de ne pas reconduire en 2013, ainsi que le contrat d'accompagnement formation, qui avait été lancé, pour 50 000 jeunes, dans le cadre du plan de mobilisation pour

(1) La situation du jeune doit être évaluée par une commission "multi-acteurs" locale comprenant notamment des représentants de l'État et du conseil général, ainsi que des membres désignés par le préfet en matière d'insertion des jeunes et les présidents des missions locales.

l'emploi des jeunes en 2009 ⁽¹⁾. D'une autre nature, le « RSA jeune actif », entré en vigueur en 2010, peut bénéficier aux jeunes susceptibles de justifier de deux années d'activité professionnelle pendant les trois ans précédant la demande, mais le nombre de bénéficiaires est relativement faible par rapport aux objectifs initiaux, comme l'ont observé plusieurs auditionnées. En effet, si une cible potentielle de 160 000 bénéficiaires avait pu être évoquée lors du lancement du dispositif, le nombre de bénéficiaires du RSA jeune représentait de l'ordre de 8 000 foyers en 2012 ⁽²⁾. En matière d'accompagnement vers l'emploi, l'offre de services apparaît ainsi très diversifiée, mais aussi pour le moins complexe, comme l'illustre le schéma ci-après.

S'il est naturellement important de pouvoir s'adapter à la diversité des besoins des publics cibles, le système actuel n'en présente pas moins plusieurs inconvénients, et tout d'abord un manque de lisibilité, non seulement auprès des jeunes et des entreprises, mais aussi des acteurs chargés de leur la mise en œuvre, ce qui doit aussi conduire à s'interroger sur la formation et l'accompagnement dont ils peuvent eux-mêmes bénéficier.

Le CIVIS, « un dispositif qui s'ajoute à ceux existants » : le point de vue de conseillers de missions locales

« Les conseillers rencontrés ne traitent pas le dispositif CIVIS comme un dispositif particulier. Beaucoup considèrent que ce dispositif est venu compléter ceux qui existaient déjà. La conseillère l'exprime ainsi : « pourquoi avoir créé un nouveau dispositif ? On a déjà le PPAE, l'ANI (...). Tout un tas de programmes où l'on doit faire rentrer les jeunes dans des cases. Alors que la problématique, c'est l'insertion du jeune (...). Recommandation n° 20 : Ne pas multiplier les dispositifs et rationaliser ceux existants. »

Source : enquête réalisée par KPMG/Euréval annexée au présent rapport

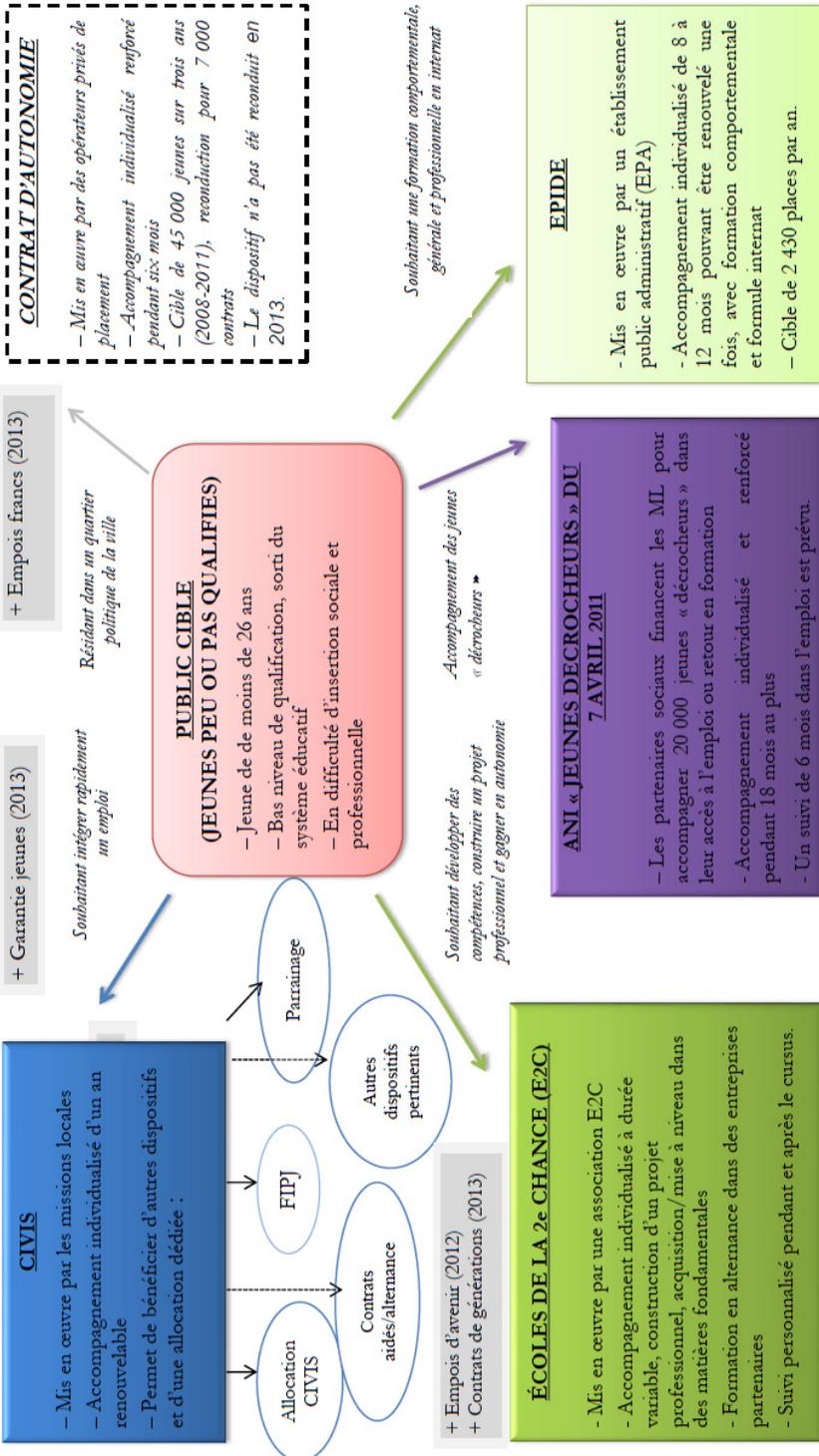
Ceci peut également expliquer que certaines aides soient peu mobilisées : cela a par exemple été le cas pour les aides prévues par l'ANI du 11 juillet 2011 visant à lever certains freins matériels à l'emploi des jeunes, et pour lesquels des moyens pourtant substantiels avaient été prévus.

D'autre part, l'accompagnement proposé se fonde trop souvent sur une approche par « dispositifs prescrits », qui conduit à « faire rentrer les jeunes dans des cases », selon l'expression employée par une conseillère de mission locale, alors qu'il faudrait plutôt partir des profils et des besoins spécifiques des jeunes pour construire un parcours d'insertion.

(1) S'adressant à des jeunes de 16 à 25 ans révolus, de niveau VI (sans qualification) à II (bac + 3), inscrits à Pôle emploi ou en mission locale, rencontrant des difficultés d'accès à l'emploi, ce contrat visait à donner la possibilité à des jeunes d'accéder à un premier niveau de qualification ou de compléter leur formation initiale par des compétences leur permettant de s'intégrer au mieux sur le marché du travail, avec un accompagnement vers l'emploi lors du stage de formation.

(2) Chiffres concernant le RSA non majoré, évoqués dans la publication de la Cnaf, « Les foyers bénéficiaires du RSA fin juin 2013 » (septembre 2013).

OBJECTIFS COMMUNS : ACCÈS À UN EMPLOI DURABLE OU À UNE FORMATION QUALIFIANTE



Source : d'après un document transmis par la DGEFP, modifié et complété

Par ailleurs, la logique de contrat, qui implique nécessairement des engagements réciproques, autrement dit des droits et des devoirs, n'est pas toujours bien comprise par les jeunes. L'étude réalisée KPMG/Euréval souligne ainsi que *« les conseillers remarquent qu'un nombre important de jeunes s'affranchissent plus aisément de leur engagement qu'auparavant ; ils ne se rendent pas à l'entretien d'embauche que la mission locale est parvenue à organiser pour eux. Certains estiment qu'ils ont tous les droits »*.

Les dispositifs prévoient parfois une allocation selon des modalités diverses. C'est par exemple le cas des jeunes en EPIDE⁽¹⁾, des bénéficiaires du RCA⁽²⁾ ou du contrat d'autonomie⁽³⁾. Le FIPJ finance également des aides directes (3,6 millions d'euros pour 2014) pour des actions visant la sécurisation des parcours des jeunes (logement, transport, achat de vêtements de travail, alimentation, garde d'enfant).

S'agissant du CIVIS, il peut être assorti d'une allocation d'un montant maximum de 450 euros mensuels et plafonné à 1 800 euros annuel. Pour 2014, 50 millions d'euros de crédits sont prévus à ce titre. Ainsi que le précise le PAP du programme n° 102, *« le PLF 2014 repose sur une hypothèse de 135 000 bénéficiaires du CIVIS en 2014 et d'un montant moyen de 370 euros par an. »*

Selon l'étude réalisée par KPMG/Euréval, l'allocation est versée *« sans qu'il existe de critères d'attribution précis »* et en fonction de la participation active du jeune dans la démarche engagée pour son insertion professionnelle. Plutôt considérée comme un *« coup de pouce »* pour un besoin particulier dans une mission locale, cette allocation peut contribuer à lever certains freins à l'emploi. Ainsi, la conseillère d'une autre mission locale souligne que *« l'avantage du CIVIS, c'est que l'on peut mobiliser une aide financière, versée directement sur le compte du jeune (...). Elle peut être sollicitée pour des dépenses de santé, de logement, d'assurance du véhicule, d'équipement en vêtements de travail ou de travail. Mais attention, il faut que ça rentre dans le projet professionnel, et aucune marge de manœuvre n'est possible... ils n'ont pas tous besoin d'être financés »*. L'étude de KPMG/Euréval préconise à cet égard de clarifier et harmoniser les règles d'attribution de l'allocation financière du CIVIS, en soulignant également quelques rigidités dans le fonctionnement du dispositif⁽⁴⁾.

Enfin, indépendamment de son impact sur l'insertion des jeunes, le déploiement de la « Garantie jeunes » ne contribuera pas, du moins à court terme,

(1) Les jeunes perçoivent une subvention de 300 euros par mois (dont une prime mensuelle de 210 euros, en particulier pour les frais de transports, et une prime mensuelle de 90 euros capitalisés).

(2) Lorsqu'ils ne disposent d'aucune ressource d'activité, les jeunes en RCA reçoivent chaque mois une allocation de 250 € pendant un an puis celle-ci est dégressive sur la deuxième année du contrat.

(3) Versement d'une bourse de 300 € pendant 6 mois au maximum au bénéficiaire respectant son contrat.

(4) En effet, *« le renouvellement du contrat CIVIS n'est pas automatique ou tacite. Il faut être attentif à la date de renouvellement car si celle-ci est dépassée, le contrat ne peut être poursuivi. Il convient d'attendre un délai de 12 mois pour se réinsérer dans un nouveau contrat. Si le cas survient, le jeune doit être intégré dans un autre dispositif que le CIVIS »*.

à clarifier l'offre de services des missions locales, puisqu'elle coexistera de fait avec les dispositifs existants. Or, si les efforts entrepris par la DGEFP pour améliorer le suivi de dispositifs tels que CIVIS (y compris en termes de performances) méritent d'être salués, il est bien évident que le nombre important des différentes mesures d'accompagnement des jeunes n'est pas de nature à faciliter leur pilotage par les services de l'État, cette difficulté étant également accrue par la multiplicité des acteurs concernés.

L'articulation de la Garantie Jeunes avec les autres dispositifs

« Si les modalités d'accompagnement associées à la Garantie jeunes font leurs preuves, elles ont vocation à devenir les modalités d'accompagnement de droit commun des jeunes en difficulté suivis par les missions locales. La spécificité de la Garantie jeunes résidera alors seulement dans l'allocation. Dans l'attente d'une unification progressive des modalités d'accompagnement des jeunes, les parcours existants proposés par les missions locales (CIVIS, PPAE, ANI) subsisteront. Les règles d'articulation avec le contrat jeune majeur seront définies localement avec le conseil général. Les aides ou allocations, complémentaires ou non à ces dispositifs (FIPJ, FAJ, FSL...), mobilisés pour couvrir, de manière ponctuelle, des besoins financiers d'insertion, de santé, de logement ou de mobilité resteront disponibles pour les autres jeunes et pourront être cumulées, le cas échéant, à la Garantie jeunes. »

Source : rapport du groupe de travail présidé par Emmanuelle Wargon (DGEFP) et Marc Gurgand (CNRS), juin 2013

Les rapporteurs proposent par conséquent de simplifier les principaux dispositifs et d'engager un rapprochement progressif des modalités d'accompagnement.

Sur la méthode, il conviendra tout d'abord d'ouvrir une large concertation, et de confier à des acteurs de terrain (des missions locales en particulier) ainsi qu'au Conseil d'orientation des politiques de jeunesse une mission de réflexion sur les conditions de simplification des dispositifs d'accompagnement. Ce travail devra permettre de préparer le lancement d'une expérimentation dans quelques territoires volontaires.

Concrètement, cette expérimentation pourrait consister à mettre en œuvre une aide à l'insertion professionnelle contractualisée, que l'on pourrait par exemple dénommer « contrat de réussite ». Il s'agirait de proposer aux jeunes sans emploi un seul dispositif « socle », susceptible d'être complété par différentes options, à travers des prestations supplémentaires personnalisées.

Ces options seraient proposées en fonction du profil des jeunes. L'intensité de l'accompagnement proposé serait adapté en fonction de leurs difficultés d'accès à l'emploi effectives (durée du chômage) ou potentielles (faible niveau de qualification). Pôle Emploi distingue d'ailleurs aujourd'hui trois types de demandeurs d'emploi bénéficiant d'un suivi plus ou moins intense, selon le profil (« accompagnement renforcé », « guidé » ou « suivi »). Il pourrait ainsi être envisagé d'adopter une approche différenciée en identifiant quelques grandes catégories de jeunes demandeurs d'emploi.

Parmi les options mobilisables, il pourrait ainsi y avoir une prestation spécifique en direction des jeunes NEET, qui correspondrait au périmètre de la Garantie Jeunes, avec un accompagnement assorti dans ce cas d'une allocation.

Les prestations complémentaires pourraient par ailleurs s'appuyer sur le droit à la formation différée (ou « droit de tirage ») dont bénéficierait le jeune dans le cadre du compte personnel de formation (cf. *infra*). L'étude de KPMG/Euréal préconise à cet égard d'offrir à chaque bénéficiaire d'un contrat de CIVIS l'opportunité de suivre une formation. L'accès à la qualification doit en tout état de cause être renforcé pour les jeunes en difficulté d'insertion.

S'agissant du champ du contrat « socle », il aurait vocation à porter sur les principaux parcours proposés par les missions locales (ANI, PPAE, CIVIS), et pourrait aussi être étendu aux contrats de volontaires en EPIDE ainsi qu'aux écoles de la deuxième chance, en concertation avec les collectivités. Ceci pourrait d'ailleurs être de nature à faciliter le pilotage, d'autant qu'actuellement, il n'existe pas, par exemple pour les E2C, de dispositif analogue aux conventions pluriannuelles d'objectifs comme c'est le cas pour le CIVIS.

Cela serait enfin de nature à favoriser un rapprochement progressif des modalités d'accompagnement. Sur ce point, l'étude réalisée par KPMG/Euréal (tableau présenté page 71) fait par exemple apparaître des pratiques diverses, selon les missions locales, en matière de parrainage, d'immersion ou de visite en entreprise ⁽¹⁾.

• Simplifier progressivement les principaux dispositifs et rapprocher les modalités d'accompagnement vers l'emploi, en créant une aide à l'insertion professionnelle contractualisée (« contrat de réussite »)

En concertation avec l'ensemble des acteurs (mission de préfiguration confiée à des acteurs de terrain et au Conseil d'orientation des politiques de jeunesse), créer, en matière d'accompagnement des jeunes sans emploi, une aide à l'insertion professionnelle unifiée et contractualisée (« contrat de réussite ») composée d'un dispositif socle et de prestations supplémentaires personnalisées, et rapprocher progressivement les modalités d'accompagnement.

3. Accompagner les entreprises et soutenir la diffusion des bonnes pratiques

Au-delà des mesures prises par les pouvoirs publics pour favoriser l'entrée des jeunes sur le marché du travail, les entreprises jouent naturellement un rôle important dans leur insertion professionnelle et sociale, à travers non seulement les conditions dans lesquelles elles mobilisent des dispositifs publics, mais aussi certaines bonnes pratiques, qu'il conviendrait de mieux valoriser et faire connaître.

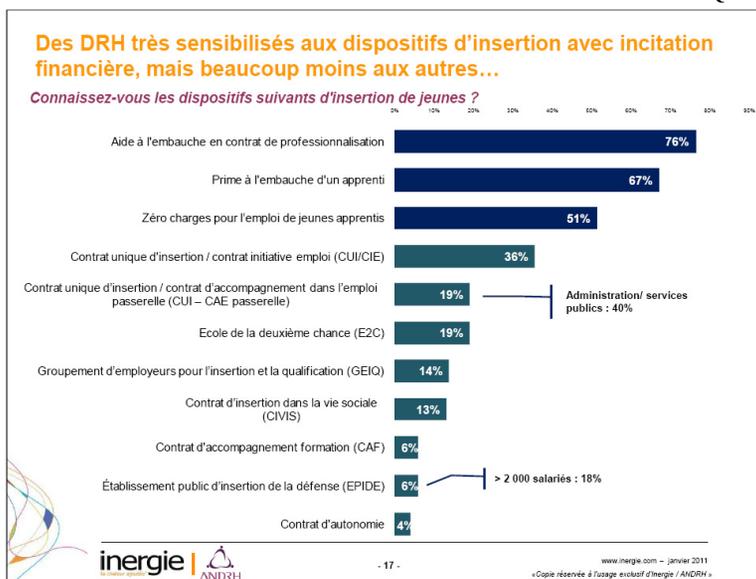
(1) Cette étude souligne ainsi que « Le parrainage est très peu développé selon les données communiquées. Les périodes d'immersion en entreprise sont beaucoup plus utilisées à Guéret qu'à Méru ou à la MIEJ 4-93 ».

a. Mieux faire connaître les aides et les dispositifs publics

En matière d'emploi des jeunes, les premiers concernés, c'est-dire leurs employeurs potentiels, ne sont pas toujours bien informés des différents dispositifs, voire des aides dont ils pourraient bénéficier.

Selon une enquête réalisée en 2010 à l'initiative de l'Association nationale des directeurs de ressources humaines (ANDRH), dont la mission a entendu des représentants, il apparaît en effet que les DRH sont très sensibilisés aux dispositifs d'insertion avec incitation (par exemple, l'aide à l'embauche en contrat de professionnalisation), mais beaucoup moins sur d'autres, tels que les E2C, le CIVIS ou le CUI-CIE (contrat aidé dans le secteur marchand).

DES DISPOSITIFS PUBLICS PEU CONNUS DES DRH : LES RÉSULTATS D'UNE ENQUÊTE (2010)



Source : étude ANDRH – Inergie, sur l'insertion des jeunes (pratiques des entreprises en matière de recrutement et d'intégration des jeunes), janvier 2011

C'est sans doute plus particulièrement le cas dans les petites et moyennes entreprises (PME). En avril 2013, le Conseil d'orientation pour l'emploi (COE) a d'ailleurs souligné ⁽¹⁾ que le système des aides publiques aux entreprises en faveur de l'emploi demeure trop complexe et insuffisamment lisible, notamment pour les plus petites d'entre elles, et se caractérise en outre par une trop grande instabilité.

(1) L'un des deux rapports du COE sur les aides aux entreprises en faveur de l'emploi (avril 2013) comporte une évaluation des principaux dispositifs, concernant notamment les aides en faveur de l'alternance, les contrats aidés, les allègements généraux de cotisations patronales et les exonérations zonées (ZFU par exemple).

Dans le même sens, une enquête d'opinion réalisée en 2010 sur l'apprentissage dans les PME ⁽¹⁾ relevait « *un véritable déficit d'information* » parmi les chefs d'entreprise interrogés, dont beaucoup confondent par exemple le contrat d'apprentissage et le contrat de professionnalisation, comme cela a d'ailleurs également été relevé au cours des travaux de la mission ⁽²⁾. Or ce manque d'information peut être un facteur aggravant de la situation de l'apprentissage en entreprise, ainsi que le souligne cette étude.

Cette méconnaissance peut sans doute s'expliquer en partie par le nombre important des dispositifs concernés. Dans ce sens, un responsable de recrutement rencontré par les rapporteurs a d'ailleurs estimé que, pour le jeune comme pour l'entreprise, il peut y avoir un manque de lisibilité et un risque de confusion, avec certains dispositifs ou acteurs pouvant même se concurrencer entre eux.

Outre la simplification des dispositifs publics que les rapporteurs préconisent, il convient dès lors d'améliorer l'information des entrepreneurs, ce qui pourrait être fait dans le cadre d'actions visant, plus globalement, à accompagner les entreprises et à mieux capitaliser et diffuser les bonnes pratiques.

b. Capitaliser et soutenir la diffusion des bonnes pratiques des entreprises

Au cours de leurs travaux, les rapporteurs ont eu connaissance de plusieurs démarches très positives et intéressantes, notamment :

– la méthode de recrutement par simulation (MRS), qui permet d'aborder autrement le recrutement : fondée sur les habiletés nécessaires pour occuper un poste de travail, cette méthode, développée par Pôle Emploi, consiste à repérer l'ensemble des capacités nécessaires pour réaliser un travail lors d'analyses de postes en entreprise, puis à construire des exercices permettant de les évaluer chez les candidats, en dépassant ainsi les critères traditionnels de recrutement (diplôme, expérience) qui pénalisent de fait les jeunes peu ou pas qualifiés ;

– le dispositif « 100 chances – 100 emplois », initié par le groupe Schneider Electric ⁽³⁾, vise à permettre à des jeunes des zones urbaines sensibles d'acquérir des compétences et une expérience et de promouvoir l'égalité des chances par un parcours personnalisé d'insertion professionnelle ; il s'appuie notamment sur des partenariats intéressants entre acteurs publics et privés (entreprises, Direccte, rectorat, ville, Pôle Emploi, mission locale, etc.) ;

(1) *Enquête sur l'apprentissage au sein des PME, réalisée auprès des dirigeants de PME de 10 à 499 salariés, Ipsos, Apprentis d'Auteuil (décembre 2010).*

(2) *Parmi les facteurs susceptibles d'expliquer que les PME n'aient pas plus recours à l'apprentissage, 17 % des dirigeants interrogés évoquaient la méconnaissance qu'ont les entreprises de ce dispositif et 16 % la complexité administrative du recours à l'apprentissage. Par ailleurs, 51 % d'entre eux jugeaient pas ou peu claire la différence entre le contrat d'apprentissage et le contrat de professionnalisation.*

(3) *En juin 2008, 20 grandes entreprises et structures ont signé une convention pour développer « 100 chances- 100 emplois en France ».*

– le tutorat en entreprise ainsi que le parrainage, dans le cadre notamment d’associations (« Nos quartiers ont du talent ») ou de missions locales, par exemple à Redon ⁽¹⁾, où des personnes bénévoles (salariés ou retraités) parrainent un jeune demandeur d’emploi, avec une proportion significative de sorties positives sur le territoire (entre 70 et 75 %) : il s’agit là d’un dispositif peu coûteux, qui permet de donner des conseils pratiques, faire des simulations d’entretien, solliciter des connaissances, et redonner ainsi confiance aux jeunes ;

– l’initiative du ministère délégué à la ville et du Sénat, « Talents des cités », qui récompense chaque année, depuis 2002, des entrepreneurs des quartiers, avec plusieurs entreprises partenaires ;

– les actions mises en œuvre par le groupe Casino ⁽²⁾, par exemple, outre le recours à la MRS évoquée plus haut : la mise en place d’un forum de recrutement sur Internet et d’un site sur l’alternance et les stages, avec des témoignages et des fiches métiers notamment, une page facebook pour permettre un échange plus direct avec les jeunes publics, des actions de proximité (informations métiers dans des CFA, lycées, collèges et universités, mais aussi des interventions pour accompagner les jeunes dans leur recherche d’emploi : CV, parrainage, simulations d’entretiens), l’accueil d’enseignants et de proviseurs au sein de l’entreprise, l’organisation de Trophées des apprentis, label diversité ⁽³⁾, etc.

Il conviendrait de mieux valoriser et faire connaître ce type d’actions positives, en s’inspirant par exemple du groupe de travail mis en place avec plusieurs entreprises ⁽⁴⁾ ainsi que Pôle Emploi et le CNML, et qui a conduit en 2010 à l’élaboration d’un guide « *Tous gagnants ! Réussir ensemble l’intégration et la professionnalisation des jeunes en entreprise* ». En associant les principaux acteurs publics et plusieurs entreprises, un document analogue pourrait ainsi être élaboré d’ici 2014 avec :

– les principaux outils de la politique de l’emploi, y compris les aides et nouveaux dispositifs déployés depuis 2012, les étapes du processus de recrutement et d’insertion des jeunes, en privilégiant le point de vue de l’entreprise ;

– des exemples de bonnes pratiques identifiées dans plusieurs entreprises ou missions locales, pour les capitaliser et encourager leur développement ;

– une large diffusion de ce guide, régulièrement actualisé, sur internet et auprès d’organisations professionnelles, entreprises, acteurs de l’emploi, etc.

Il conviendra par ailleurs de suivre attentivement les résultats de l’expérimentation annoncée, lors du comité interministériel (CIJ) de février 2013

(1) Déplacement des rapporteurs en Bretagne en juin 2013.

(2) Déplacement des rapporteurs à Saint-Etienne en mars 2013.

(3) Voulu par l’État et initié par l’ANDRH, ce label a été lancé officiellement en 2008. Délivré par AFNOR Certification, il témoigne de l’engagement d’un organisme pour promouvoir la diversité en prévenant les discriminations dans le cadre de sa gestion des ressources humaines.

(4) Notamment Areva, Groupe Casino, GDF Suez, Mc Donald’s, Renault et Scheiner Electric.

en vue de lutter contre la discrimination à l'embauche. Le ministère en charge de l'Économie sociale et solidaire a en effet lancé un site internet présentant les CV de jeunes diplômés issus de quartiers défavorisés afin de les aider à surmonter les discriminations à l'embauche. Cette « CVthèque » dispose de 800 profils et la base de données est gratuite pour les TPE-PME et les acteurs de l'économie sociale et solidaire. Après évaluation, ce dispositif pourrait être généralisé.

D'autres pistes pourraient également être étudiées pour mieux valoriser les bonnes pratiques d'entreprises. Dans le cadre des travaux préparatoires à la conférence de lutte contre la pauvreté de fin 2012, et concernant plus globalement les questions d'insertion, un rapport ⁽¹⁾ avait par exemple envisagé la possibilité de délivrer un label de « Haute qualité sociale », en s'inspirant du label HQE dans le domaine de l'environnement qui a contribué à faire évoluer les pratiques en matière de construction.

• **Soutenir la diffusion des bonnes pratiques des entreprises susceptibles de favoriser l'accès à l'emploi des jeunes, en particulier peu qualifiés ou issus des quartiers** (élaboration d'un guide avec des entreprises pour informer et capitaliser les bonnes pratiques, méthodes de recrutement, parrainages, etc.).

L'accès au premier emploi constitue une étape essentielle dans les parcours d'insertion : c'est pourquoi l'efficacité du service public de l'emploi et l'accompagnement apporté en particulier aux jeunes peu qualifiés doivent être améliorés. Mais au-delà, avant et après cette phase d'insertion des jeunes sur le marché du travail, il faut aussi développer les possibilités de se former et de valoriser au mieux les compétences acquises, dans le cadre de parcours diversifiés.

C. FAVORISER L'ACCÈS À LA QUALIFICATION ET MIEUX VALORISER LES COMPÉTENCES ACQUISES : DES PARCOURS MOINS LINÉAIRES

En France, les parcours d'insertion peuvent apparaître relativement linéaires (schématiquement, « se former d'abord, travailler ensuite ») par rapport à d'autres pays européens, tels que le Danemark.

Pour favoriser la mobilité sociale des jeunes, en encourageant notamment les allers et retours entre emploi et formation, il convient de faciliter l'accès des jeunes à la qualification, que ce soit par la formation professionnelle ou la reconnaissance des acquis de l'expérience, mais aussi de mieux valoriser les compétences susceptibles d'accroître leur employabilité, qu'elles soient acquises dans le cadre d'un service civique ou d'un emploi étudiant.

(1) « Un droit au parcours accompagné vers l'emploi », groupe de travail emploi, travail, formation professionnelle, rapport établi par Catherine Barbaroux et Jean-Baptiste de Foucauld (novembre 2012).

1. Favoriser l'accès des jeunes à la qualification tout au long de leur parcours, par la formation et la reconnaissance de l'expérience

Depuis plusieurs années, la notion de « *formation tout au long de la vie* » tend à se substituer à celles de formation initiale et de formation professionnelle continue, en soulignant la nécessité de dépasser le cloisonnement par statut (scolaire, demandeur d'emploi, actif, etc.) et, d'une certaine manière, de reconnaître l'égalité dignité des voies et des moments de formation, y compris « sur le tas ».

La possibilité de se former ou d'acquérir un diplôme à tout âge participe de la sécurisation des parcours professionnels, en favorisant la promotion sociale, en particulier pour les jeunes peu ou pas qualifiés. Il convient dès lors d'améliorer leur accès à la formation ainsi qu'à la validation des acquis de l'expérience (VAE).

a. Faciliter l'accès à la formation et à la qualification tout au long de la vie, en particulier pour les moins diplômés

Depuis la loi fondatrice de 1971 ⁽¹⁾, le dispositif français de formation professionnelle s'est construit en partie sur un idéal de promotion sociale.

Aux termes de l'article L. 6111-1 du code du travail, la formation professionnelle tout au long de la vie constitue une « *obligation nationale* », qui vise à « *permettre à chaque personne d'acquérir et d'actualiser des connaissances et des compétences favorisant son évolution professionnelle, ainsi que de progresser d'au moins un niveau de qualification au cours de sa vie professionnelle* ». Il s'agit d'« *un élément déterminant de sécurisation des parcours professionnels et de la promotion des salariés* ».

Toutefois, si la formation professionnelle continue mobilise des financements considérables ⁽²⁾, et en dépit de plusieurs réformes, en particulier la loi du 24 novembre 2009 ⁽³⁾, elle bénéficie de manière très inégale aux différentes catégories de la population. Le système actuel a même tendance à amplifier les inégalités engendrées par le fonctionnement du marché du travail : un cadre ou un ingénieur a ainsi une probabilité deux fois plus grande qu'un ouvrier d'avoir accès à une formation au cours d'une année.

En effet, le système actuel ne repose pas sur un ciblage des bénéficiaires par niveau de qualification ou sur une appréciation systématique de l'intensité des besoins en matière de formation. Les dispositifs existants sont de fait gérés par les différents financeurs de façon indépendante. Schématiquement, les régions financent la plus grande partie des formations destinées aux apprentis, les entreprises interviennent essentiellement pour les salariés en activité, tandis que

(1) Et même antérieurement, par exemple dans le cadre de la « loi de promotion sociale » de 1959 sur les centres de formation (« loi Debré »).

(2) La dépense nationale pour la formation professionnelle et l'apprentissage représentait 31,5 milliards d'euros en 2010 (Dares, novembre 2012).

(3) Loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie.

l'État, les régions et Pôle emploi interviennent parallèlement pour financer la formation des différentes catégories de demandeurs d'emploi.

De ce fait, comme l'a souligné récemment la Cour des Comptes ⁽¹⁾, « *les personnes sans qualification à l'issue de leur formation initiale, estimées à 130 000 par an* » et « *les personnes peu formées ne constituent pas les principaux bénéficiaires et, pour certains dispositifs, n'appartiennent pas au public cible. Ce système de formation ne fournit donc aux salariés peu formés, ni la possibilité de saisir une " seconde chance " à travers la formation, ni les instruments adéquats pour se maintenir dans l'emploi* ».

Par ailleurs, les rapporteurs ont pu observer que dans certains pays voisins, en particulier le Danemark, il est plus fréquent de revenir en formation en cours de carrière afin d'élever son niveau de qualification et pouvoir évoluer professionnellement, ce que confirme également les données présentées ci-après.

Un accès plus fréquent aux formations certifiantes dans des pays voisins : peu de salariés français présentent un diplôme ou un titre en cours de carrière

Les salariés français accèdent plutôt davantage que la moyenne des salariés européens à la formation, mais ils sont très peu nombreux à tenter un diplôme ou un titre au cours de leur carrière. Ainsi, environ 1 % des salariés accèdent à une formation certifiante chaque année (Bonaïti, Viger, 2008). L'offre de formations certifiantes accessibles en parallèle à une activité professionnelle (comme par exemple les cours du soir) est faible en France. Ce constat est relativement paradoxal dans un pays où la détention d'un diplôme conditionne fortement les carrières professionnelles. Les personnes ayant eu de longues périodes sans emploi ont davantage de chances d'accéder à une formation certifiante. L'introduction du droit individuel à la formation (DIF) n'a pas sensiblement changé à cet état de fait. La plupart des formations qu'il a suscitées restent courtes. Les pays scandinaves ou le Royaume-Uni se caractérisent par une bien plus forte présence de formations certifiantes en cours de carrière : 8 à 9 % des actifs accèdent chaque année à de telles formations.

Sur la période récente, des évolutions importantes sont toutefois intervenues dans le domaine de la formation professionnelle.

Tout d'abord, l'ANI du 11 janvier 2013 a prévu la création d'un compte personnel de formation (CPF), dont les principes sont désormais inscrits dans la loi n° 2013-504 du 14 juin 2013 relative à la sécurisation de l'emploi. Celle-ci prévoit ainsi qu' « *afin de favoriser son accès à la formation tout au long de la vie, chaque personne dispose dès son entrée sur le marché du travail, indépendamment de son statut, d'un compte personnel de formation* ⁽²⁾ ». Le CPF doit être alimenté, entre autres, « *par des abondements complémentaires, notamment par l'État ou la région, en vue de favoriser l'accès à l'une des qualifications mentionnées à l'article L. 6314-1 [dont le texte est reproduit ci-dessous] en particulier pour les personnes qui ont quitté le système scolaire de manière précoce ou qui, à l'issue de leur formation initiale, n'ont pas obtenu de qualification professionnelle reconnue.* »

(1) Cour des comptes, rapport public thématique, « Marché du travail, face à un chômage élevé, mieux cibler les politiques » (janvier 2013).

(2) Article L. 6111-1 du code du travail tel qu'issu de l'article 5 de la loi du 14 juin 2013 précitée.

**Le droit de progresser d’au moins un niveau de qualification par la formation :
le principe posé par la loi (article L. 6314-1 du code du travail)**

« Tout travailleur engagé dans la vie active ou toute personne qui s’y engage a droit à l’information, à l’orientation et à la qualification professionnelles et doit pouvoir suivre, à son initiative, une formation lui permettant, quel que soit son statut, de progresser au cours de sa vie professionnelle d’au moins un niveau en acquérant une qualification correspondant aux besoins de l’économie prévisibles à court ou moyen terme : 1° soit enregistrée dans le répertoire national des certifications professionnelles (RNCP); 2° soit reconnue dans les classifications d’une convention collective nationale de branche ; 3° soit ouvrant droit à un certificat de qualification professionnelle (CQP). »

Les modalités de mise en œuvre du CPF doivent être précisées dans le cadre de la négociation interprofessionnelle sur la formation professionnelle et de la concertation quadripartite entre l’État, les régions et les partenaires sociaux, qui sont actuellement en cours ⁽¹⁾.

D’autre part, la loi du 8 juillet 2013 d’orientation et de programmation pour la refondation de l’école de la République pose le principe selon lequel « *tout jeune sortant du système éducatif sans diplôme bénéficie d’une durée complémentaire de formation qualifiante qu’il peut utiliser dans des conditions fixées par décret. Cette durée complémentaire de formation qualifiante peut consister en un droit au retour en formation initiale sous statut scolaire* » ⁽²⁾.

Par ailleurs, il a été évoqué à plusieurs reprises au cours des travaux de la mission la question d’une forme de droit à l’éducation-formation tout au long de la vie, préconisée notamment par la plateforme associative « *Pour un big bang des politiques de jeunesse* » ⁽³⁾, l’UNML ou encore le sociologue Camille Peugny.

En tout état de cause, le dispositif de formation professionnelle doit être mieux mobilisé pour permettre aux salariés les plus fragiles d’accéder à la qualification, et donc d’avoir des possibilités d’évolution professionnelle et de mobilité. Il s’agit en particulier de donner aux jeunes peu ou pas qualifiés des possibilités effectives de seconde chance. Ainsi, comme l’indique le texte de la plateforme précitée, « *les jeunes qui quittent précocement le système scolaire sauront que tout n’est pas joué et qu’ils pourront par la suite mobiliser leur capital pour reprendre une formation.* »

(1) À ce stade, le compte est alimenté à raison de 20 heures par an pour les salariés à temps plein, plafonné à 120 heures, et par des heures supplémentaires accordés par l’État ou la région.

(2) Article L. 122-2 du code de l’éducation.

(3) Les auteurs de cette plateforme regroupent des associations, fédérations et mutuelles, mouvements de jeunesse, organisations de jeunesse et d’éducation populaire, structures d’insertion, d’hébergement ou de santé. Ils accueillent, accompagnent et travaillent auprès de millions de jeunes chaque année.

Éduquer pour s'insérer durablement, un droit à l'éducation-formation tout au long de la vie : la proposition de la plateforme « Pour un big bang des politiques de jeunesse »

« Dans le cadre du droit à l'éducation-formation tout au long de la vie, chaque jeune dispose à l'entrée dans le système scolaire d'un capital initial de formation de vingt années, garanti par l'État. Ce capital assure à chacun un volume minimal de formation, qui sera donc égal à la durée moyenne actuelle des études. Il sera utilisable dans le cadre de la formation initiale ou pourra être mobilisé ultérieurement (augmenté des droits supplémentaires constitués au travers de l'exercice d'une activité professionnelle) pour suivre une formation, reprendre des études, acquérir des compétences par d'autres voies.

Le premier objectif visé est de réduire les inégalités entre les jeunes en ouvrant plus largement à chaque jeune, quelles que soient les ressources de ses parents, le choix d'un parcours de formation. Beaucoup trop de jeunes renoncent à s'engager dans certaines filières pour des raisons financières. Le deuxième objectif est de rendre effectif ce que l'on appelle la seconde chance. Les jeunes qui quittent précocement le système scolaire sauront que tout n'est pas joué et qu'ils pourront par la suite mobiliser leur capital pour reprendre une formation. Le troisième objectif est de faciliter des parcours de qualification alternant formation, activités, emploi en sécurisant ces parcours. Au plan collectif, l'ambition est bien de franchir une nouvelle étape dans le relèvement du niveau de qualification des nouvelles générations, notre écart en la matière avec les pays nordiques ou le Japon est encore considérable. »

Texte à l'initiative de la FNARS, du CNAJEP, de l'UNML, Jeunesse ouvrière chrétienne (JOC), Fédération nationale de la mutualité française (FNMF), UNIOPSS, MRJC, UNHAJ, ANACEJ, ANMDA, GNDA. En avril 2012, 67 organisations nationales et 17 organisations régionales et locales en étaient signataires.

Source : « Pour un big bang des politiques de jeunesse », plateforme présentée par 38 organisations en novembre 2011

Dans le prolongement de cette proposition, et en tenant par ailleurs compte des évolutions législatives récentes et des négociations en cours, il pourrait être institué une forme de droit à la formation différée ou « droit de tirage », qui serait modulé en fonction du niveau de formation initiale. À l'occasion de la prochaine loi sur la formation professionnelle, et dans le cadre du compte personnel de formation, sur lequel les négociations pourraient se conclure en décembre prochain, il conviendrait d'étudier la possibilité de :

– doter chaque jeune d'un droit à un quota de formation, dont le nombre précis serait à définir en concertation avec l'ensemble des acteurs, en imputant sur ce droit les périodes de formation initiale (y compris celles de l'enseignement scolaire et universitaire) et continue ;

– à compter de l'entrée sur le marché du travail, de verser sur le compte personnel de formation la part de ce droit de tirage non utilisée.

● Instituer pour chaque jeune une garantie d'accès la formation et à la qualification par la création d'un droit de tirage, dans le cadre du compte personnel de formation (CPF) et en tenant compte des résultats de la négociation en cours :

– qui consisterait à doter chaque jeune d'un droit à un quota de formation, en imputant sur ce droit les périodes de formation initiale et de formation continue ;

– à compter de l'entrée sur le marché du travail, verser sur le compte personnel de formation la part de ce droit de tirage non utilisée.

b. Simplifier la validation des acquis de l'expérience (VAE) en améliorant le suivi, l'accompagnement et l'accès à la certification

Avec la formation (scolaire ou continue), la validation des acquis de l'expérience (VAE) constitue une troisième voie d'accès aux diplômes et aux titres professionnels depuis la loi modernisation sociale du 17 janvier 2002.

• *Des enjeux importants en termes d'accès à la qualification, de sécurisation des parcours et de promotion sociale*

Aux termes de l'article L. 900-1 du code du travail, « toute personne engagée dans la vie active est en droit de faire valider les acquis de son expérience, notamment professionnelle, en vue de l'acquisition d'un diplôme, d'un titre à finalité professionnelle ou d'un certificat de qualification figurant sur une liste établie par la commission paritaire nationale de l'emploi d'une branche professionnelle, enregistrés dans le répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) ».

Certifications professionnelles : diplômes, titres et CQP

La VAE permet d'obtenir, sur la base de son expérience professionnelle ou de ses activités, tout ou partie d'une certification à finalité professionnelle dès lors qu'elle est enregistrée au RNCP ⁽¹⁾. Cette expérience, en lien avec la certification visée, est validée par un jury indépendant et incluant des professionnels. Chaque ministère ou chaque organisme certificateur concerné organise la délivrance de ses propres certifications par la VAE. On distingue trois grandes catégories de certification :

– *les diplômes* : ils sont délivrés par l'État, notamment les ministères chargés de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur, de l'agriculture, de la jeunesse et des sports, de la santé et des affaires sociales ; en particulier, l'Éducation nationale reçoit près de 30 000 dossiers de VAE par an (le plus important des certificateurs en volume) et délivre les diplômes de l'enseignement technologique et professionnel classés au niveau V, IV ou III de la nomenclature des niveaux de formation (du CAP au BTS).

– *les titres professionnels* : certains sont également délivrés par l'État, notamment par le ministère en charge de l'emploi ; il s'agit principalement des titres mis en œuvre par l'AFPA, d'autres organismes que l'État pouvant aussi être certificateurs à condition que leurs titres soient enregistrés au RNCP ;

– *les certificats de qualification professionnelle (CQP)* : ils sont délivrés par les branches professionnelles (regroupement d'entreprises relevant d'un même secteur d'activité et d'un même accord collectif) qui les ont créés. Les CQP sont accessibles par la VAE dès lors qu'ils sont inscrits au RNCP.

Source : ministère de l'Éducation nationale

La VAE constitue ainsi un outil d'accès à la qualification, qui permet de concilier la reconnaissance des savoir-faire professionnels avec une culture encore très marquée par le poids des diplômes. Il constitue aussi « l'un des outils de promotion sociale », comme l'a justement souligné le CESE ⁽²⁾.

(1) Le RNCP recense à la fois des diplômes d'État, certains CQP et des certifications d'organismes privés. La Commission nationale des certifications professionnelles (CNCP), mise en place dans le cadre de la loi précitée de 2002, parallèlement à la VAE, est chargée d'établir et d'actualiser le RNCP. Elle est composée de représentants de l'État, des partenaires sociaux, des conseils régionaux et de personnalités qualifiées.

(2) 40 ans de formation professionnelle : Bilan et perspectives, rapport du CESE (décembre 2011).

Une qualification reconnue par un diplôme ou un titre à finalité professionnelle inscrit au répertoire national des certifications professionnelles (RNCP, présenté dans l'encadré ci-après) constitue un gage de lisibilité des compétences, susceptible de renforcer l'employabilité, la mobilité et la sécurisation des parcours professionnels. C'est la raison pour laquelle le ministère chargé de l'emploi pilote des plans concertés de développement de la VAE au niveau territorial en s'appuyant, selon les régions, sur des conférences de financeurs et des diagnostics territoriaux.

S'il s'agit d'un droit individuel, l'employeur peut décider d'inscrire des actions de VAE dans le plan de formation de l'entreprise ⁽¹⁾. À la demande du salarié, un congé de VAE peut lui être accordé, dans la limite de 24 heures.

- *Un dispositif toutefois peu mobilisé, s'agissant en particulier des jeunes*

La VAE est un droit ouvert à tous (salariés, agents publics, bénévoles, personnes ayant exercé des responsabilités syndicales, etc.), à la condition de pouvoir justifier de trois années d'activité en rapport avec le diplôme, titre ou certificat visé ⁽²⁾. Les périodes de formation initiale et continue ainsi que les stages et périodes de formation en milieu professionnel accomplis n'entrent pas compte dans la durée d'expérience requise pour l'obtention d'un diplôme ou d'un titre.

Cette condition contribue sans doute à expliquer, au moins en partie, la faible part des jeunes parmi les candidats à la VAE, comme l'illustre le tableau ci-après pour ce qui concerne la VAE dans les ministères certificateurs en 2011.

PROFIL SELON L'ÂGE DES CANDIDATS PRÉSENTÉS À LA VAE EN 2011 DANS LES MINISTÈRES CERTIFICATEURS

	Moins de 30 ans	De 30 à 39 ans	De 40 à 49 ans	50 ans ou plus
Ministère de l'Éducation nationale	9,9 %	35,6 %	40,5 %	14,0 %
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche	6,4 %	36,8 %	39,7 %	17,1 %
Ministère chargé de l'agriculture	14,2 %	40,9 %	32,8 %	12,2 %
Ministères chargés de la santé et des affaires sociales	7,9 %	25,3 %	41,9 %	24,9 %
Ministère chargé de l'emploi (hors centres agréés)	20,3 %	28,4 %	34,2 %	17,1 %
Ministère de la défense	2,2 %	41,2 %	40,0 %	16,6 %
Ministères chargés des affaires maritimes	1,1 %	17,8 %	64,4 %	16,7 %
Ensemble	10,2 %	31,4 %	40,1 %	18,4 %

NB : Pour des raisons de disponibilité, le bilan de la Dares ne porte que sur les certifications des ministères accessibles par la VAE, hors ministère de la jeunesse et des sports. S'agissant du tableau ci-dessus, les données du ministère de la culture ne sont pas disponibles et, pour les ministères des affaires sociales et de la santé, les données sont hors CAFDES (certificat d'aptitude aux fonctions de directeur d'établissement social ou sde ervice d'intervention sociale).

Source : DARES (« La VAE en 2011 dans les ministères certificateurs », Dares Analyses n° 91, décembre 2012)

(1) *Le financement des actions de VAE organisées à l'initiative de l'employeur est assuré sur le budget formation correspondant ou par l'OPCA dont l'entreprise relève.*

(2) *L'article L. 6412-1 du code du travail prévoit ainsi que « Peuvent être prises en compte, au titre de la validation, l'ensemble des compétences professionnelles acquises dans l'exercice d'une activité salariée, non salariée, bénévole ou de volontariat, en rapport direct avec le contenu du diplôme ou du titre. La durée minimale d'activité requise ne peut être inférieure à trois ans. »*

Les ministères ne sont toutefois pas les seuls à permettre l'accès par cette voie à leurs diplômes ou titres professionnels. Les branches professionnelles ont ainsi rendu leurs certificats de qualification professionnelle (CQP) accessibles à la VAE⁽¹⁾. Il en va de même pour les organismes consulaires (chambres de commerce et d'industries, chambres de métier et de l'artisanat et chambres d'agriculture) et certains organismes privés.

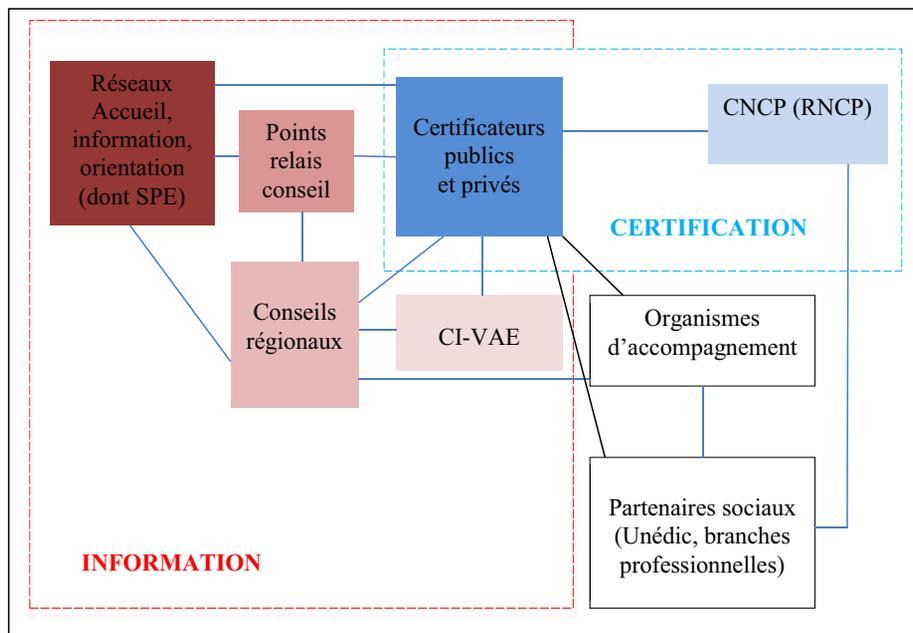
La dispositif de VAE fait également intervenir de nombreux acteurs en matière d'information sur la démarche. En particulier, les centres et points information conseil (PIC) sont placés sous la responsabilité des conseils régionaux, qui définissent également les priorités relatives à la VAE⁽²⁾ dans le cadre du contrat de plan régional de développement des formations professionnelles (CPRDF). Les certificateurs, qui peuvent être de statut public ou privé, contribuent toutefois également à l'information sur ce dispositif.

Or cette multiplicité d'acteurs, illustrée dans le schéma ci-après, pose une première difficulté en termes de centralisation des données, et donc de suivi et de pilotage des actions de VAE, comme cela a été évoqué au cours de la table ronde organisée sur ce sujet. En effet, il n'existe pas aujourd'hui de système d'information unique pour suivre les candidats dans leur globalité, chaque certificateur étant responsable des données relevant de son autorité.

(1) En 2011, environ 160 étaient inscrits au RNCP, contre une quarantaine en 2006.

(2) L'article L. 214-13 du code de l'éducation prévoit ainsi que le CPRDF « définit également les priorités relatives à l'information, à l'orientation et à la validation des acquis de l'expérience ».

LES ACTEURS DE LA VAE (2008)



Source : d'après le rapport « Valoriser l'acquis de l'expérience : une évaluation du dispositif de VAE », rapport d'Eric Besson, Secrétariat d'État chargé de la prospective et de l'évaluation des politiques publiques (septembre 2008).

- Une procédure lourde et complexe : le « parcours du combattant » des candidats à une VAE

Le nombre de certifications délivrées au nom de l'État (environ 25 000 en 2012) peut apparaître assez faible rapportée à l'ensemble de la population active (28,4 millions), et plus particulièrement à la population cible de bénéficiaires potentiels pour la VAE, qui avait été estimé à 6 millions d'actifs en 2008 par le rapport précité du secrétariat d'État chargé de la prospective et de l'évaluation des politiques publiques. Celui-ci relevait d'ailleurs que « seuls 26 000 [avaient] été certifiés par cette voie en 2006, loin de l'objectif de 60 000 affiché par le plan de développement gouvernemental », en déplorant une procédure « trop longue, peu lisible et dissuasive ».

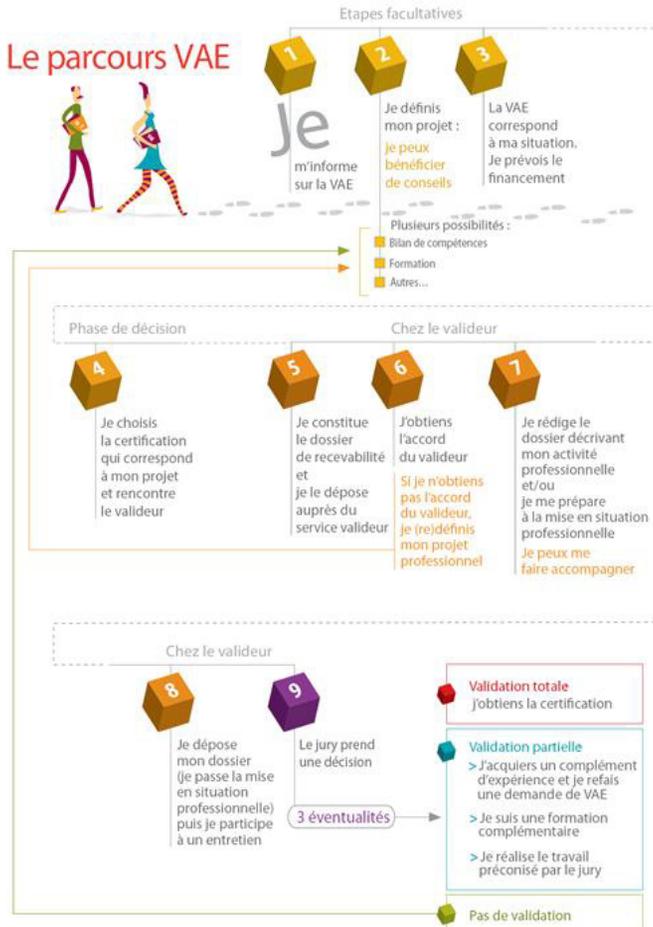
NOMBRE DE CERTIFIÉS (TOUS MINISTÈRES) PAR LA VOIE DE LA VAE

2011 Réalisations	2012 Réalisations	2013 Prévision PAP 2013	2013 Prévision actualisée	2014 Prévision	2015 Cible
29 813	25 502	32 000	31 000	32 000	34 000

Il s'agit de certifications délivrées au nom de l'État (les certifications paritaires et privées ne sont pas comptabilisées). La notion de certification est entendue au sens strict d'une certification obtenue par un candidat après validation complète du titre ou du diplôme visé (exclusion des validations partielles). Hors périmètre : ministères de la jeunesse et des sports, de la culture et de l'enseignement supérieur.

Source : indicateur 4.4 « Accès à la VAE » du PAP du programme n° 103 « Accompagnement des mutations économiques et développement de l'emploi » annexé au projet de loi de finances pour 2014

Rejoignant cette analyse, le Conseil économique, social et environnemental a également observé, dans un rapport paru fin 2011 ⁽¹⁾, que le dispositif « n'est pas encore parvenu à maturité avec seulement 32 000 titres ou diplômes obtenus, en 2009, par la VAE ». En outre, « sa mise en œuvre reste perfectible. L'obtention d'une certification, souvent complexe et longue, est encore trop fréquemment décrite comme un " parcours du combattant " par les candidats ». Ce constat reste largement valable, compte tenu des différentes démarches nécessaires dans le cadre d'une procédure de VAE.



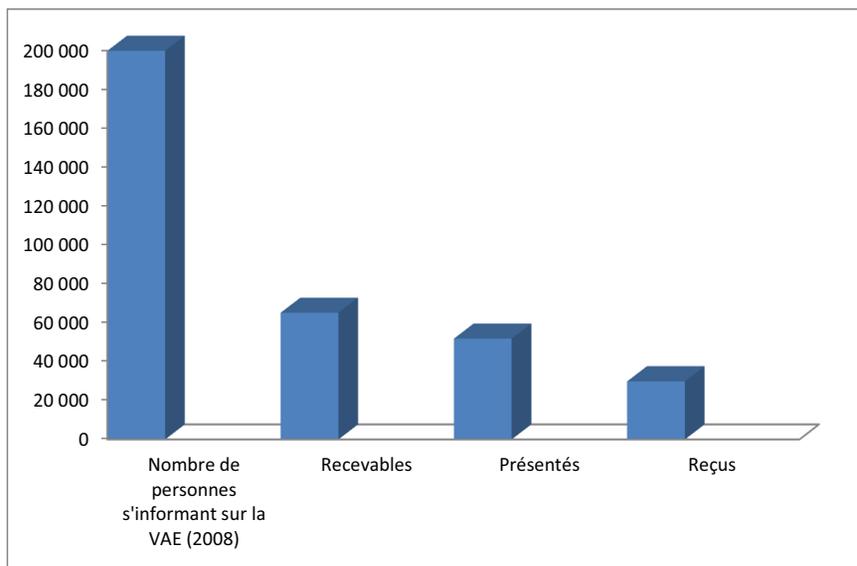
Source : CARIF Ile de France (Centre d'animation, de ressources et d'information sur la formation)

Comme l'ont souligné plusieurs personnes entendues par la mission, on observe ainsi une « déperdition des candidats » tout au long du parcours, ce qu'illustre le graphique ci-après, du fait notamment d'un manque d'information mais aussi d'accompagnement. Or celui-ci est d'autant plus nécessaire que les

(1) 40 ans de formation professionnelle : Bilan et perspectives, rapport du CESE (décembre 2011).

dossiers peuvent être difficiles à constituer : en particulier, une faible maîtrise de l'écrit est susceptible d'être un vrai frein pour certains candidats. De même, il peut être difficile de repérer la bonne certification correspondant à son expérience, compte tenu du nombre très important de titres et diplômes accessibles par la VAE.

NOMBRE DE CANDIDATS RECEVABLES, PRÉSENTÉS ET REÇUS EN 2011



Source : graphique réalisé d'après les données de la Dares sur la VAE dans les ministères certificateurs (Dares analyses, décembre 2012) et l'estimation du nombre de personnes s'informant sur la VAE présentée dans le rapport précité de 2008

Le Forum français de la Jeunesse préconise à cet égard de développer l'accompagnement, mais aussi de renforcer l'information et de simplifier les démarches, en soulignant que le dispositif « *reste très méconnu des jeunes* ».

Les recommandations du Forum français de la jeunesse (FFJ) concernant la VAE et la reconnaissance de l'action associative, syndicale et politique des jeunes

« Proposition 12 : Reconnaître l'action associative, syndicale et politique des jeunes. Alors que nous fêtons les 10 ans de la VAE, *ce dispositif reste très méconnu des jeunes*. La loi de 2002 sur la validation des acquis de l'expérience (VAE) a reconnu pour la première fois l'expérience bénévole comme une composante d'un parcours, au même titre que l'expérience professionnelle. Cette disposition *doit être généralisée* dans sa mise en œuvre. Il conviendrait notamment de *renforcer l'information, simplifier les démarches et développer l'accompagnement*. Cette reconnaissance de l'engagement doit aussi s'inscrire dans le cadre de formation (lycéenne, universitaire, en apprentissage, etc.) comme partie intégrante des cursus »

Source : Avis n°2 du Forum français de la jeunesse (FFJ), « *De nouvelles politiques en direction des jeunes* » (2013)

Une remobilisation de ce dispositif est toutefois attendue, suite au chantier lancé par le Gouvernement à l'issue de la seconde conférence sociale de juin 2013. En effet, constatant également que la VAE « *est encore trop peu mobilisée dix ans après sa création* », la feuille de route sociale de juin 2013 a prévu la mise en

place d'un groupe de travail interministériel « *afin d'examiner les voies et moyens d'en élargir l'accès (modalités de validation, condition de mobilisation des jurys...)*. Plus largement, il fera des propositions visant un accès plus fluide à la certification afin de renforcer les possibilités d'individualisation des parcours ».

● *Les voies d'amélioration*

La question de la VAE soulève des enjeux qui dépassent très largement le champ du présent rapport et, là encore, justifierait, à elle seule, de faire l'objet d'une mission d'évaluation. Les principaux rapports publiés sur ce sujet il y a quelques années ⁽¹⁾ l'ont d'ailleurs été au terme de plusieurs mois d'investigations.

Toutefois, au regard de ses enjeux en termes d'élévation des niveaux de qualification et de mobilité sociale, les rapporteurs souhaitent formuler quelques orientations stratégiques afin de redonner un nouvel élan à la VAE. Pour cela, les efforts doivent être intensifiés dans trois directions :

– *Renforcer la visibilité et favoriser un plus large accès au dispositif.*

Une stratégie nationale d'information pourrait tout d'abord être déployée, avec des actions ciblées sur certains publics, en particulier dans les établissements d'enseignement et les missions locales. En outre, les possibilités d'assouplissement de la durée et des modalités de prise en compte de l'expérience requise mériteraient d'être examinées attentivement, compte tenu des trajectoires professionnelles plus instables des jeunes, mais en veillant aussi à ce que le diplôme obtenu par cette voie ne puisse être considéré comme un « diplôme au rabais ».

Par ailleurs, l'existence de plus de 15 000 titres et diplômes, délivrés au nom de l'État ou d'institutions privées, peut dérouter des candidats à la VAE et rend par ailleurs plus complexe le travail des personnels chargés de les accueillir et de les orienter. Il faudrait donc réduire le nombre de certifications, et sans doute aussi, revoir leur articulation, pour en améliorer la lisibilité.

– *Améliorer l'accompagnement et simplifier les démarches.*

Pour mieux accompagner les jeunes dans ces démarches, il serait tout d'abord souhaitable qu'ils puissent disposer d'un référent unique tout au long de leur parcours. En outre, certaines démarches pourraient être adaptées, par exemple en accordant une part moins importante à l'écrit pour des titres concernant des métiers manuels.

Il conviendrait également de raccourcir les délais de traitement des dossiers (à la fois pour l'examen de la recevabilité et pour la réunion du jury) et d'envisager, par exemple, l'élaboration d'une charte de l'accompagnement, voire une démarche qualité avec un label susceptible d'être accordé aux organismes. Les démarches de

(1) *Rapport du groupe de travail sur la VAE, présidé par M. Vincent Merle (entendu par la mission), remis au secrétaire d'État à l'emploi (M. Laurent Wauquiez) en janvier 2009, rapport du CESE 2011) et de M. Éric Besson (2008) précités, rapport d'inspection (IGEN) sur le fonctionnement des jurys de VAE en 2011, etc.*

VAE en entreprise doivent également être soutenues. Des actions intéressantes dans ce domaine ont par exemple été mises en œuvre par le groupe Mc Donald's.

– *Renforcer le suivi et le pilotage.*

Pour renforcer l'efficacité de l'action publique, un préalable doit être d'améliorer le recueil des données et le suivi des parcours des candidats, afin de mieux identifier les freins et les situations d'abandons, et de renforcer également la coordination des acteurs. Dans ce sens, le déploiement d'un système d'information commun aux administrations et principaux organismes concernés permettrait d'assurer un suivi statistique coordonné par le ministère chargé de l'emploi et de la formation professionnelle, en lien avec les observatoires régionaux emploi formation (OREF).

Enfin, si les compétences acquises au cours d'une expérience associative peuvent d'ores et déjà être reconnues dans le cadre de la VAE, et ainsi donner lieu à la délivrance d'un titre, il est également important d'aider les étudiants à mieux valoriser les compétences acquis dans ce cadre, en termes de savoir-faire et savoir-être, qui peuvent leur être utiles dans leur parcours d'insertion professionnelle.

Dans ce sens, l'association Animafac, dont un représentant a entendu par la mission, a par exemple développé en 2009 des actions très intéressantes, dans le cadre du programme « Bénévolat et compétences », qui a été expérimenté pendant deux ans avec le soutien du FEJ. Il avait pour objet de permettre aux étudiants de valoriser les compétences acquises au cours de leur expérience associative, à travers la mise à disposition d'un portfolio de compétences et des actions de sensibilisation auprès des entreprises⁽¹⁾. Au cours des auditions de la mission, ont également été évoquées des expérimentations du FEJ concernant le portefeuille d'expériences et de compétences (PEC)⁽²⁾.

Pour encourager le développement de ces pratiques, qui concourent, de même que la VAE, au signalement de compétences sur le marché du travail, et faire ainsi un atout professionnel d'une expérience associative, il conviendrait notamment d'élaborer et de diffuser largement un guide méthodologique pour capitaliser sur ces diverses expériences et bonnes pratiques en matière de reconnaissance des compétences non formelles.

(1) Cette initiative a bénéficié d'une évaluation externe qui a permis d'en mesurer les apports.

(2) Le PEC est un outil numérique et une démarche dont l'originalité repose sur une « démarche réflexive » devant permettre aux étudiants d'identifier leurs compétences à partir d'une réflexion sur leur parcours de formation et autres expériences pour construire, à l'aide de l'outil informatique, leur(s) portefeuille(s) de compétences (avec la formation de formateurs – accompagnateurs chargés ensuite de former et accompagner les jeunes dans la mise en œuvre de la démarche).

• Mieux valoriser les compétences acquises par les jeunes, dans un cadre professionnel ou associatif, et simplifier la VAE :

- renforcer la lisibilité et favoriser un plus large accès à la VAE, par le développement de l'information sur la VAE (notamment dans les établissements d'enseignement et les missions locales), la simplification du système des certifications et l'examen approfondi des possibilités éventuelles d'assouplissement des dispositions relatives à la durée d'expérience ;
- simplifier les démarches et améliorer l'accompagnement, par l'institution d'un référent unique tout au long du parcours, la diminution des délais de traitement des dossiers et l'adaptation des modalités de validation ;
- renforcer le pilotage, par un meilleur suivi du dispositif (système d'information avec un suivi statistique coordonné), pour mieux identifier les freins et les situations d'abandons ;
- diffuser un guide pour capitaliser et développer les bonnes pratiques de reconnaissance des compétences non formelles (portefeuilles de compétences, etc.).

2. Au-delà des titres et diplômes, soutenir et valoriser l'acquisition de compétences susceptibles d'accroître l'employabilité des jeunes

S'il est important de favoriser l'accès des jeunes à la formation et à la VAE, qui peuvent leur permettre d'obtenir un diplôme en cours de carrière, il faut aussi pouvoir « *sortir des logiques d'âge et de qualification* », comme le souligne l'étude réalisée par KPMG/Euréal, dans la mesure où il peut être parfois « *plus utile de raisonner en termes d'employabilité que de qualification* »

De ce point de vue, les expériences acquises lors d'un engagement lors d'un service civique, d'un emploi à temps partiel pendant les études ou même d'un « job d'été » peuvent aussi concourir à l'insertion professionnelle et la mobilité sociale des jeunes.

a. Conforter le rôle du service civique en termes de mobilité sociale

Institué par la loi n° 2010-241 du 10 mars 2010⁽¹⁾, le service civique permet à tous ceux qui le souhaitent de s'engager pour une durée de six à douze mois pour une mission d'intérêt général dans le cadre d'une association, d'un établissement public ou d'une collectivité. Il s'adresse plus particulièrement aux jeunes de 16 à 25 ans et donne droit à une indemnisation de 573 euros par mois pour une durée hebdomadaire d'au moins 24 heures. L'organisme d'accueil assure au jeune un tutorat, une réflexion sur son projet d'avenir et une formation civique et citoyenne.

Le service civique a pour objectif de renforcer la cohésion nationale et la mixité sociale des jeunes. Entendue au sens large, la mixité sociale comprend à la fois la diversité des profils des jeunes et des missions, ainsi que le « brassage » social et culturel que permet l'exécution de l'engagement citoyen. Cet engagement permet notamment aux volontaires d'effectuer une mission dans un

(1) Articles L. 120-1 et suivants du code du service national.

environnement différent de celui où ils évoluent habituellement, au contact de publics et d'autres volontaires issus d'horizons diversifiés.

Le service civique

Mis en œuvre par l'Agence du service civique (ASC), le service civique a vocation à faire émerger une génération de personnes engagées en leur permettant de consacrer du temps au service de la collectivité à travers une expérience reconnue et valorisée dans leur parcours. Il s'adresse plus particulièrement aux jeunes de 16 à 25 ans qui peuvent ainsi bénéficier d'un engagement citoyen, d'une chance de vivre de nouvelles expériences et d'une opportunité de se rendre utile. En 2011, 13 400 jeunes ont été concernés. En 2012, ils devraient être 20 000 et à terme 100 000 d'entre eux devraient bénéficier de ce dispositif, financé par l'État et développé en lien étroit avec les associations et les collectivités territoriales. L'objectif 2013 est d'accueillir 30 000 jeunes dans le dispositif.

La principale forme d'engagement volontaire du service civique est *l'engagement de service civique* ; réservé à des jeunes de 16 à 25 ans, il donne droit à une indemnisation directement versée par l'État, abondée en espèces ou en nature par la structure d'accueil et à une couverture sociale (y compris vieillesse) intégralement prise en charge par l'État. Une aide financière au titre de l'accompagnement du jeune en service civique est en outre servie à la structure d'accueil s'il s'agit d'un organisme sans but lucratif (association sans but lucratif régulièrement déclarée, fondation reconnue d'utilité publique ...).

La seconde forme de service civique est le *volontariat de service civique*, d'une durée de 6 à 24 mois ouvert aux personnes âgées de plus de 25 ans auprès d'associations ou de fondations agréées mais dont seule une partie de la couverture sociale est prise en charge par l'État.

La mise en œuvre de ce projet est confiée par la loi à une structure dédiée : l'Agence du service civique. Structure de gestion, d'animation et de communication, elle s'appuie sur le réseau des directions régionales de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale (DRJSCS) et des directions départementales de la cohésion sociale (DDCS) ou directions départementales de la cohésion sociale et de la protection des populations (DDCSPP), le service civique étant également un enjeu de proximité et de mixité sociale locale.

Source : PAP pour 2013 du programme n° 163 « Jeunesse et vie associative »

● *Engagement volontaire au service de l'intérêt général, le service civique peut également favoriser l'insertion professionnelle des jeunes...*

S'il n'a pas été conçu à cette fin, l'engagement en service civique peut être de nature à favoriser l'insertion professionnelle. Cela ne signifie pas pour autant que le service civique est un palliatif à l'emploi ou une formation professionnelle dérivée. Il doit ainsi correspondre à une mission complémentaire de l'action des salariés, des stagiaires et des bénévoles, sans s'y substituer. Cela illustre aussi la complémentarité de l'insertion sociale et professionnelle : en favorisant l'acquisition de compétences, y compris en termes de savoir-être, et la participation des jeunes à des projets d'utilité sociale, les missions de service civique sont susceptibles de leur redonner confiance et de renforcer leur employabilité future ou leur capacité de reprendre leurs études.

Au cours des travaux de la mission, il a ainsi été indiqué que si 40 % environ des jeunes sont demandeurs d'emplois à l'entrée du service, de l'ordre 20 % d'entre eux le sont encore six mois après leur sortie.

Le décret n° 2011-1009 du 24 août 2011 prévoit la valorisation du service civique dans les formations *post* baccalauréat ainsi que dans la validation des acquis de l'expérience. Une attestation de service civique est délivrée à la personne volontaire à l'issue de sa mission. Cette attestation est accompagnée d'un document complémentaire décrivant les activités exercées, les aptitudes recensées, les connaissances et les compétences acquises par le volontaire pendant la durée de son service civique.

... et contribue à améliorer la prise en charge des décrocheurs.

Présenté en décembre 2012 par le ministre de l'Éducation nationale, le dispositif « objectif formation-emploi » pour les jeunes décrocheurs vise à permettre à 20 000 jeunes sortis sans diplôme du système éducatif de rattracher de manière effective d'ici fin 2013. Plusieurs mesures étaient prévues, notamment « *des offres combinées service civique/formation* » en partenariat avec le ministère des sports, de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative et l'Agence du service civique, pour permettre à des jeunes décrocheurs d'acquérir une expérience professionnelle tout en construisant un projet de formation.

Service civique et lutte contre le décrochage scolaire

Le service civique permet aux jeunes en situation de décrochage scolaire de construire, pendant leur mission, un projet personnel ou professionnel.

– *L'option « service civique à plein temps »*. Un jeune en situation de décrochage scolaire se voit proposer un service civique à temps plein avec en parallèle, un accompagnement pendant toute cette période par un référent de l'Éducation nationale. En bénéficiant de cette première expérience, il peut reprendre confiance et s'investir dans un projet personnel ou professionnel.

– *L'option « en alternance »*. Un jeune en situation de décrochage scolaire se voit proposer une alternance entre une mission de service civique et une formation au sein d'un établissement scolaire. C'est un service civique de trois jours par semaine autour de missions identiques à celles d'un volontaire engagé à temps plein. Les deux autres jours, le jeune bénéficie d'un parcours personnalisé dans un établissement scolaire où il est pris en charge pour une remise à niveau, des activités d'enseignement orientées sur la découverte des différents secteurs, un temps de travail sur la construction de son projet personnel et professionnel et un bilan du déroulement de son service civique.

À l'issue de celui-ci, une solution est proposée à chacun d'entre eux : reprise d'une scolarité, apprentissage, contrat de professionnalisation ou emploi.

Source : Agence du service civique (2013)

Selon le rapport du comité interministériel (CIJ) de février dernier, l'objectif fixé pour l'année 2013 est de 3 000 jeunes décrocheurs bénéficiaires d'une offre combinée service civique – formation. Dans le cadre de la montée en charge du service civique au cours des prochaines années, il conviendrait d'accroître le nombre de jeunes concernés par ce dispositif, étant précisé que son coût pourrait être modulé pour les volontaires à temps partiel (cf. *infra*). La ministre des sports, de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative a

d'ailleurs indiqué récemment ⁽¹⁾ qu' « en 2014, 5 000 services civiques seront consacrés aux décrocheurs scolaires ».

- *La montée en charge du service civique doit dès lors se poursuivre...*

En concertation avec les partenaires du service civique, associatifs notamment, sa montée en charge doit se poursuivre au cours des prochaines années. Le PAP du programme n° 163 Jeunesse et vie associative indique à cet égard que « *la montée en charge pour atteindre l'objectif de 100 000 jeunes dans le dispositif en 2017 se poursuit à un rythme crédible et soutenable pour les finances publiques. C'est ainsi que 30 000 jeunes devraient avoir bénéficié du dispositif en 2013, avec un objectif supérieur, à 31 000, pour 2014.* »

Il convient toutefois de préciser que l'évolution du nombre de bénéficiaires peut être appréciée différemment selon les modalités de décompte retenues (en flux ou en stock notamment). Des acteurs associatifs ont estimé à cet égard que les objectifs fixés ne pourront être atteints en 2013 ⁽²⁾. En tout état de cause, si l'on veut parvenir à l'objectif de 100 000 jeunes en service civique à l'horizon 2017, il conviendra d'éviter les gels et surgels de crédits en cours d'année, qui se sont traduits en 2013 par des refus de demandes de missions et des durées moyennes plus faibles. Ces gels ont rendu plus difficile l'engagement des structures associatives qui accueillent les volontaires. Le projet de loi de finances pour 2014 prévoit de consacrer 146 millions d'euros aux « *Actions particulières en direction de la jeunesse* », contre 144,95 millions d'euros en 2013, ce qui correspond à une progression de 0,7 %. Dans le contexte budgétaire actuel, la légère augmentation de ces crédits, exclusivement affectés au service civique, témoigne de la volonté gouvernementale de permettre à celui-ci de poursuivre sa montée en charge, après une année 2013 marquée par un gel de 23 millions d'euros. Les crédits confortés en 2014 seront, en outre, complétés par une contribution du fonds d'expérimentations pour la jeunesse (FEJ), qui s'élèvera à 3 millions d'euros, portant le total des crédits destinés au service civique l'an prochain à 149 millions d'euros.

De manière générale, les rapporteurs ont privilégié la recherche d'une optimisation des financements, plutôt qu'une augmentation systématique de ceux-ci. En l'occurrence, dans la mesure où l'objectif de 100 000 jeunes nécessite une montée en puissance importante du dispositif, une augmentation des financements est souhaitable, mais devrait être accompagnée par une diminution du coût unitaire du service civique. Au cours des travaux de la mission, plusieurs pistes ont été évoquées en ce sens, concernant notamment :

– d'une part, l'adaptation des indemnisations en fonction des situations (en particulier, les jeunes décrocheurs en service civique à temps partiel) : celui-ci

(1) *Compte-rendu de la commission élargie du 22 octobre 2013.*

(2) *Une association a ainsi indiqué que le nombre de services civiques représenterait de l'ordre de 10 000 la première année, de 19 000 en 2012 et 18 000 en 2013.*

pourrait ne pas être forfaitaire, mais dépendre en partie du nombre d'heures effectuées par le volontaire en service civique ;

– d'autre part, le réexamen des conditions d'assujettissement aux cotisations sociales (qui représenteraient de l'ordre de 380 euros par rapport à un coût unitaire du service civique de 1 000 €). Dans ce cas, il conviendrait toutefois de veiller à ce que cela n'entraîne pas de diminution des droits sociaux des volontaires, comme l'a observé l'une des personnes.

Le rapport spécial sur les crédits de la mission « Jeunesse, sports et vie associative » pour 2014 ⁽¹⁾ indique à cet égard que « grâce à une optimisation du dispositif de cotisations sociales résultant des nouvelles dispositions législatives applicables en matière de retraite, le coût moyen du service civique pour l'État a pu être abaissé cette année de 1 000 à 800 euros par mois et par volontaire, ce qui ouvre de nouvelles perspectives d'extension du nombre de bénéficiaires au cours des prochaines années ». Cette baisse du coût unitaire du service civique pourrait ainsi permettre d'atteindre plus facilement l'objectif de 31 000 pour 2014.

Par ailleurs, si le programme n° 163 doit demeurer le socle du financement du service civique et si l'on veut assurer sa montée en charge financière sans remettre en cause les autres politiques relevant de la jeunesse et de la vie associative, une réflexion pourrait être menée, dans la perspective du Comité interministériel de la jeunesse (CIJ), sur la diversification du financement de l'Agence du service civique, avec la participation d'autres ministères comme l'éducation nationale ou l'emploi.

• ... en veillant à soutenir l'accès des jeunes de niveau infra bac au dispositif.

En novembre 2011, un rapport de la Commission des affaires culturelles et de l'éducation de l'Assemblée nationale sur le service civique ⁽²⁾ avait déploré « une mixité sociale encore imparfaite », avec une population essentiellement féminine et diplômée.

Depuis lors, la part des jeunes peu ou pas diplômés a toutefois progressé, comme l'indique le tableau ci-dessous, cet indicateur visant « vise à vérifier que des jeunes peu ou pas diplômés bénéficient de ce dispositif dans des proportions un peu supérieures à leur part dans la classe d'âge correspondante sans que cette proportion ne conduise à évincer les volontaires plus diplômés », selon une annexe au projet de loi de finances pour 2014 précise. En dépit de cette évolution positive, on peut relever une différence de cinq points entre la prévision initiale (30 %) et la réalisation pour 2012 (25 %).

(1) Rapport de M. Régis Juanico, rapporteur spécial au nom de la commission des Finances, annexe n° 46, Sport, jeunesse et vie associative (octobre 2013).

(2) Rapport d'information sur la mise en application de la loi n° 2010-241 du 10 mars 2010 relative au service civique, présent par MM. Bernard Lesterlin et M. Jean-Philippe Maurer, Commission des affaires culturelles et de l'éducation de l'Assemblée nationale (novembre 2011).

INDICATEUR 1.1 : Part des jeunes engagés dans le service civique et peu ou pas diplômés

(du point de vue de l'usager)

indicateur de la mission

	Unité	2011 Réalisation	2012 Réalisation	2013 Prévision PAP 2013	2013 Prévision actualisée	2014 Prévision	2015 Cible
Proportion de jeunes de niveau VI ou V parmi les jeunes qui commencent une mission de service civique	%	23	25	28	27	29	30

Source : indicateur 1.2 du PAP du programme n° 163 « Jeunesse et vie associative » annexé au PLF pour 2014

Tout en préservant le principe d'ouverture à tous du dispositif, il convient d'encourager l'engagement des jeunes peu ou pas diplômés dans des missions de service civique (niveau inférieur au baccalauréat), mais aussi des jeunes résidant dans les quartiers par exemple. De ce point, l'étude des profils et de l'origine sociale des jeunes volontaires mériterait d'être approfondie, s'agissant en particulier des jeunes résidant dans des zones urbaines sensibles (ZUS) ou d'éducation prioritaire (ZEP). Il serait également intéressant d'engager des travaux d'évaluation pour mieux connaître le parcours et le devenir des anciens bénéficiaires.

En octobre 2013 ⁽¹⁾, la ministre des sports, de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative a indiqué à cet égard que « *même s'il ne s'agit pas d'un emploi mais d'un engagement volontaire, celui-ci conduira un certain nombre de jeunes, qui ont besoin d'être réorientés, à s'engager. La part des non diplômés, ou infra-bac, est, elle, passée de 26 % à 27,5 % : c'est une petite progression et il faudra aller plus loin.* »

Enfin, la souplesse du dispositif est un point important du fonctionnement de l'Agence du service civique. Toutefois, au cours des travaux de la mission, il a été souligné l'existence d'inégalités entre les opérateurs (une association atteignait ainsi plus de 40 % d'*infra bac*, tandis que dans d'autres, cette proportion ne représentait que 10 % de leurs effectifs), mais aussi que les objectifs devraient être portés, plus globalement et de façon contractuelle, par chacun des opérateurs, et non uniquement par l'agence, pour éviter de trop grandes disparités. L'une des personnes entendues par la mission a également regretté que des prérequis ou compétences particulières soient demandés dans le cadre d'offres de volontariat.

• Conforter le rôle du service civique en faveur de la mobilité sociale des jeunes :

- poursuivre la montée en charge du service civique et accroître le nombre d'offres combinées service civique-formation en direction des décrocheurs scolaires ;
- dans la perspective du prochain comité interministériel sur la jeunesse, diversifier le financement de l'Agence du service civique entre les ministères concernés ;
- fixer un objectif de volontaires non bacheliers en veillant à ce que l'effort nécessaire pour atteindre cet objectif soit réparti entre les structures accueillant les volontaires ;
- engager des travaux d'évaluation pour mieux connaître le parcours et le devenir des anciens bénéficiaires.

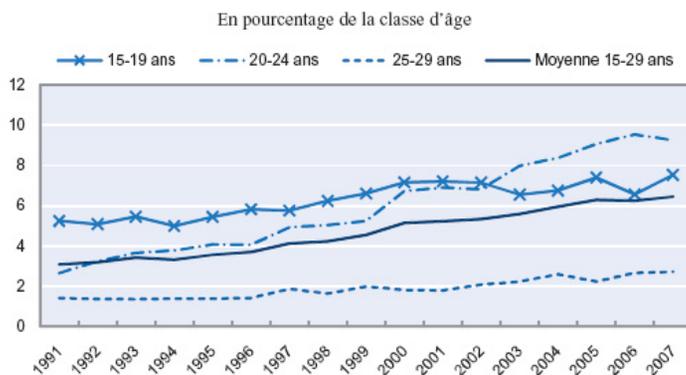
(1) Compte-rendu de la commission élargie du 22 octobre 2013.

b. Soutenir l'emploi étudiant sous certaines conditions

● De façon générale, le cumul emploi-études (y compris l'alternance) a progressé, mais reste moins développé que dans certains pays européens

Du fait notamment du développement de l'apprentissage, la proportion de jeunes cumulant emploi et études a sensiblement progressé en France au cours de la dernière décennie, comme l'illustre le graphique ci-après.

DÉVELOPPEMENT DU CUMUL EMPLOI ET ÉTUDES EN FRANCE ENTRE 1991 ET 2007



a) Apprentissage inclus. Les données portent sur le premier semestre et n'incluent pas les emplois d'été.

Source : OCDE (*Des emplois pour les jeunes, rapport France, 2009*)

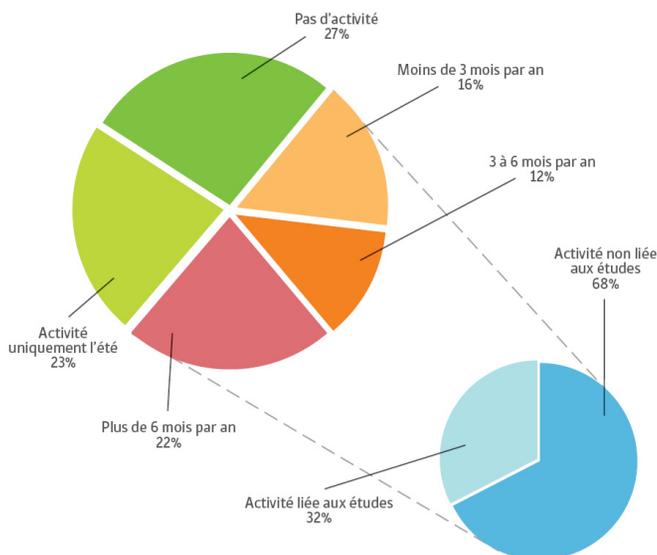
S'agissant des jeunes inscrits dans l'enseignement supérieur, il ressort d'une enquête réalisée par l'Observatoire de la vie étudiante ⁽¹⁾ en 2010 que près des trois quarts des étudiants déclaraient exercer au moins un emploi pendant l'été et/ou l'année universitaire. En excluant les emplois exercés uniquement pendant les grandes vacances (« jobs d'été »), la proportion d'étudiants exerçant une activité rémunérée au cours de l'année universitaire représentait environ la moitié, comme l'illustre le graphique ci-après, et parmi ces derniers, il s'agissait, dans 68% des cas, d'une activité non liée aux études.

La principale motivation mise en avant reste d'ordre financier. 43 % voient le travail comme un moyen de financer leurs études et 40 % déclarent que le revenu du travail leur est indispensable pour vivre, ce qui soulève la question de son impact sur la réussite académique, en particulier pour les jeunes issus de milieux modestes, qui peuvent être contraints d'exercer une activité sans lien avec leurs études, et finalement incompatible avec la poursuite de celles-ci.

(1) Enquête Conditions de vie des étudiants 2010, présentée dans la publication « La vie étudiante. Repères. Edition 2011 » de l'observatoire de la vie étudiante (OVE). L'enquête a été réalisée auprès d'un échantillon représentatif d'étudiants et d'élèves inscrits dans l'enseignement supérieur en 2009-2010 (plus de 33 000 étudiants ont répondu).

Par ailleurs, cette enquête suggère que la réalisation d'un stage durant les études supérieures se généralise, puisque 70 % des étudiants de master déclaraient au moins une période de stage pendant l'année universitaire 2009-2010. On observe toutefois des différences assez sensibles en fonction des sections (88 % pour les ingénieurs, 80 % en management, 63 % en droit et économie et seulement 51 % en lettres et sciences humaines et sociales).

ÉTUDIANTS ET EXERCICE D'UNE ACTIVITÉ RÉMUNÉRÉE EN 2010



L'enquête interroge des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur, y compris ceux en formation continue ou en apprentissage. Le travail étudiant, quelles qu'en soient la nature et l'ampleur, est ici recensé dans une acception large.

Source : Observatoire de la vie étudiante (2011, enquête Conditions de vie des étudiants)

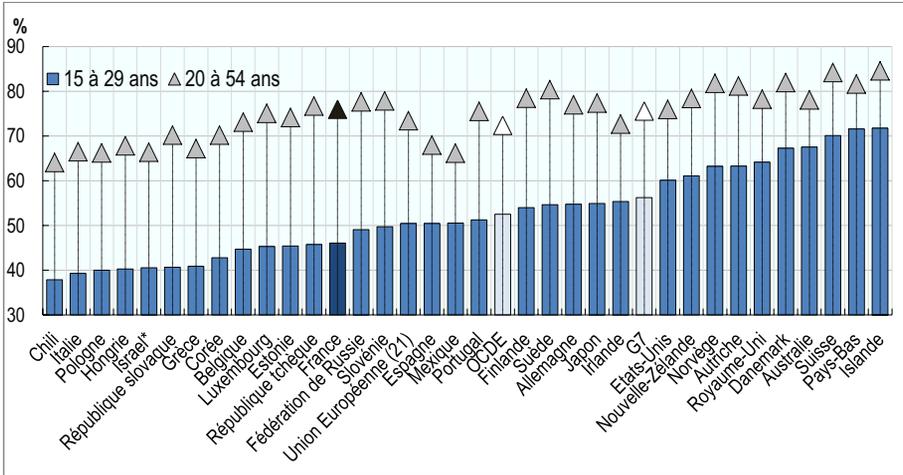
En comparaison internationale, le taux d'emploi des jeunes de moins de trente ans apparaît plus faible que dans plusieurs pays voisins, comme cela a été souligné précédemment.

L'OCDE a ainsi souligné récemment ⁽¹⁾ que le taux d'emploi pour la tranche d'âge des 15 à 24 ans est « faible » en France (légèrement inférieur à 50 %), mais aussi que « le cumul emploi-étude est peu développé ». Celui-ci est revanche plus fréquent dans d'autres pays européens notamment au Danemark ou en Allemagne, où les rapporteurs se sont rendus au printemps dernier.

(1) « Améliorer la situation économique des jeunes », Études économiques de l'OCDE : France (avril 2013).

TAUX D'EMPLOI DES JEUNES DE 15-29 ANS COMPARÉ À CELUI DES 20-54 ANS

(Pourcentage de la population de référence, moyenne 2001-2012)

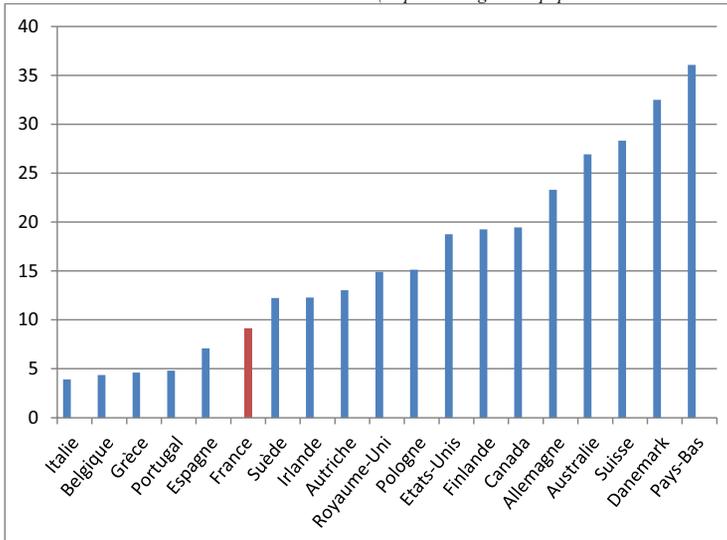


Source : OCDE (présentation de M. Stefano Scarpetta, directeur général de l'emploi et des affaires sociales en juin 2013)

Au-delà de la question de l'alternance et de la formation professionnelle, l'emploi étudiant semble en particulier plus fréquent dans le système danois, alors même qu'y existe un système d'allocation étudiante pour le moins généreux.

CUMUL EMPLOI-ÉTUDES EN 2010 EN FRANCE ET DANS PLUSIEURS PAYS DE L'OCDE

(en pourcentage de la population de 20 à 24 ans)



Source : graphique réalisé d'après les données présentées dans le rapport précité de l'OCDE d'avril 2013 (bases de données des statistiques de la population active 2012 et de l'Éducation 2012)

- *Faire de l'emploi étudiant un atout, pour favoriser l'insertion des jeunes*

Le modèle « *étudier d'abord, travailler ensuite* » semble trop abrupt pour permettre une transition fluide de l'école à l'emploi. Or, comme l'a observé l'OCDE, c'est « *particulièrement le cas dans certains pays doté d'un système éducatif élitiste où des diplômés sélectifs sont très prisés par les employeurs, comme c'est le cas en Corée, en France ou au Japon* ⁽¹⁾ »

En effet, si dans les pays nordiques et au Canada notamment, les jeunes effectuent de nombreux va-et-vient entre études et emploi, avant de se stabiliser définitivement dans l'emploi, c'est moins le cas en France, où les périodes de « tâtonnement » avant l'entrée dans la vie active ne sont pas toujours bien vues.

Elles peuvent pourtant permettre d'acquérir une expérience et des compétences susceptibles d'accroître l'employabilité et de construire, pas à pas, un projet professionnel solide. Au-delà du diplôme, l'expérience acquise au cours des stages ou des emplois étudiants peut ainsi favoriser l'insertion et la mobilité des jeunes issus de milieux modestes ou peu diplômés. Pour cela, il peut être nécessaire d'améliorer l'accompagnement des jeunes et de simplifier les démarches. Pour autant, il ne saurait être question d'encourager le développement de l'emploi étudiant à n'importe quelle condition, la première étant de veiller à ce qu'il ne porte pas préjudice à la poursuite des études.

- *Les conditions : des emplois compatibles avec la réussite universitaire*

Alors que 23 % des étudiants salariés déclarent concilier difficilement études et travail, et ce d'autant plus que l'activité rémunérée est exercée durablement au cours de l'année universitaire, selon l'enquête précitée de l'OVE, plusieurs personnes entendues par la mission ont évoqué un seuil de 15 heures par semaine, au-delà duquel le travail étudiant risque plus fortement de pénaliser la poursuite des études.

Ainsi, selon le directeur de l'Institut de recherche sur l'éducation (IREDU), M. Jean-François Giret, entendu par la mission, « *l'existence d'un seuil au-delà duquel le travail en cours d'études augmente considérablement les risques d'échec, en général évalué à 15 heures ou 20 heures par semaine, relève d'un consensus international validé par de nombreuses enquêtes dans plusieurs pays de l'OCDE. En France, les enquêtes montrent que le dépassement de ce seuil, tout au long de l'année, dans l'exercice d'un travail peu qualifié et sans lien avec la formation suivie, a toutes les chances de perturber le bon déroulement des études, de conduire à l'échec et à l'abandon des études plus tôt que prévu* ». En deçà de ce seuil, l'effet du travail sur la scolarité semble ambigu. Plus que le nombre d'heures, c'est le type d'activité exercée qui s'avère déterminant sur le bon déroulement des études et il semblerait qu'en général l'effet négatif de l'activité professionnelle sera d'autant plus faible que celle-ci est plus ou moins directement liée aux études.

(1) Source : *Des débuts qui comptent ! Des emplois pour les jeunes*, OCDE 2010.

Plus largement, une importance particulière doit être accordée à la qualité de l'emploi exercé, notamment pour l'accompagnement apporté aux étudiants à la recherche d'un emploi. De ce point de vue, l'expérimentation « AQ3E », évoquée au cours des travaux de la mission, qui a été lancée dans l'université du Maine avec le soutien du FEJ, présente des résultats particulièrement intéressants.

« Améliorer la qualité des emplois exercés par les étudiants (AQ3E) » : une expérimentation intéressante dans la Sarthe en matière de conciliation emploi-formation

Projet porté par l'université du Maine, l'expérimentation part du constat que les étudiants travaillant plus de 15 heures par semaine ont des résultats en moyenne moins élevés que les autres et ont un taux de réussite inférieur de 40 points, alors que sous ce seuil, l'effet de l'emploi sur les étudiants n'a pas d'impact significatif sur la réussite. L'expérimentation prévoit la mise en place d'une *cellule de placement par l'université, en partenariat avec le tissu local* d'entreprises, les intermédiaires du marché du travail et les collectivités territoriales, et organise la *rencontre entre ces offres et les demandes* des étudiants, en fonction de leurs contraintes.

L'évaluation repose sur la mise en place d'un protocole d'expérimentation avec constitution d'un groupe de bénéficiaires et d'un groupe témoin (par assignation aléatoire). L'objectif est d'évaluer l'effet du placement par la cellule sur le taux d'abandon de l'emploi (hors embauche) d'une part, et le taux de succès aux examens d'autre part, selon la durée du travail hebdomadaire du poste occupé et la date d'entrée dans le dispositif. Cette expérimentation a été évaluée par l'Université Paris-Est Marne la Vallée. Trois résultats majeurs en ressortent :

- tout d'abord, le dispositif de mise en relation des étudiants et des professionnels par l'université *augmente la probabilité pour un étudiant d'occuper un emploi salarié* ;
- cet emploi est, ensuite, *mieux rémunéré* en moyenne, avec un volume horaire hebdomadaire moins important et des *horaires plus compatibles* avec les emplois du temps ;
- enfin, on trouve peu ou pas d'effet du dispositif sur la réussite universitaire. De tels résultats suggèrent que *l'effet négatif de l'augmentation du nombre des étudiants employés a été compensé par la meilleure qualité des emplois occupés*. De plus, au sein du groupe test, les étudiants ayant décroché un emploi grâce au dispositif décrochent moins fréquemment de l'université que ceux qui ont trouvé leur emploi par leurs propres moyens, suggérant que *« l'intensité de contact avec la cellule AQ3E diminue le risque de décrochage des étudiants »*.

Source : FEJ (note sur les premiers enseignements 2013)

Il conviendra par ailleurs de suivre attentivement les résultats d'une autre expérimentation soutenue par le FEJ, visant à améliorer l'insertion professionnelle des étudiants boursiers inscrits en master 2, dont les résultats seront disponibles au premier semestre 2014 ⁽¹⁾.

• *Quelles voies d'amélioration ?*

Concernant tout d'abord la question des stages, il a notamment été décidé, lors du comité interministériel sur la jeunesse de février 2013, d'améliorer le statut

(1) Ce projet vise à favoriser l'insertion professionnelle des étudiants de master boursiers, par la mise en œuvre dans cinq universités d'un programme en trois axes. Les deux premiers correspondent à un coaching collectif et une animation de communautés d'étudiants, proposant des formations techniques interactives à la recherche d'emploi. Le troisième axe consiste en des parrainages individuels d'un étudiant par un jeune actif diplômé d'une filière similaire. L'évaluation de l'impact du programme sur ses bénéficiaires repose sur la constitution d'échantillons test et témoin parmi les étudiants volontaires. L'évaluation analyse le parcours des différents groupes d'étudiants, 6 mois puis 1 an après l'obtention du diplôme.

des stagiaires et d'encadrer le recours excessif à ceux-ci. Il était aussi proposé de « *développer les stages dans le maximum de cursus de formation* ⁽¹⁾ », dans le cadre de la mesure relative au partenariat renforcé entre les établissements d'enseignement supérieur et le service public de l'emploi (SPE) pour anticiper la recherche d'emploi.

Compte tenu de ces travaux en cours, mais aussi des dispositions récentes de la « loi Fioraso » de juillet 2013 ⁽²⁾, la mission a plutôt concentré ses travaux sur les emplois salariés, tout en notant l'intérêt des stages pour la professionnalisation des jeunes et la construction de leur parcours. Ceci suppose toutefois qu'ils reçoivent une aide adaptée, notamment dans les bureaux d'aide à l'insertion professionnelle (BAIP) des universités, ce qu'illustrent notamment les résultats d'une expérimentation soutenue par le FEJ, pour des étudiants en lettres et sciences humaines.

Le projet « ELITE- expérimentation locale pour l'insertion territorialisée des étudiants » porté par l'Université de Provence (étudiants en langues, lettres et sciences humaines)

Ce projet s'appuie sur la création par l'université de Provence d'un diplôme universitaire d'aide à l'insertion professionnelle (DUIP), qui offre un cadre universitaire aux étudiants en voie d'insertion. Ce diplôme est constitué de *modules d'enseignement et d'accompagnement*. Il mobilise conjointement des acteurs de l'insertion et des enseignements universitaires. Le projet touche les étudiants en langues, littérature et sciences humaines, à qui l'université propose de suivre le DUIP. Les modules d'enseignement procurent aux étudiants des bilans de connaissances et de capacités, ainsi qu'une aide à l'élaboration d'un projet professionnel. L'accompagnement vise à *rapprocher les étudiants des acteurs de l'insertion*, tels que l'Observatoire régional des métiers ou les missions locales. En parallèle, les *missions locales* concourent à la mise en œuvre d'un système de *parrainage par des professionnels expérimentés bénévoles*. Enfin, le diplôme impose aux étudiants un *stage conventionné* en entreprise. De l'évaluation réalisée, trois enseignements peuvent notamment être tirés sur :

– les obstacles à l'insertion professionnelle et le manque d'outils de professionnalisation à disposition des jeunes, notamment au sein de certaines filières de l'Université : le projet « ELITE » vise ainsi à remédier à cette difficulté dans la filière Langues, littérature et sciences Humaines (LLSH) dont le diplôme n'impose pas de stage. Beaucoup d'étudiants « *affirment dans l'enquête de rentrée que cette possibilité de pouvoir effectuer un stage constitue pour eux un véritable atout du diplôme universitaire d'insertion professionnelle, venant combler une lacune de l'université [et de leur filière] dans ce domaine* ».

– l'accompagnement : les entretiens avec les bénéficiaires et partenaires du projet « ELITE » montrent une adhésion des jeunes au dispositif assez encourageante, en partie liée au fait que la participation au dispositif relève d'un enseignement supplémentaire de l'université, à l'issue duquel les étudiants bénéficient d'un diplôme. Le programme proposé comporte différents niveaux d'action, de l'enseignement informatif au stage en entreprise locale ;

– le parrainage : l'évaluation du projet « ELITE » contient de nombreux témoignages de jeunes bénéficiaires qui attribuent au dispositif la création de leur réseau professionnel et l'obtention de leur stage. Les étudiants « *expliquent que le diplôme universitaire leur a permis de commencer à se constituer un réseau grâce à la complémentarité de l'ensemble du dispositif, c'est-à-dire : la réalisation de l'enquête métier, le parrainage, les intervenants*

(1) La proportion d'étudiants effectuant un stage pendant leur cursus de formation constitue d'ailleurs l'un des indicateurs retenus pour le plan d'action pour la jeunesse).

(2) Loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche.

venus présenter leur secteur d'activité, la conseillère assurant le suivi individualisé, les stages, ainsi que les rencontres faites au cours de forums ». Les étudiants ont semblé apprécier la convergence des informations délivrées par les nombreux acteurs de l'insertion et du monde professionnel : ils disent avoir appris à rester en contact avec les professionnels rencontrés à de diverses occasions. Les entretiens montrent également que pour certains étudiants, les parrains et les conseillers d'insertion rencontrés dans les missions locales leur ont permis de s'améliorer lors des entretiens d'embauche. Le rapport suggère enfin que la qualité des rapports entre parrains et étudiants a été permise par le bon déroulement global du projet et par l'habitude qu'ont ces professionnels expérimentés à dialoguer avec les jeunes.

Source : FEJ et rapport d'évaluation (2013)

S'il est essentiel de préparer l'insertion après la formation, il convient également d'améliorer l'insertion professionnelle des jeunes étudiants pendant leurs formations. Différentes propositions pourraient être étudiées dans ce sens, par exemple une meilleure adaptation des études universitaires au travail étudiant (aménagement des horaires, cours en ligne, attribution de crédits ECTS dans le cursus d'études, développement du « supplément au diplôme » avec la mention des compétences professionnelles acquises, développement des emplois étudiants au sein des universités, etc.).

En outre, à l'occasion par exemple de la prochaine conférence sociale, les partenaires sociaux pourraient être invités à négocier sur l'emploi étudiant, s'agissant notamment des possibilités d'adaptation du code du travail ou de simplification des démarches pour l'emploi ponctuel des étudiants, à titre expérimental. Les bonnes pratiques des entreprises, en matière notamment d'adaptation des horaires de travail, pourraient aussi être mieux valorisées.

D'autres pistes encore pourraient être explorées. Par exemple, l'OCDE avait préconisé, dans le rapport précité de 2009, de « *subventionner modérément le travail étudiant pour le faire décoller. Les étudiants à plein temps qui travaillent toute l'année pourraient par exemple bénéficier d'une subvention, sous forme d'une allocation ou d'un complément de salaire, pour un maximum de 15 heures de travail par semaine. Une telle mesure devrait toutefois être évaluée après quelque temps pour s'assurer de son efficacité en termes d'insertion.* »

Par ailleurs, il est à noter que la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, Mme Geneviève Fioraso, a présenté le mardi 22 octobre 2013 un plan d'actions en quatre points en faveur de l'entrepreneuriat étudiant, avec notamment le lancement d'un appel à projet pour la constitution d'une trentaine de « Pôles étudiants pour l'innovation, le transfert et l'entrepreneuriat » (PEPITE). Cette politique en faveur de l'entrepreneuriat articule formation à l'entrepreneuriat, reconnaissance des parcours entrepreneuriaux dans les cursus, et accompagnement de la démarche entrepreneuriale des étudiants et jeunes diplômés. Elle vise plusieurs objectifs :

– atteindre 20 000 créations ou reprises d'entreprises par des jeunes issus de l'enseignement supérieur, en quatre ans ;

– renforcer le nombre et l’ampleur des actions engagées dans les écoles et universités ;

– faire de l’entrepreneuriat un levier de changement pédagogique dans l’enseignement supérieur en développant la culture entrepreneuriale et toutes les compétences nécessaires pour la réalisation de projets innovants, en valorisant la prise de risque, le travail en équipe, l’alternance, les stages encadrés, l’interdisciplinarité...

Ces mesures s’inscrivent dans le prolongement des annonces faites par le Président de la République lors des Assises de l’entrepreneuriat, qui se sont tenues à l’initiative du Gouvernement en avril 2013.

En outre, un plan numérique pour l’enseignement supérieur a été présenté très récemment par la ministre de l’enseignement supérieur et de la recherche (« France université numérique : construire l’université de demain »). L’accent est mis sur trois mesures prioritaires : la mise en place d’un agenda numérique comprenant 18 actions, la création d’une fondation pour coordonner le volet formation de l’agenda ainsi que l’ouverture de la première plateforme française de cours en ligne fin octobre 2013. Plus de 12 000 personnes se sont déjà inscrites pour suivre les 25 premiers « MOOCs » (*massive open online courses*) qui débiteront début 2014. Dès janvier, les étudiants, mais également les lycéens, les salariés, toutes les personnes désireuses d’apprendre et de se former, pourront ainsi suivre gratuitement, à leur rythme, des cours du Cnam, de l’École Centrale Paris, de l’École Polytechnique, de l’Institut Mines-Télécom, de Sciences Po, de l’Université Michel de Montaigne Bordeaux 3, de l’Université Montpellier 2, de l’Université Panthéon-Assas – Paris II, de l’Université Paris Ouest Nanterre la Défense notamment. Alors que l’offre mondiale de formations en ligne est en plein essor, cette plateforme expérimentale vise à héberger les MOOCs proposés par les établissements d’enseignement supérieur français afin de permettre à tous les publics d’accéder à des cours variés et de qualité où qu’ils soient dans le monde.

• Soutenir l’emploi étudiant dans des conditions compatibles avec la réussite universitaire :

– apporter un accompagnement adapté à la recherche d’emploi et de stage dans les universités (BAIP), en tirant tous les enseignements de l’expérimentation « Améliorer la qualité des emplois exercés par les étudiants », et promouvoir le développement des stages dans les cursus de formation ;

– encourager l’adaptation de l’organisation des études universitaires au travail étudiant (aménagement des horaires, outils numériques, etc.) ;

– demander aux partenaires sociaux d’ouvrir une négociation sur l’emploi étudiant dans le cadre de la prochaine conférence sociale.

En tout état de cause, la question de l'emploi étudiant doit être examinée dans le cadre d'une réflexion plus générale sur la sécurisation des parcours professionnels, d'une part (VAE, formation professionnelle, etc.) mais aussi l'accès des jeunes à l'autonomie.

II. RENFORCER L'AUTONOMIE DES JEUNES

A. LE FINANCEMENT DE L'AUTONOMIE

1. Les principales problématiques relatives au financement de l'autonomie des jeunes

Deux questions « occupent » classiquement le débat relatif à l'autonomie financière des jeunes.

La première concerne l'ouverture du droit au RSA pour les 18-25 ans. Les rapporteurs ont évoqué *supra* leur souhait d'une simplification de l'offre des contrats et des aides proposés aux jeunes éloignés de l'emploi et pas ou peu qualifiés, *via* notamment l'activité des missions locales. Ils proposent qu'un contrat unique de réussite soit proposé à chacun de ces jeunes, susceptible d'être complété selon leur profil et leur besoin spécifique par une allocation inspirée – s'agissant entre autres de son montant proche du RSA – de celle prévue dans le cadre de l'actuelle expérimentation de la « garantie jeunes ».

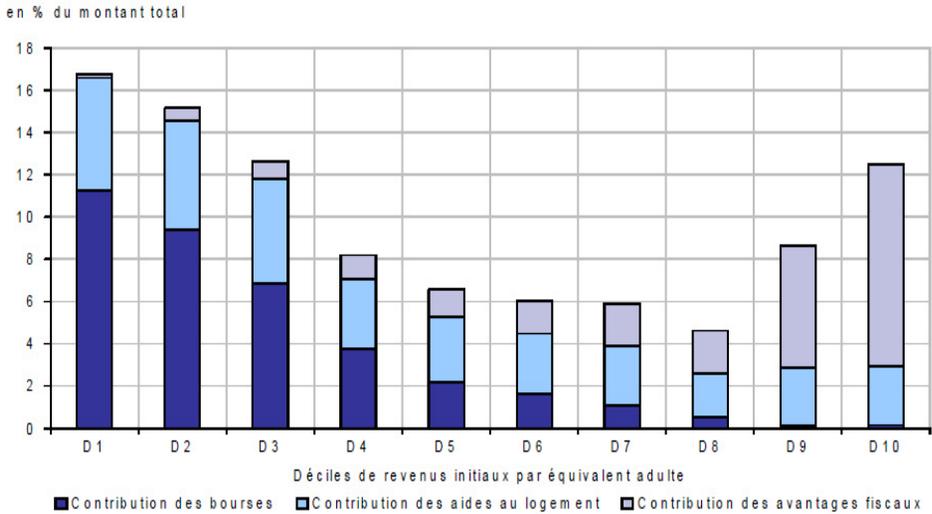
Ce dispositif présenterait l'avantage de cibler le bénéfice de l'allocation sur les jeunes dont la situation matérielle et familiale la rend pertinente et qui sont pris en charge par la mission locale dans un cadre contractuel définissant un chemin vers la qualification et l'insertion sur le marché du travail. Pour améliorer l'autonomie des jeunes en difficulté, les rapporteurs proposent en outre, *infra*, que soit envisagée une revalorisation des allocations de logement perçues par les jeunes qui ne sont pas en formation initiale.

Le second débat porte sur une hypothétique refonte de l'aide au financement du cursus des étudiants dans l'enseignement supérieur, souvent envisagée *via* la création d'une allocation d'études équitablement répartie et qui rassemblerait les 3 principales aides actuelles :

- les bourses attribuées sur critères sociaux ;
- les allocations de logement ;
- l'avantage fiscal issu du rattachement jusqu'à 25 ans de l'étudiant au foyer fiscal de ses ascendants ou de leur capacité à lui verser une pension alimentaire déductible.

Le graphique ci-dessous est issu d'un document d'expertise interne de janvier 2012 rendu public par la Conférence des présidents d'université (CPU). Il

présente les effets redistributifs cumulés de ces trois aides, en considérant le pourcentage de leur montant attribué à chaque décile de revenus.



Les dispositions mises en œuvre depuis 2012 concernant le quotient familial ont affecté et affecteront le poids de la composante « contribution des avantages fiscaux » du graphique ci-dessus, sans modifier la « forme en U » de la courbe qu’il révèle, qui demeure ainsi structurée :

– les bourses et – dans une moindre mesure – les allocations de logement ont un effet redistributif fort en faveur des trois premiers déciles ;

– en revanche, les avantages fiscaux ont un effet « anti redistributif » d’une telle ampleur que les déciles 9 et 10 sont, toutes aides confondues, nettement mieux dotés que les déciles 4 à 8 ;

– chacun des déciles 4 à 8 – où se situent les « classes moyennes » – est destinataire d’un montant global d’aide inférieur à la moyenne ⁽¹⁾.

– le décrochage de redistribution entre les déciles 3 et 4 est particulièrement marqué, au détriment des classes moyennes les moins aisées.

Les rapporteurs présentent *infra* des éléments pour rendre la redistribution de ces aides plus équitable.

Les rapporteurs notent, tant pour la question du RSA que pour celle du financement des études, que la difficulté consiste à définir l’équité des transferts sociaux en direction des jeunes, dans le contexte des liens qu’ils entretiennent

(1) Par construction, cette moyenne s’établit à 10 % pour chaque décile.

avec leur famille. Une solution simple et radicale consisterait à ne pas tenir compte de ces liens et à supprimer en conséquence toutes aides versées aux familles au titre des jeunes majeurs qui en sont issus. En contrepartie de cette « défamilialisation », chaque jeune serait considéré comme tout autre adulte au titre des droits sociaux ou bénéficierait de transferts *ad hoc* sous la forme de politiques publiques nouvelles et générales en direction des jeunes.

Les rapporteurs s'interrogent sur l'équité réelle d'une défamilialisation des politiques publiques en France. Elle n'empêchera ni les rapports familiaux, ni les libéralités financières versées, en règle générale, par les parents aux enfants. N'est-il pas tout aussi pertinent, eu égard à ces capacités financières de transfert, de les amodier par des politiques publiques prenant en compte les conditions de ressources des familles et la réalité des rapports qu'elles entretiennent avec leurs descendants majeurs ?

En matière d'autonomie des jeunes, il a été évoqué, au cours des travaux de la mission, le système public d'aide aux étudiants (« SU ») mis en place au Danemark, où l'un des rapporteurs s'est rendu en avril dernier, et dont les principales caractéristiques sont présentées ci-dessous.

Le système public d'aide aux étudiants au Danemark
(State educational grant and loan scheme, « SU »)

Créé dans les années 1970 afin de permettre aux jeunes d'accéder à la formation, après 18 ans, sans considération de la situation matérielle de leurs parents, et d'améliorer l'égalité des chances, le programme de bourses et de prêts pour l'éducation (*education grants and loan scheme*, « SU ») est administré par une agence publique (*Danish educational support agency*), opérant sous la tutelle du ministère de l'éducation. Les aides sont distribuées par l'agence en collaboration avec les établissements de formation.

Ce système comporte des aides pour les jeunes de plus de 18 ans suivant un programme d'éducation des jeunes (*study grants – SU – for youth education programs*, soit une formation de niveau secondaire supérieur, générale ou professionnelle, ou un programme d'enseignement et de formation professionnelle), ainsi que pour les étudiants suivant des études supérieures (*SU for higher education programs*). Le dispositif danois d'allocations étudiantes mis en place au Danemark est forfaitaire et généreux :

– il permet à des jeunes de 18 à 19 ans, vivant chez leurs parents et qui suivent des formations (*youth education program*), de bénéficier d'une aide de base de 171 euros par mois, auxquels peuvent s'ajouter jusqu'à 213 euros selon le revenu des parents (soit un maximum de 384 euros) ;

– au-delà de 20 ans, ce montant est de 772 euros pour les jeunes suivant ce type de formations qui n'habitent plus chez leurs parents ; de même, un étudiant suivant une formation supérieure peut bénéficier d'une aide de 772 euros par mois pour financer ses études, indépendamment de l'âge, dès lors qu'ils ne vit plus chez ses parents ⁽¹⁾ (dans le cas

(1) Ainsi, comme le souligne la contribution de l'ambassade de France au Danemark évoquée infra, « Le système ne prend pas en compte les éventuelles aides parents, mais les élèves ou étudiants vivant chez leurs parents reçoivent une bourse moins élevée que les personnes vivant en dehors du foyer ».

contraire, le montant mensuel de la bourse s'élève à 384 euros) ; cette aide constitue l'élément central du dispositif danois d'allocations en faveur des étudiants ;

- des suppléments à ces aides sont notamment prévus pour les jeunes handicapés (1 097 euros) ou ayant un ou des enfants à charge ;
- des prêts étudiants ont également été mis en place.

Il convient toutefois de préciser que les revenus de l'étudiant ont un impact sur les aides (lorsque les revenus mensuels dépassent un certain montant, une partie de la bourse doit être remboursée). Par ailleurs, selon les interlocuteurs rencontrés par la mission, le fait d'étudier activement constitue l'une des conditions requises pour percevoir la SU ⁽¹⁾.

En 2011, environ 400 000 Danois bénéficiaient de ce dispositif (393 4000), sur une population totale de 5,5 millions d'habitants. Son coût pour les finances publiques s'élevait à 2,5 milliards d'euros (dont 2,1 milliards au titre des bourses et 0,4 milliard d'euros au titre des prêts), soit 0,85 % du produit intérieur brut (PIB). Cette proportion est à peine inférieure à celle des allocations françaises de logement versées à l'ensemble de la population sous conditions de ressources.

Selon une contribution de l'ambassade de France au Danemark datant de 2009 ⁽²⁾, « pour les étudiants suivant des études supérieures, la durée maximale de versement des aides est de 70 mois. En règle générale, les étudiants ne peuvent cependant toucher d'aide que pendant la durée de la formation en question auxquels peuvent s'ajouter 12 mois (par exemple, pour une formation d'une durée de 34 mois, l'étudiant peut toucher son aide pendant 34+12 mois). Si l'étudiant a plus de 12 mois de retard dans son parcours universitaires par rapport au nombre de mois où il a touché des subventions, les aides peuvent être supprimées jusqu'à ce qu'il ait de nouveau rempli les critères requis. Le système utilise une sorte de carte « à poinçonner » qui permet aux étudiants de choisir assez librement à quel moment et à quel rythme ils perçoivent les aides. Ce système n'incite pas véritablement les étudiants à accélérer leurs études, ce qui est perçu comme un problème ».

La crise économique qui a débuté en 2008, la progression des dépenses publiques liées à ce système d'aides ainsi que le constat d'une durée sensiblement longue des études au Danemark ont conduit les pouvoirs publics à envisager en 2013 une réforme du dispositif, sans remettre en cause toutefois l'idée originelle, qui demeure solidement consensuelle au Danemark, d'une aide forfaitaire devant permettre à chaque jeune de financer la formation qu'il a choisie. La réforme consisterait notamment à inciter les étudiants à effectivement effectuer la formation choisie, dans des délais raisonnables. Par ailleurs, il est prévu de limiter les aides versées aux jeunes qui habitent chez leurs parents et d'indexer les allocations sur l'évolution de l'indice des prix et non plus sur celle du pouvoir d'achat.

(1) S'agissant des bourses pour les programmes d'éducation pour les jeunes (niveau secondaire supérieur en particulier), le site internet du ministère précise ainsi que les étudiants doivent assister au cours, être présents aux examens et démontrer qu'ils sont actifs dans leurs formations. S'agissant des études supérieures, il peut s'agit de condition de progression dans les études.

(2) Contributions des ambassades présentées en annexe (pages 249 et suivantes) du rapport France, ton atout jeunes : un avenir à tout jeune, rapport d'information n° 436 de M. Christian Demuyneck, fait au nom de la mission commune d'information du Sénat sur les jeunes (26 mai 2009).

2. Les jeunes et les allocations de logement

a. Les jeunes allocataires bénéficient en règle générale de l'allocation de logement sociale (ALS)

Les allocations de logement sont une prestation sociale universelle au sens où tout locataire peut bénéficier, sous conditions de ressources, d'une des trois allocations suivantes :

– l'aide personnalisée au logement (APL), quand le logement fait l'objet d'une convention entre l'État et le propriétaire « *fixant, entre autres, l'évolution du loyer, la durée du bail, les conditions d'entretien et les normes de confort* », selon le site en ligne de la Caisse nationale des allocations familiales (CNAF – les CAF sont les organismes qui gèrent et versent les allocations de logement). Les logements éligibles à l'APL sont situés en quasi-totalité dans le parc locatif social ;

– l'allocation de logement familiale (ALF), quand le logement n'est pas éligible à l'APL et que **a**) le locataire a des enfants – nés ou à naître – ou certaines autres personnes à charge ou **b**) les locataires sont mariés (depuis moins de 5 ans, en ayant moins de 40 ans). L'ALF est donc surtout versée dans le parc locatif privé ;

– l'allocation de logement sociale (ALS), dans tous les autres cas de figure.

Les jeunes bénéficient en règle générale de l'ALS. Ils sont souvent sans personne à charge, rarement mariés, et classiquement locataires dans le parc privé (Cf. *infra* pour une description de la situation des jeunes au regard du marché du logement). Au demeurant, les résidences universitaires et foyers de jeunes travailleurs ne sont pas des logements conventionnés et ouvrent donc droit à l'ALS.

b. Les situations respectives des jeunes allocataires qui ne sont plus en formation initiale et des étudiants sont très contrastées

Les situations respectives des étudiants et des autres jeunes allocataires sont assez différentes⁽¹⁾. Les jeunes qui ne sont pas en formation initiale sont allocataires selon des modalités équivalentes à celles s'appliquant aux autres ménages. Un rapport de 2012 de l'IGAS et de la mission nationale de contrôle et d'audit des organismes de sécurité sociale décrit le profil des allocataires, de tous âges, par les éléments suivants⁽²⁾ :

(1) Au demeurant, certains étudiants ont plus de 25 ans et ne sont donc pas « jeunes » au sens où de nombreuses politiques publiques et expertises l'entendent.

(2) Rapport de synthèse sur l'évaluation des aides personnelles au logement, Mme Blanche Guillemot et M. Olivier Veber, membres de l'IGAS, et M. Maxime Guilpain, membre de la mission nationale de contrôle et d'audit des organismes de sécurité sociale, mai 2012. Ce rapport a été rendu public sous le n° RM2012-054P pour l'IGAS et n° 05-2012 pour la mission nationale de contrôle et d'audit des organismes de sécurité sociale. Cf. notamment, page 20.

– Le revenu au-delà duquel les allocations de logement ne sont pas versées « est au voisinage du SMIC pour un isolé et de 2 SMIC pour un couple avec deux enfants » ;

– « les ménages bénéficiaires appartiennent tous aux trois premiers déciles de revenus » ;

– « les aides personnelles bénéficient de fait majoritairement s’agissant des locataires, à des ménages dont les ressources sont inférieures au seuil de pauvreté » ;

– « seuls 33,7 % des allocataires sont en emploi, 12,4 % sont au chômage et 26,1 % des locataires sont bénéficiaires de minima sociaux. Les aides personnelles au logement sont donc aujourd’hui la principale prestation versée aux ménages modestes et pauvres. »

Les jeunes bénéficiaires des allocations de logement qui ne sont pas en formation initiale sont donc des ménages modestes, sans doute souvent précarisés. Contrairement aux allocataires de plus de 25 ans, ces jeunes ne peuvent pas, dans la plupart des cas, bénéficier du RSA, dont le montant est partiellement cumulable avec celui de l’allocation de logement ⁽¹⁾⁽²⁾. Même éligibles aux allocations de logement, les jeunes sans revenus ou très précarisés sont donc encore moins en mesure de se loger de façon autonome que les plus de 25 ans se trouvant dans des situations analogues.

La situation des étudiants est nettement différente. Le rapport de l’IGAS et de la mission nationale de contrôle et d’audit des organismes de sécurité sociale souligne que « les ressources des étudiants, essentiellement des libéralités familiales, ne sont pas connues des services fiscaux et de la CNAF ; la grande majorité des étudiants remplissent donc les conditions de ressources, indépendamment de leur situation réelle et du niveau de revenu de leur famille. Afin de contenir l’avantage ainsi conféré, un plancher de ressources ⁽³⁾ leur est appliqué pour le calcul de l’aide. Les étudiants représentent aujourd’hui 11,9 % des bénéficiaires dans le secteur locatif (700 000 allocataires)⁽⁴⁾ pour un coût de 1,34 milliard d’euros en 2010 et moins d’un tiers d’entre eux [30,8 %] sont boursiers [...] le statut d’enfant à charge fiscalement n’exclut pas le bénéfice des aides. En conséquence, puisque la charge d’entretien de l’étudiant est assumée

(1) Les jeunes de moins de 25 ans peuvent bénéficier du RSA s’ils ont travaillé 3 214 heures – c’est-à-dire l’équivalent de 2 ans – sur les trois ans précédant la demande de RSA.

(2) La prise en compte de l’allocation de logement dans les revenus de la personne bénéficiant du RSA est effectuée sous la forme d’une réduction forfaitaire – tenant compte du nombre de personnes constituant le foyer – appliquée au montant du RSA : 59,15 euros pour un foyer composé d’une personne, 118,3 euros pour deux personnes et 146,39 euros pour un foyer de trois personnes ou plus (montants valables en septembre 2013).

(3) Ce plancher de ressources est minoré pour les étudiants boursiers ; ces derniers bénéficient ainsi d’un montant d’allocation supérieur au montant versé aux autres étudiants, toutes choses égales par ailleurs.

(4) la CNAF, dans le cahier des données sociales pour 2011 qu’elle a rendu public en 2012, constate un effectif de 820 928 étudiants allocataires, y compris les apprentis et étudiants salariés, publics non pris en compte par le rapport d’inspection présentement cité.

par la famille, l'aide versée, qui atténue les charges de logement, est indirectement versée à la famille sans conditions de ressources. Ce cumul, dont 65,3 % des étudiants et leurs familles bénéficient, constitue une aide aux ménages imposables incohérente au regard du caractère très ciblé des aides personnelles [au logement]. »

On note que le taux d'étudiants boursiers allocataires parmi les étudiants allocataires est un peu plus faible que la proportion d'étudiants boursiers. Autrement dit, les allocations de logement ne ciblent pas les étudiants dont la situation financière – personnelle ou familiale – est plus difficile.

Au total, alors que les allocations de logement constituent une prestation sociale universelle dont les conditions d'attribution les destinent en principe aux personnes les plus modestes, elles ont des effets paradoxaux sur les jeunes :

– elles ne permettent que très difficilement l'accès à un logement autonome pour les jeunes les plus précarisés qui ne sont plus en formation initiale ;

– elles bénéficient à tous les étudiants bénéficiant d'un logement autonome, sans prise en compte de leurs ressources réelles, notamment les aides qu'ils perçoivent de leur famille. *A fortiori* quand le foyer familial est imposable à l'impôt sur le revenu – ce qui constitue une preuve relative d'aisance financière –, il peut de surcroît bénéficier à la fois de la part ou demi-part fiscale de l'étudiant qui lui est rattaché – ou de la déductibilité de la pension alimentaire dont celui-ci bénéficie – et de l'allocation de logement.

c. Un effort pour relever les allocations des jeunes qui ne sont plus en formation initiale doit être envisagé

Plusieurs éléments montrent que la situation financière des jeunes au regard du logement s'est détériorée depuis 10 à 20 ans.

Mme Claire Guichet, membre du Conseil économique, social et environnemental (CESE), indique – dans le rapport sur le logement autonome des jeunes qu'elle a présenté en janvier 2013 au nom de la section de l'aménagement durable des territoires du CESE – que dans la période récente, les 25-29 ans « consacrent [...] 18,7 % de leurs ressources [pour le financement de leur logement], tandis que ce taux d'effort ⁽¹⁾ est d'environ 10 % toutes classes d'âge confondues. [...] Entre 1984 et 2006, le taux d'effort net pour le logement a augmenté de 10 points pour les moins de 25 ans, et de 6 points pour les 25-29 ans ; sur la même période, ces taux n'ont augmenté que de 1,5 point pour l'ensemble de la population. »

(1) Il s'agit, selon ce rapport, du « taux d'effort net : cet indicateur mesure le rapport entre les dépenses engagées pour l'habitation principale, notamment dépenses de loyer ou de remboursement d'emprunt, une fois déduites les aides au logement. »

Le cahier des données sociales (CDS) 2011 édité par la CNAF contient des informations sur le taux d'effort des ménages après prise en compte des allocations de logement et sur l'impact de celles-ci sur ce taux d'effort, en fonction de la configuration des ménages. Le tableau suivant – qui concerne et prend en compte uniquement les ménages bénéficiant d'une allocation logement – retrace ces informations.

COMPARAISON DES TAUX D'EFFORT SELON LA CONFIGURATION FAMILIALE DES FOYERS ALLOCATAIRES

En pourcentage

Configuration familiale	Taux d'effort net médian 2011 (en %)	Impact des allocations logement sur le taux d'effort 2011 (en %)	Reconstitution du taux d'effort brut médian (en %)(*)
Isolés (sans enfant)	25,40	- 51	51,80
Familles monoparentales :			
avec 1 enfant	18,50	- 56	42,00
avec 2 enfants	15,90	- 61	40,80
avec 3 enfants ou plus	8,50	- 78	38,60
Couples :			
sans enfant	21,00	- 47	39,60
avec 1 enfant	17,80	- 44	31,80
avec 2 enfants	17,50	- 39	28,70
avec 3 enfants ou plus	13,50	- 49	26,50
Total	19,20	- 51,9	39,92

(*) : Cette colonne est reconstituée à partir des deux précédentes.

Source : CNAF, cahier des données sociales pour 2011.

Même si ces informations ne sont pas établies par groupe d'âge, les jeunes relèvent – pour une très grande part d'entre eux – de la ligne « isolés (sans enfant) ». Or, les personnes concernées par cette ligne sont celles pour lesquelles les taux d'effort brut et net sont les plus élevés. Le taux d'effort brut médian de ces personnes est supérieur de 30 % à celui constaté pour l'ensemble des allocataires (ligne « Total »). Le taux d'effort net médian est supérieur de 32 % à celui de la ligne « Total ». Ainsi, malgré un impact des allocations logement sur le taux d'effort 2011 substantiel (- 51 %), il demeure inférieur à celui observé pour l'ensemble des allocataires (- 51,9 %).

Le rapport de 2012 de l'IGAS et de la mission nationale de contrôle et d'audit des organismes de la sécurité sociale contient d'autres éléments tendant à montrer une dégradation relative de l'apport des allocations de logement pour les jeunes. Ce rapport souligne que depuis 2001, la part des allocations de logement dans le PIB est restée stable, alors que le nombre des bénéficiaires a considérablement augmenté.

Cette évolution a été rendue possible par la revalorisation très partielle des paramètres des allocations, par exemple le montant des loyers maximums (dits « loyers plafonds ») pris en compte pour le calcul de l'allocation, quel que soit le montant réel des loyers payés par les locataires. La sous-indexation de ces paramètres « a eu pour effet de diminuer le “pouvoir d’achat” de l’aide qui s’est progressivement déconnectée des dépenses de logement ». Le tableau suivant illustre ce constat, en comparant l’évolution :

- des loyers plafonds à celle des loyers réels ;
- du « forfait charges » compris dans l'allocation de logement à l'évolution des prix et dépenses classiquement intégrés dans les charges locatives.

COMPARAISON DES REVALORISATIONS DU BARÈME ET DE L'ÉVOLUTION DES PRIX DANS LE SECTEUR DU LOGEMENT ENTRE 2000 ET 2010

	Loyers plafonds des allocations	Loyers moyens des bénéficiaires des aides	Forfaits charges	Dépenses d'énergie et d'eau	Autres charges	Indice des prix à la consommation
2000-2010	+ 16,3 %	+ 32,3 %	+ 12 %	+ 39 %	+ 29,8 %	+ 19 %

Source : Rapport de membres de l'IGAS et de la mission nationale de contrôle et d'audit des organismes de sécurité sociale sur l'évaluation des aides au logement, n° RM2012-054P pour l'IGAS et n° 05-2012 pour la mission nationale.

Ce différentiel d'évolution a eu pour effet une « augmentation générale du taux d'effort des ménages [allocataires] qui est passé de 16,5 % à 19,5 % entre 2001 et 2010 pour le paiement du seul loyer ». Les jeunes, souvent allocataires de l'ALS, ont sans doute été concernés plus que d'autres segments de la population par ces évolutions. Le même rapport précise ainsi que l'augmentation du taux d'effort « a été particulièrement prononcée pour les bénéficiaires de l'ALS », le taux d'effort net médian pour ces allocataires s'élevant à 34,4 % en 2010, contre 27,5 % en 2001. La moitié des allocataires de l'ALS subit un taux d'effort supérieur à un tiers pour le loyer seul, le paiement des charges s'imputant encore en plus sur le budget des ménages concernés. Plus précisément s'agissant des jeunes, le même rapport montre que le taux d'effort net médian s'établit à 39,1 % pour les 20-24 ans, le plus élevé de toutes les classes d'âges d'allocataires ⁽¹⁾.

Si ce constat est « trompeur » s'agissant de ceux des jeunes, notamment les étudiants, qui bénéficient de libéralités versées par leurs ascendants, il caractérise assez précisément la situation des jeunes qui ont achevé leur formation initiale et dont la situation financière est très précaire.

L'ensemble des éléments ci-dessus concourt pour montrer que leur situation est particulièrement difficile et dégradée au regard de leur capacité à se loger. Ils ne peuvent bénéficier ni du RSA, ni d'une bourse attribuée sur critères sociaux, ni, dans la plupart des cas, d'une allocation de chômage, et la « valeur »

(1) Rapport précité fait par des membres de l'IGAS et de la mission nationale de contrôle et d'audit des organismes de sécurité sociale, n° RM2012-057A / MNC n° 02-2012, page 77.

de leur allocation de logement a considérablement baissé. Les rapporteurs considèrent qu'une revalorisation ciblée des aides au logement pour ces jeunes est justifiée, et qu'elle peut être financée par une rationalisation du cumul des aides au logement et fiscales dont bénéficient les ménages des déciles les plus aisés au titre de « leurs » jeunes étudiants installés dans un logement autonome.

Une telle mesure de revalorisation ciblée des aides au logement doit prendre en compte la question du lien éventuel entre l'évolution des allocations et le niveau des loyers dans le parc privé. La revalorisation des allocations de logement a-t-elle tendance à être « absorbée » par celle des loyers ?

Dans son rapport pour le CESE de janvier 2013, Mme Claire Guichet souligne que la question est controversée. Certaines expertises montrent que les réformes de 1991 et 1993, qui ont notamment permis d'ouvrir le bénéfice des allocations de logement aux étudiants, ont eu un effet inflationniste sur les loyers. Elle précise ainsi que *« l'examen des enquêtes Logement de l'INSEE révèle que les loyers versés par les locataires du premier quartile (principaux bénéficiaires de la réforme des aides) ont progressé plus vite que les locataires du deuxième quartile (peu concernés par la réforme). Entre 1993 et 2002, les loyers auraient donc augmenté plus vite que l'inflation, et ceux des ménages aux revenus les plus faibles, encore plus vite. D'après ces calculs, 78 % de l'augmentation des aides au logement auraient été absorbés par la hausse des loyers. »*⁽¹⁾

Selon le même rapport, une part minoritaire de cette absorption peut être justifiée par une amélioration de la qualité des logements. En tout état de cause, même dans l'hypothèse où le propriétaire « capte » une partie de la revalorisation des allocations de logement par l'augmentation des loyers, celles-ci n'en demeurent pas moins indispensables pour rendre solvable la relation locative – et donc la rendre possible.

La mesure de revalorisation ciblée des allocations de logement proposée par les rapporteurs en faveur des jeunes qui ne sont plus en formation initiale interviendrait sans doute à un moment favorable pour qu'elle bénéficie directement et pleinement aux locataires. Dans le contexte des décrets pris depuis l'été 2012 pour encadrer l'évolution de certains loyers, on observe que l'évolution à la hausse de l'indice de référence des loyers s'est modérée depuis la mi-2012. Les mesures prévues en la matière par le projet de loi pour l'accès au logement et un urbanisme rénové (Alur) pourraient conforter cette tendance.

d. Une répartition plus équitable des aides en faveur des étudiants doit être mise en œuvre

Dans un contexte où le « pouvoir d'achat » des allocations de logement s'est dégradé depuis 2001 et où les destinataires de ces aides sont majoritairement

(1) Rapport sur le logement autonome des jeunes du Conseil économique, social et environnemental (CESE), présenté par Mme Claire Guichet, pour la section de l'aménagement durable des territoires, janvier 2013, page 86.

des ménages vivant sous le seuil de pauvreté monétaire, le rapport de 2012 de l'IGAS et de la mission nationale de contrôle et d'audit des organismes de sécurité sociale sur l'évaluation de ces allocations souligne qu'« *il est nécessaire de rappeler le droit des étudiants à bénéficier des aides personnelles mais il est non moins important de souligner qu'il n'est ni équitable ni légitime que les aides personnelles versées aux étudiants viennent en réalité aider leurs familles sans condition de ressources.* »⁽¹⁾

Le même rapport propose en conséquence de « *poser le principe que le choix de demander une aide personnelle au logement exclurait pour les parents la possibilité de rattacher le bénéficiaire à son foyer fiscal ou de déduire les pensions qui lui sont versées* »⁽²⁾. Ce rapport propose que ce principe du non cumul des aides au logement et fiscales souffre deux exceptions, en faveur :

– des étudiants dont la décohabitation dans une autre agglomération que celle dans laquelle se situe le domicile des parents est rendue nécessaire par leur choix d'orientation ;

– des étudiants boursiers. Dans leur cas, le principe du non cumul pourrait conduire à devoir opérer un arbitrage entre l'autonomie du logement et le fait que le foyer fiscal de leurs parents demeure non imposable.

Les rapporteurs considèrent que la situation actuelle ne peut pas perdurer. Pour s'en convaincre, il suffit de constater que le système en vigueur – caractérisé par un effet « redistributif » en U illustré *supra* – apporte plus à ceux qui ont moins, mais également plus à ceux qui ont plus. La préconisation faite par l'IGAS constitue un scénario parmi d'autres.

D'autres solutions de redistribution des avantages fiscaux entre les familles des étudiants ont été évoquées, comme la création d'un crédit d'impôt au bénéfice de tous les foyers fiscaux – y compris les foyers non imposables –, en substitution de la capacité à rattacher un étudiant au foyer fiscal de ses parents ou à déduire la pension qu'ils lui versent de leur revenu imposable.

Pour les rapporteurs, ce qui importe est de parvenir à une solution qui permette :

– une capacité maintenue pour chaque étudiant à prétendre personnellement aux allocations de logement de droit commun ;

– une réforme portant sur la capacité du rattachement d'un étudiant au foyer fiscal de ses parents ou sur la déduction des pensions alimentaires qu'ils lui versent afin de mettre fin à la courbe en U. Cette réforme doit aboutir à une redistribution d'une partie des montants correspondants à ces dispositifs fiscaux

(1) Rapport précité fait par des membres de l'IGAS et de la mission nationale de contrôle et d'audit des organismes de sécurité sociale, n° RM2012-057A / MNC n° 02-2012, page 8.

(2) Cf. le même rapport, page 72.

entre toutes les familles d'étudiants, de telle façon que le cumul des aides aux étudiants (bourses sur critères sociaux, aides fiscales et allocations de logement) progresse en fonction des charges supportées par la famille et diminue en fonction de ses revenus ;

– le dégagement d'une capacité à financer une mesure de revalorisation des allocations de logement des jeunes qui ont achevé leur formation initiale.

Le rapport précité de l'IGAS et de la mission nationale de contrôle et d'audit des organismes de sécurité sociale relève que la direction du budget avait en 2010 évalué à 400 millions d'euros le bénéfice pour les finances publiques de l'interdiction d'un cumul entre allocations de logement et avantage fiscal (rattachement au foyer fiscal des parents ou déduction de leur revenu imposable de la pension alimentaire versée à l'étudiant). Le dégagement d'un tel montant, même minoré si un dispositif moins strict était mis en œuvre, serait susceptible d'aboutir à des effets substantiels dans l'équité de la distribution des aides à la poursuite des études. L'abandon en 2010 de la réforme envisagée de l'interdiction stricte du cumul montre toutefois la difficulté de la tâche.

3. La situation difficile des jeunes au regard de l'offre de logements et du marché locatif

Les rapporteurs considèrent qu'un relèvement des allocations en faveur des jeunes de moins de 25 ans qui ne sont plus en formation initiale est aujourd'hui justifié (cf. *supra*).

La pertinence de cette mesure est renforcée par la situation générale des jeunes sur le marché du logement. Alors qu'ils bénéficient de moins de revenus qu'en moyenne, ils paient plus cher leur logement, notamment parce qu'ils sont de fait largement exclus du parc locatif social.

a. Les jeunes occupent une situation très défavorable sur le marché du logement français

Les rapporteurs ont évoqué *supra* le fait que les jeunes constituent la classe d'âge qui, en moyenne, bénéficie des revenus les plus modérés et s'appuie sur des patrimoines faibles, dépourvus dans la plupart des cas de composante immobilière. À cette capacité financière limitée, les jeunes cumulent une position structurellement défavorable sur le marché locatif du logement, qui les cantonne sur le segment des logements les plus chers.

La modification rapide des modes de cohabitation au cours de la jeunesse et les changements d'adresse fréquents des jeunes pour étudier et travailler conduisent à une forte mobilité résidentielle des jeunes. Dans son rapport pour le CESE sur le logement autonome des jeunes – évoqué *supra* –, Mme Claire Guichet précise que « *le taux de mobilité résidentielle annualisé était en 2006 de 28 % pour les ménages de moins de 30 ans, de 16 % pour les 30-39 ans, de 7 %*

pour les 40-49 ans, de 4 % pour les 50-54 ans et de 2 % pour les personnes de 65 ans et plus. »⁽¹⁾

Cette forte mobilité éloigne mécaniquement les jeunes de l'accès au parc social, dans lequel les délais d'attente pour obtenir un logement sont longs, *a fortiori* dans les principales métropoles françaises, précisément dans lesquelles les jeunes poursuivent en règle générale leurs études⁽²⁾. Les jeunes occupent donc en plus grande proportion le parc privé, leur forte mobilité y engendrant au demeurant des occasions plus fréquentes d'augmentation des loyers. Du côté des dépenses de logement, les jeunes sont donc structurellement confrontés à des loyers élevés : ils accèdent peu au parc social et résident dans d'importantes proportions dans les villes dans lesquelles la situation du parc locatif privé est tendue, en raison de l'attractivité qu'elles exercent en matière de formation et d'emplois.

Comme les rapporteurs l'ont évoqué *supra*, ces difficultés sont accrues pour les apprentis : ils doivent souvent financer deux logements, ce qui fragilise leur capacité à achever avec succès leur formation. Malgré les aides régionales en la matière, cette contrainte conduit sans doute de nombreux candidats à l'apprentissage à renoncer, *ab initio* ou en cours de cursus, à ce type de formation. De même, il est probable que certains emplois soient non pourvus en France du fait de la difficulté à se loger pour les jeunes candidats potentiels.

Mme Claire Guichet note dans son rapport qu'« avec 26,3 millions de logements en 2006, les résidences principales représentent plus de 80 % du parc total, part stable depuis 20 ans. Leur nombre s'est accru de 6 millions d'unités depuis 1984, soit une augmentation de 30 % environ, comme le parc lui-même. [...] Cette augmentation de 30 % entre 1984 et 2006 du nombre de logements total et des résidences principales est très supérieure à l'accroissement de la population, qui n'a été que de 13 % sur la même période »⁽³⁾.

L'augmentation plus forte du nombre des résidences principales par rapport à la population s'est en revanche sur la même période accompagnée :

– d'une baisse prononcée de la taille moyenne des ménages : « sur les 27,5 millions de ménages qui résident en France en 2009, un tiers se compose d'une seule personne, un tiers de deux personnes et le dernier tiers de trois personnes au moins. Si, depuis 1999, le nombre des ménages a augmenté au total de 3,2 millions, celui des ménages d'une personne s'est accru d'1,7 million et

(1) Rapport sur le logement autonome des jeunes du Conseil économique, social et environnemental (CESE), présenté par Mme Claire Guichet, pour la section de l'aménagement durable des territoires, janvier 2013, page 16.

(2) D'autres éléments expliquent la faiblesse de la présence des jeunes dans le parc social, présentés infra par les rapporteurs.

(3) Cf. son rapport sur le logement autonome des jeunes, page 27.

celui des ménages de deux personnes d'1,5 million, tandis que le nombre de ménages de trois personnes ou plus est resté stable. »⁽¹⁾ ;

– d'une augmentation relativement faible du nombre des logements de petite taille : *« entre 1970 et 2006, celui des une pièce a augmenté de 11,5 % et celui des deux pièces de 8,7 %. Dans le même temps, le nombre des logements de trois pièces augmentait de 31 %, celui des quatre pièces de 67 %, celui des cinq-pièces était multiplié par plus de 2 et celui des 6 pièces et plus par près de 3. »*⁽²⁾

Les jeunes sont l'une des populations au cœur de cette évolution parallèle – et contradictoire – de la taille des ménages et de la structure du parc des logements : ils font plus souvent partie que le reste de la population de petits ménages d'une ou deux personnes, alors que l'évolution du parc est marquée par le développement du nombre des logements de grande taille.

D'autres paramètres conduisent à l'inadéquation de l'évolution du parc des logements aux besoins des jeunes. Au sein de la catégorie des résidences principales, la forte augmentation du nombre des logements constatée depuis 1970 s'explique par le dynamisme de l'évolution du nombre des résidences dont les habitants sont propriétaires et des logements du parc locatif social – et beaucoup moins par les évolutions propres au parc locatif privé : *« le nombre de résidences principales louées dans le secteur libre est [...] passé d'un peu plus de 5 millions en 1970 à un peu moins de 5,4 millions en 2006, soit une hausse limitée à 7 % en 35 ans. À l'inverse, le nombre des résidences principales possédées par leur habitant (propriétaire résident) est passé de 7,35 millions d'unités en 1970 à 15 millions en 2006, soit plus qu'un doublement (augmentation de 103,5 %), le parc locatif social passant pour sa part d'1,6 million en 1970 à 4,5 millions en 2006, soit un quasi triplement. »*

Or, les jeunes sont logiquement propriétaires de leur résidence principale dans des proportions nettement moindres que les autres classes d'âge et ils sont sous-représentés dans le parc locatif social.

Plusieurs éléments expliquent ce dernier constat – évoqué *supra* – *a priori* surprenant, tant il apparaîtrait logique que les ménages jeunes – souvent dotés de ressources modestes – puissent prétendre louer un logement social :

– les logements sociaux demeurent insuffisamment implantés et construits dans les zones tendues privilégiées par les jeunes ;

– comme évoqué *supra*, plus souvent mobiles, les ménages jeunes constituent également une « clientèle » peut-être moins attractive que beaucoup de ménages plus âgés, plus souvent durablement solvables et qui ont vocation à demeurer au moins plusieurs années dans un logement social ; privilégier ces

(1) Cf. le même rapport, page 28.

(2) *Idem.*

derniers coûtent moins cher en gestion et en prise de risque pour les bailleurs sociaux et les autorités qui disposent d'un pouvoir d'attribution ;

– le taux de rotation des bénéficiaires des logements sociaux s'est par ailleurs considérablement réduit ces dernières années, étant précisé que l'offre nouvelle de location sociale vient en bien plus grande partie du « *turn over* » sur les logements existants que de la livraison de nouveaux logements. Le différentiel de prix à la location entre le parc privé et le parc social constituera au demeurant un obstacle au relèvement de ce taux de rotation dans les prochaines années, le passage d'un parc à l'autre signifiant une perte substantielle de pouvoir d'achat, même pour des revenus relativement élevés.

b. Cette situation fortement dégradée nécessite de réserver un accès au logement social en faveur des jeunes et de mettre en place des dispositifs innovants

La situation des jeunes par rapport au logement est préoccupante. À titre illustratif, M. Jean-François Brégou, représentant de la Fédération nationale des associations d'accueil et de réinsertion sociale (FNARS) lors de la table ronde du 19 juin 2013 organisée par le groupe de travail animé par les rapporteurs, a indiqué que les 18-25 ans représentaient 25 % des personnes accueillies au titre des dispositifs d'hébergement d'urgence et de réinsertion sociale, soit environ 10 points de plus que la proportion de cette classe d'âge dans la population.

Les rapporteurs considèrent que les jeunes doivent pouvoir bénéficier du parc locatif social, qui a précisément vocation, entre autres, à permettre le logement des ménages en début de parcours, dotés de ressources modestes. Les jeunes sont aujourd'hui en grande partie des *outsiders* du parc locatif social. Quelles qu'en soient les modalités, un système simple doit être mis en place pour permettre l'accès d'un quota minimal de jeunes ménages au logement social, réparti sur l'ensemble des logements sociaux à affecter.

Il importe également que les logements neufs, notamment les nouveaux logements sociaux, soient adaptés aux besoins et aux ressources des jeunes. Pour beaucoup des intervenants lors de la table ronde du 26 juin, il faut sans doute construire plus de logements petits, ou permettant des colocations institutionnalisées – avec des pièces communes « de service » entourées d'un certain nombre de chambres. En la matière, l'État doit être en mesure d'influer sur les constructions neuves de logements sociaux, mais également d'inciter à la transformation des logements – notamment sociaux – existants.

Au demeurant, la colocation institutionnalisée doit être rendue plus attractive pour les bailleurs, *via* un bail spécifique, qui pourrait faire l'objet, dans un premier temps, d'une expérimentation. La colocation est aujourd'hui un outil « sous employé » en matière de logement des jeunes, alors qu'elle est particulièrement adaptée à leurs modes de vie et à leur capacité financière. Elle doit devenir attrayante pour les promoteurs et les bailleurs.

Enfin, l'intermédiation locative, y compris dans le parc locatif social, devrait être utilisée au service des jeunes locataires. Elle constitue en soi une assurance financière pour le bailleur et permet dans le même temps une gestion souple de la sous-location en faveur des jeunes, selon des rythmes qui sont adaptés à leur mobilité résidentielle. Pour assurer à la fois la professionnalisation des intermédiaires locatifs et leur solidité financière, la puissance publique devrait veiller à l'émergence d'acteurs de taille suffisante, ce qui contribuerait en outre à la visibilité du dispositif par les jeunes et les bailleurs.

4. Améliorer le dispositif des bourses étudiantes attribuées sur critères sociaux

a. Les bourses étudiantes sont notamment attribuées en fonction du revenu des parents

Le dispositif en vigueur des bourses universitaires⁽¹⁾ fonctionne sur la base du croisement :

– du revenu global brut des parents de l'étudiant figurant sur l'avis d'imposition de l'année $n-2$ pour une demande de bourse effectuée pour l'année n . L'étudiant peut faire valoir des revenus plus récents, quand ceux-ci – nettement plus bas que ceux de l'année $n-2$ – sont de nature à lui ouvrir des droits ou à améliorer ses droits ;

– du nombre des « points de charge » correspondant à différents aspects de la situation de l'étudiant : l'éloignement de l'établissement d'enseignement supérieur avec le domicile familial (0 à 2 points de charge), l'éventuel handicap de l'étudiant (2 points de charge), son statut éventuel de pupille de la Nation (1 point attribué), la situation familiale de l'étudiant (marié ou pas, nombre d'enfant(s) à charge – 1 point de charge pour chacun d'entre eux), la situation familiale de ses parents (**a.** nombre d'enfants étudiants dans l'enseignement supérieur – 3 points pour chacun d'entre eux, **b.** nombre des autres enfants à charge – 1 point attribué pour chacun d'entre eux, **c.** père ou mère élevant seul un ou plusieurs enfants).

Plus les points de charge attribués à un étudiant sont nombreux, plus le revenu global brut de ses parents peut être élevé pour bénéficier d'un même échelon du barème des bourses.

À titre d'exemple, le tableau ci-après reprend le barème en vigueur pour la rentrée universitaire 2012-2013 pour des situations allant de 0 à 2 points de charge, étant précisé que les arrêtés annuels fixant les barèmes applicables prévoient des situations allant jusqu'à 17 points de charge. Le tableau indique également, entre parenthèse après le numéro d'échelon, le montant annuel de bourse associé à chaque échelon.

(1) Ce dispositif est ouvert aux étudiants âgés de moins de 28 ans.

**PLAFONDS DES REVENUS GLOBAUX BRUTS
POUR LE BÉNÉFICE DES BOURSES ÉTUDIANTES
ANNÉE UNIVERSITAIRE 2012-2013**

Points de charge	Échelon de bourse et montant annuel du versement associé						
	0*	1 (1 640 €)	2 (2 470 €)	3 (3 165 €)	4 (3 858 €)	5 (4 430 €)	6 (4 697 €)
0	33 100 €	22 500 €	18 190 €	16 070 €	13 990 €	11 950 €	7 450 €
1	36 760 €	25 000 €	20 210 €	17 850 €	15 540 €	13 280 €	8 370 €
2	40 450 €	27 500 €	22 230 €	19 640 €	17 100 €	14 600 €	9 220 €

(*) : L'échelon 0 n'ouvre pas droit au versement d'un montant de bourse, mais permet le bénéfice de l'exonération *a)* des droits d'inscription dans les établissements publics d'enseignement supérieur et *b)* de la cotisation finançant la sécurité sociale étudiante.

Source : Arrêté du 23 juillet 2012 fixant les plafonds de ressources relatifs aux bourses d'enseignement supérieur du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche pour l'année universitaire 2012-2013

Au total, plus de 644 000 des 1,8 millions d'étudiants – soit une proportion un peu supérieur à un tiers – sont boursiers. Parmi les boursiers, un peu moins de 500 000 étudiants bénéficient d'une bourse d'étude, au titre des échelons autres que l'échelon 0 pour lequel les droits associés sont les exonérations des droits d'inscription dans les établissements publics d'enseignement supérieur et de la cotisation finançant la sécurité sociale étudiante.

Le dispositif des bourses sur critères sociaux – très redistributif – n'évite sans doute pas toute forme de situation abusive, en concernant dans certains cas des étudiants qui n'ont pas réellement l'intention ni d'être assidus et attentifs en cours, ni sans doute d'obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur. Il prévoit néanmoins un certain nombre de « garde-fous ». Un étudiant peut utiliser 7 droits à bourse durant la totalité de ses études supérieures ⁽¹⁾. La bourse est accordée chaque année en fonction du nombre de droits déjà utilisés et de la validation de la formation dans les conditions suivantes :

– le 3^{ème} droit ne peut être accordé que si l'étudiant a validé au moins 60 crédits ECTS, 2 semestres ou 1 année ;

– le 4^{ème} ou 5^{ème} droit ne peut être accordé que si l'étudiant a validé au moins 120 crédits ECTS, 4 semestres ou 2 années ;

– le 6^{ème} droit ne peut être accordé que si l'étudiant a validé au moins 180 crédits ECTS, 6 semestres ou 3 années.

(1) Des droits supplémentaires peuvent être attribués dans les conditions suivantes :

– dans le cadre de chaque cursus ou cycle, 1 droit annuel supplémentaire est attribué aux étudiants en situation d'échec consécutive à une période de volontariat ou due à des difficultés familiales (décès notamment) ou personnelles (maternité, raisons graves de santé) ;

– pour la totalité des études supérieures, 1 droit annuel supplémentaire est attribué dans le cadre d'un parcours linéaire en médecine, odontologie et pharmacie, 3 droits annuels supplémentaires sont attribués aux étudiants souffrant d'un handicap et aux étudiants sportifs de haut niveau et 1 droit annuel supplémentaire est attribué pour la réalisation d'un stage intégré à la formation d'une durée d'un an.

Les étudiants admis par leur établissement d'inscription à passer en année supérieure bénéficient d'un droit à bourse quel que soit le nombre de crédits, semestres ou années d'études précédemment validés (dans la limite du nombre de droits ouverts au titre de chaque cursus). Par ailleurs, les 7 droits sur l'ensemble des études supérieures se répartissent ainsi, dans le cadre de 2 cursus distincts :

– le cursus licence, ou tout cursus d'une durée égale, ne peut donner lieu à plus de 5 droits à bourse ;

– au-delà du cursus licence, ou de tout cursus d'une durée égale, l'étudiant bénéficie de 3 droits s'il a utilisé moins de 5 droits dans le cursus licence ; et de 2 droits s'il a utilisé 5 droits dans le cursus licence.

b. La réforme de l'été 2013 renforce les montants de bourse des étudiants les plus démunis et ouvre des droits nouveaux en faveur des étudiants des classes moyennes les moins aisées

La rentrée 2013-2014 a donné lieu à deux modifications importantes dans le barème d'attribution des bourses attribuées sur critères sociaux :

– un échelon 7 a été créé en faveur des étudiants dont les parents disposent d'un revenu très faible, voire quasi-nul. 31 900 étudiants seraient concernés, selon le Gouvernement, par l'échelon 7, pour lequel le montant de bourse s'élèvera à 5 500 euros par an, soit 15 % de plus que la bourse correspondant à l'échelon 6 ;

– un échelon 0 *bis* a été créé afin d'ouvrir, en faveur de 52 600 étudiants concernés par l'échelon 0 dans le barème antérieur, le droit à un montant annuel de bourse de 1 000 euros. Les étudiants concernés – soit, selon le Gouvernement, 40 % de l'ensemble des étudiants bénéficiant jusqu'ici de l'échelon 0 – sont ceux dont les parents bénéficient d'un revenu inférieur à 26 500 euros par an pour 0 point de charge.

Pour la rentrée universitaire 2013-2014, en application de l'arrêté interministériel du 6 août 2013, le barème d'attribution des bourses universitaires est le suivant – s'agissant des situations allant de 0 à 2 points de charge :

**PLAFONDS DES REVENUS GLOBAUX BRUTS
POUR LE BÉNÉFICE DES BOURSES ÉTUDIANTES
ANNÉE UNIVERSITAIRE 2013-2014**

Points de charge	Échelon de bourse et montant annuel du versement associé								
	0	0 <i>bis</i> (1 000 €)	1 (1 653 €)	2 (2 490 €)	3 (3 190 €)	4 (3 889 €)	5 (4 465 €)	6 (4 735 €)	7 (5 500 €)
0	33 100 €	26 500 €	22 500 €	18 190 €	16 070 €	13 990 €	11 950 €	7 540 €	250 €
1	36 760 €	29 000 €	25 000 €	20 210 €	17 850 €	15 540 €	13 280 €	8 370 €	500 €
2	40 450 €	31 500 €	27 500 €	22 230 €	19 460 €	17 100 €	14 600 €	9 220 €	750 €

Source : Arrêté du 6 août 2013 fixant les plafonds de ressources relatifs aux bourses d'enseignement supérieur du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche pour l'année universitaire 2013-2014

Le tableau suivant retrace pour chaque échelon de bourse les effectifs prévisionnels d'étudiants concernés à compter de la rentrée 2013-2014.

**EFFECTIFS PRÉVISIONNELS D'ÉTUDIANTS PAR ÉCHELON DE BOURSE
ANNÉE UNIVERSITAIRE 2013-2014**

Échelon de bourse et montant annuel du versement associé	0	0 bis (1 000 €)	1 (1 653 €)	2 (2 490 €)	3 (3 190 €)
Effectifs prévisionnels d'étudiants	90 332	52 600	107 269	56 513	63 844
Échelon de bourse et montant annuel du versement associé	4 (3 889 €)	5 (4 465 €)	6 (4 735 €)	7 (5 500 €)	Total 0 à 7
Effectifs prévisionnels d'étudiants	55 405	96 847	89 603	31 900	644 313

Source : PAP 2014 mission « Recherche et enseignement supérieur »

La création des échelons 0 bis et 7 constituent les principales dispositions d'un plan correspondant à un coût supplémentaire de 118 millions d'euros en 2013. Outre la création de ces échelons, ce plan prévoit pour la rentrée universitaire 2013-2014 l'attribution de 1 000 bourses supplémentaires – en sus des 6 000 existantes – à des étudiants au titre de leur « autonomie avérée ». Sans pouvoir prétendre à des bourses sur critères sociaux du fait des revenus de leurs parents, les étudiants concernés sont souvent en rupture avec ceux-ci et font face à des situations financières difficiles. Ils bénéficient ainsi d'un montant annuel de bourse compris entre 4 000 et 5 500 euros.

Ce plan s'ajoute au versement d'un 10^{ème} mois de bourse à compter de la rentrée universitaire 2012-2013, pour un coût de 140 millions d'euros.

Ce plan – approuvé par les principales organisations syndicales étudiantes – constituerait la première étape d'un investissement de 200 millions d'euros, sans qu'il soit possible de préciser à ce stade dans quelles proportions ce montant relèverait en 2014 de la mise en œuvre :

- en année pleine des mesures entrant en vigueur lors de la rentrée universitaire 2013-2014 ;

- de dispositions nouvelles pour la rentrée 2014-2015, dont le contenu n'aurait à ce stade pas été fixé.

Le PAP annexé au projet de loi de finances pour 2014 indique que « *la réforme du dispositif des aides aux étudiants sera poursuivie à la rentrée universitaire 2014-2015. À ce titre, les mesures constitutives de la réforme seront arrêtées au vu des conclusions et recommandations de la mission d'évaluation de la politique de vie étudiante constituée par le Premier ministre en 2013 dans le cadre de la modernisation de l'action publique (MAP)* ». Ces conclusions et recommandations ne sont pas connues à ce jour.

Au total, le projet de loi de finances pour 2014 prévoit un montant de 1 864,4 millions d'euros pour le financement des bourses étudiantes.

c. Le prolongement de cette réforme doit permettre de revaloriser l'ensemble des bourses, d'étendre la proportion d'étudiants boursiers et de maintenir un dispositif de bourse au mérite

Pour les rapporteurs, le prolongement de la réforme des bourses étudiantes attribuées sur critères sociaux doit poursuivre plusieurs objectifs.

1. Alors que la première phase de 2013, par la création des échelons 0 *bis* et 7, a permis d'améliorer substantiellement la situation des boursiers issus des milieux les plus modestes et de certains des boursiers issus des classes moyennes, une part de l'effort supplémentaire prévu par le Gouvernement pour la rentrée 2014-2015 pourrait concerner une revalorisation de l'ensemble des bourses.

En 2014, leur montant sera revalorisé de 0,8 % « pour tenir compte de l'inflation constatée entre les deux dates d'élaboration des arrêtés relatifs aux taux des bourses (+ 0,8 % de mai 2012 à mai 2013) »⁽¹⁾. Une mesure améliorant le « pouvoir d'achat » de toutes les bourses étudiantes pourrait être prise dans le projet de loi de finances pour 2015, au-delà de l'inflation constatée. Le relèvement de 1 % du montant des bourses constitue un coût pour les finances publiques d'un montant de 19 millions d'euros environ.

2. Il serait pertinent d'atteindre à terme une proportion d'étudiants boursiers de 50 %. L'objectif est de contribuer à améliorer la position relative des déciles 4 et 5 de revenus au regard de la répartition des aides au financement des études, déciles qui bénéficient aujourd'hui de moins de 10 % de ces aides (*cf.* la courbe en U reproduite *supra*).

Une première étape pourrait être envisagée dans le cadre de la partie du plan gouvernemental de revalorisation des bourses qui sera mise en œuvre à compter de la rentrée universitaire 2014-2015. Atteindre cet objectif nécessitera sans doute plusieurs étapes. Il ne peut s'agir uniquement d'étendre jusqu'à la moitié des effectifs d'étudiants le bénéfice de l'échelon 0, auquel n'est attaché aucun montant de bourse. L'extension de la proportion des étudiants boursiers doit être accompagnée d'une modification progressive du barème des échelons afin d'augmenter concomitamment la proportion des étudiants bénéficiant d'un montant de bourse.

3. Les « bourses au mérite », devenues les aides au mérite à compter de la rentrée 2013-2014, sont attribuées à des étudiants boursiers sur critères sociaux particulièrement méritants :

– les bacheliers boursiers ayant obtenu la mention « très bien » au bac la perçoivent pendant trois ans à compter de leur entrée dans un établissement relevant du ministère de l'Enseignement supérieur ;

(1) Cf. le PAP annexé au PLF 2014 de la mission « Recherche et enseignement supérieur ». En juillet 2013, le dossier de presse du Gouvernement présentant son plan d'action en faveur des bourses étudiantes prévoyait au demeurant une revalorisation de 1 % des bourses à la rentrée 2013-2014, « soit plus que l'inflation ».

– les détenteurs boursiers de la licence, s'ils font partie des meilleurs lauréats de ce diplôme, perçoivent l'aide pendant deux ans à la condition qu'ils poursuivent leurs études en master.

Avant la présentation en juillet 2013 du plan gouvernemental de réforme des bourses attribuées sur critères sociaux, une suppression progressive des « bourses au mérite » a été annoncée. Sous la forme des « aides au mérite », elles sont toutefois maintenues sans modification dans le projet de loi de finances pour 2014. D'un montant annuel de 1 800 euros, elles seront attribuées en 2014 à environ 27 400 étudiants, soit environ 4,2 % des effectifs des étudiants boursiers. Le PAP annexé au projet de loi de finances pour 2014 précise que cette aide est *« reconduite pour l'année 2013-2014 à l'identique de l'année 2012-2013, étant précisé qu'une réforme d'ampleur est envisagée pour l'année 2014-2015. »*

Pour les rapporteurs, cette réforme « d'ampleur » ne doit pas conduire à la disparition totale d'une incitation à l'excellence venant s'ajouter aux bourses attribuées sur critères sociaux. La perspective de son bénéfice peut constituer une motivation pour certains étudiants disposant de faibles ressources. Elle peut donc être un facteur contribuant à la mobilité sociale au sein de la jeunesse étudiante.

• **Compléter les aides au logement par un « supplément jeunes » ouvert aux allocataires âgés de 18 à 25 ans qui ont achevé leur formation initiale.**

• **Réformer les aides fiscales dont bénéficient les familles au titre de leurs enfants étudiants afin :**

– que les aides au financement des études (aides fiscales, bourses sur critères sociaux et allocations de logement) progressent en fonction des charges supportées par la famille et diminuent en fonction des revenus des parents ;

– de financer le supplément d'allocations de logement prévu ci-dessus en faveur des jeunes qui ont achevé leur formation initiale.

• **Prévoir un pourcentage d'attribution des logements sociaux en faveur des jeunes.**

• **Utiliser l'intermédiation locative – mise en œuvre à grande échelle par des opérateurs de taille suffisante – pour augmenter la part des jeunes dans le parc locatif social et baisser leur taux d'effort dans le parc privé.**

• **Encourager – afin d'adapter les parcs de logements aux besoins des jeunes – la construction de logements adaptés, permettant une colocation institutionnalisée et composés de chambres individuelles autour de parties communes (cuisine, pièce à vivre, bureaux...). Prévoir la restructuration de logements existants selon cette configuration.**

• **Expérimenter un bail spécifique sécurisé de colocation entre jeunes, susceptible de « rassurer » les propriétaires des parcs locatifs sociaux et privés.**

• **Dans le cadre de la suite – à la rentrée 2014-2015 – du plan gouvernemental en faveur des bourses attribuées sur critères sociaux, revaloriser toutes les bourses, franchir une étape pour atteindre l'objectif d'une proportion d'étudiants boursiers de 50 % et maintenir un dispositif de récompense des étudiants boursiers particulièrement méritants.**

B. LA MOBILITÉ GÉOGRAPHIQUE ET INTERNATIONALE

Les rapporteurs ont évoqué *supra* à plusieurs reprises la question de l'apport de la mobilité géographique à la mobilité sociale des jeunes :

– dans la filière scolaire professionnelle, où certaines formations sont rares, et dans l'apprentissage, où la mobilité est un impératif quand les formations théorique et pratique sont éloignées l'une de l'autre, la capacité de mobilité dont disposent les jeunes contribue au succès de leur formation initiale. Sur ce sujet, les rapporteurs ont notamment proposé d'optimiser l'usage des places existantes d'internat dans les lycées ;

– la mobilité peut également être nécessaire pour s'éloigner d'un environnement propice au décrochage ou qui y a conduit ;

Les rapporteurs proposent qu'un portail, dédié aux jeunes, soit consacré à la promotion de la mobilité et à la présentation des dispositifs, de tous ordres et de toutes origines, dont l'objet est de contribuer à la mettre en œuvre. Ce portail numérique constituerait le point d'entrée pour les jeunes pour assurer leur information. L'usage de ce portail leur garantirait, sur leur demande, d'obtenir un contact avec un conseiller ou un professionnel pour se renseigner plus précisément ou commencer d'élaborer un projet.

Les rapporteurs souhaitent que ce portail traite de toutes les mobilités, qu'elles soient liées pour le jeune à son orientation, à son émancipation professionnelle ou à son souhait d'effectuer une mobilité internationale. Un portail unique pour toutes les mobilités devrait pouvoir à la fois valoriser la mobilité en soi – ce qui est hautement souhaitable tant elle constitue une valeur ajoutée « à vie », selon la totalité des acteurs et bénéficiaires rencontrés par les rapporteurs – et procurer des idées nouvelles à ceux qui étaient venus sur le portail avec une raison, une question ou un projet particulier en tête.

1. Renforcer l'ampleur et la cohérence des dispositifs de mobilité internationale

a. L'offre de mobilité internationale est segmentée entre des opérateurs aux statuts différenciés

Le tableau suivant constitue un panorama des principales caractéristiques (statuts, missions, dispositifs et publics concernés) des opérateurs français de la mobilité internationale.

CARACTÉRISTIQUES ET ACTIVITÉS DES OPÉRATEURS INSTITUTIONNELS DE LA MOBILITÉ INTERNATIONALE

Opérateur	Statut	Objet	Dispositifs et actions	Publics pris en charge
Agence Europe – éducation – formation France (2E2F)	GIP placé sous la tutelle des ministères de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Formation professionnelle	Mise en œuvre du programme communautaire pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (EFTLV)	Comenius (coopération et échanges scolaires aux niveaux primaire et secondaire) Erasmus (mobilité d'étudiants) Leonardo (stages et coopération dans le cadre de la formation professionnelle)	Nombre des mobilités En 2012 prises en charge par 2E2F : Comenius : 10 427 Erasmus : 35 700 pour les étudiants Leonardo : 9 435 pour la formation professionnelle initiale
l'Agence française du programme européen « jeunesse en action » (AFPEJA)	Un des services de l'établissement public « Institut nationale de la jeunesse et de l'éducation populaire » (INJEP)	Mise en œuvre du programme communautaire « jeunesse en action » de mobilité internationale dans le champ de l'éducation non formelle	Échanges et mobilité internationale pour des jeunes et acteurs de jeunesse hors du cadre scolaire. Mise en place du Service volontaire européen (SVE)	Échanges en 2012 : 4 006 européens dont 1 560 Français SVE : 776 volontaires étrangers (en France) ou français (à l'étranger)
Office franco-allemand pour la jeunesse (OFAJ)	Organisation internationale , Traité de l'Élysée signé le 22 janvier 1963	Resserrement des liens entre les jeunesses allemande et française et promotion des échanges collectifs	Échanges concernant des jeunes et groupes de jeunes	En 2011 : 5 000 échanges de groupe et 4 000 échanges individuels (dont des programmes d'immersion) pour 195 000 jeunes
Office franco-québécois pour la jeunesse (OFQJ)	Organisation internationale , Protocole du 9 février 1968	développement des relations entre les jeunesses française et québécoise et promotion des rencontres et échanges de jeunes	Conseil et soutien à la mobilité professionnelle (banque de stages, accompagnement sur le marché du travail québécois, soutien financier)	10 000 jeunes chaque année

(*) Le programme européen EFTLV comprend également le dispositif **Grundtvig**, programme d'éducation pour adultes.

Le tableau suivant retrace pour chacun de ses opérateurs les crédits dont il bénéficie ainsi que leur origine.

MOYENS FINANCIERS DES OPÉRATEURS INSTITUTIONNELS DE LA MOBILITÉ INTERNATIONALE EN FRANCE

Opérateurs	Financeurs	Référence	Financements	Objets des financements
2E2F	Union européenne	2011	95,2 M€ <i>Prévision 2012 : 106 Md€</i>	Pour 2011(*) : – 13,2 M€ pour Comenius – 51,6 M€ pour Erasmus – 26,6 M€ Pour Leonardo Partie des charges de personnel et de fonctionnement
	Budget de l'État français	2011	1,6 M€	Partie des charges de personnel et de fonctionnement
AFPEJA	Union européenne	2012	2012 : 13,4 M€	Mobilité internationale et SVE Fonctionnement et partie des charges de personnel
	Budget de l'État français	<i>Partie de la subvention annuelle de fonctionnement de l'INJEP</i>	Rémunérations de certains agents	Parties des charges de personnel
OFAJ	Budget de la République fédérale d'Allemagne	<i>Financement bilatéral paritaire</i>	11,55 M€	Charges de personnel, fonctionnement et toute action de l'office
	Budget de l'État français	PLF 2014	11,55 M€	
OFQJ	Budget du Gouvernement du Québec	<i>Financement bilatéral paritaire</i>	1,96 M€	Charges de personnel, fonctionnement et toute action de l'office
	Budget de l'État français	PLF 2014	1,96 M€	

(*) En 2011, l'agence E2EF finance également le programme Grundtvig à hauteur de 3,6 millions d'euros. Un reliquat est consacré à l'organisation de visites d'études.

Des modifications institutionnelles et de programmation auront lieu à compter de 2014 dans le panorama des opérateurs en France de la mobilité internationale :

– le programme communautaire EFTLV deviendra « Erasmus + » et sera décliné en compartiments analogues au programme actuel – enseignement scolaire, enseignement universitaire, formation professionnelle et éducation des adultes. Dans le cadre de la programmation budgétaire pluriannuelle de l'Union européenne pour les années 2014-2020, selon les informations rendues publiques par l'agence 2E2F, Erasmus + sera doté à l'échelle de l'Union européenne de « 14,5 milliards d'euros pour 7 ans soit 40 % de plus que les programmes

actuels ». Dans le contexte de cette nouvelle étape pour les programmes communautaires de mobilité internationale, l'agence 2E2F pourrait prochainement s'intituler « Erasmus France » ;

– dans le contexte à la fois du lancement d'Erasmus + et du projet de rattachement de l'INJEP au futur délégué interministériel à la jeunesse, l'AFPEJA pourrait être prochainement rapprochée de l'Agence du service civique.

b. L'augmentation des moyens en faveur de la mobilité internationale doit être plus particulièrement orientée vers les jeunes « ayant moins d'opportunités »

L'Union européenne a décidé une augmentation substantielle des crédits consacrés à la mobilité internationale sur la période 2014-2020, qui va impacter les programmes aujourd'hui gérés par l'agence 2E2F et l'AFPEJA. Dans une moindre proportion, les crédits de l'OFAJ ont été augmentés de deux millions d'euros en 2013 et 2014, dans le contexte du cinquantième anniversaire en 2013 du Traité de l'Élysée.

Il importe que ces moyens supplémentaires soient l'occasion d'orienter résolument les politiques publiques en faveur de la mobilité internationale vers les jeunes les plus en difficulté. Jusqu'à maintenant, les dispositifs de mobilité internationale ont pu concerner de façon plus marquée des jeunes issus de milieux aisés. Le programme EFTLV est majoritairement ⁽¹⁾ mis en œuvre *via* son dispositif emblématique et historique Erasmus, qui promeut des mobilités internationales dans un cadre universitaire. Les étudiants en France, et sans doute en Europe, sont, moins que pour l'ensemble de leur classe d'âge, issus de familles modestes.

Les étudiants issus des classes sociales défavorisées sont en outre moins que d'autres en capacité de compléter une bourse Erasmus – dont le montant, variable selon le pays de destination, est souvent inférieur à 200 euros par mois – avec des « fonds propres ». Ils peuvent toutefois bénéficier d'autres aides pour financer un tel projet ⁽²⁾ :

– s'ils sont boursiers, ils peuvent pendant leur séjour à l'étranger cumuler leur bourse attribuée sur critères sociaux en France et la bourse Erasmus ;

– les étudiants boursiers peuvent bénéficier d'une bourse spécifique pour financer leur mobilité internationale, d'un montant de 400 euros par mois, versée pendant 2 à 9 mois. Les crédits correspondants sont portés par la mission « Recherche et enseignement supérieur » pour un montant prévisionnel de

(1) Cf. les éléments budgétaires du tableau précédent.

(2) Ces aides ciblent les étudiants issus des classes sociales défavorisées. Elles peuvent être cumulées, le cas échéant, avec des aides de droit commun mises en place par les départements et les régions.

25,7 millions d'euros dans le PLF 2014⁽¹⁾. Les établissements d'enseignement supérieur décident de l'attribution de cette bourse spécifique au cas par cas ;

– un étudiant séjournant à l'étranger *via* Erasmus paie les droits d'inscription dus au titre de son établissement d'origine. Cette règle avantage beaucoup d'étudiants français, car les droits d'inscription aux universités françaises sont modérés au regard de beaucoup des tarifs pratiqués au sein de l'Union européenne. Elle constitue un avantage accru pour les étudiants boursiers qui sont exonérés des droits d'inscription dans les universités françaises.

Ces aides illustrent un souci croissant d'équité dans la répartition des moyens publics contribuant à la mobilité internationale des étudiants. Le développement du dispositif Leonardo au sein du programme EFTLV, destiné notamment à permettre à des jeunes en formation professionnelle initiale sous statut scolaire ou en alternance d'effectuer des mobilités internationales, permet également d'ouvrir celles-ci à des publics disposant de moins de moyens et d'opportunités.

Lors de leur déplacement au Danemark du 17 au 19 avril 2013, les rapporteurs ont rencontré de jeunes Français, ainsi que leur accompagnateur, en stage dans ce pays *via* le dispositif Leonardo, dans le cadre de leur formation en apprentissage pour obtenir le brevet professionnel d'électricien. Ce séjour de trois semaines se déroulait en alternance, une semaine à l'école et deux semaines en entreprise. Le CFA de ces apprentis, situé à Rouen, s'appuie en outre sur le dispositif Leonardo et l'aide de la région Haute-Normandie pour développer des échanges d'apprentis avec l'Allemagne, le Danemark et la Finlande.

Ce CFA accompagne la valorisation de cette expérience en requérant des apprentis la rédaction d'un rapport de stage et en leur accordant en contrepartie un certificat de mobilité associé à leur diplôme. Pour l'accompagnateur des apprentis, une telle expérience constitue une réelle valeur ajoutée sur le marché du travail. Au vue des échanges entre les apprentis français et les rapporteurs, il s'agit en tout état de cause d'un apport sans équivalent, en direction de jeunes ayant de façon générale peu voyagé auparavant, s'appuyant sur la découverte et la comparaison des cultures professionnelles et des modes de vie.

L'OFAJ a historiquement conduit des actions en direction de jeunes en grande partie issus des classes sociales favorisées ; l'apprentissage de la langue allemande demeure en France un choix opéré par – ou pour – des élèves de bon niveau scolaire général et dont les familles prêtent une attention soutenue au cursus de leurs enfants. Or, les élèves français germanistes sont par construction la cible privilégiée des activités de l'office.

Mme Béatrice Angrand, secrétaire générale française de l'OFAJ⁽¹⁾ – que le groupe de travail animé par les rapporteurs a reçue le 26 juin 2013 lors d'une

(1) Cf. le PAP annexé au PLF pour 2014 de cette mission, pages 158 et 161.

table ronde consacrée à la mobilité internationale – a considéré que l’élitisme souvent attaché à l’image de l’office constituait une façade que la réalité démentait désormais au moins en partie. Elle a souligné l’effort particulier réalisé par l’OFAJ depuis quelques années pour favoriser les mobilités des jeunes issus de milieux sociaux défavorisés et de l’immigration :

– une démarche volontariste a été initiée pour que des échanges plus nombreux soient effectués concernant des élèves relevant de l’éducation prioritaire ;

– des projets pilotes entre les villes de Hambourg et Marseille, et également de Neukölln et Clichy-sous-Bois, ont été mis en œuvre pour favoriser les échanges de jeunes issus des quartiers populaires de ces villes ;

– un poste de chargé de mission à l’intégration et à l’égalité des chances a été créé au sein de l’équipe de l’OFAJ.

Mme Béatrice Angrand, à l’instar des autres intervenants lors de la table ronde du 26 juin 2013, a souligné la valeur ajoutée considérable d’une mobilité internationale réussie pour des jeunes issus de milieux sociaux défavorisés, en termes de sentiment d’appartenance à la société – ainsi qu’à la communauté nationale –, de confiance en soi et de déplacement, voire de rupture, des horizons personnels et géographiques. Ces mobilités et ces échanges nécessitent une préparation et une ingénierie particulières pour garantir leur succès, qui font désormais l’objet de formations *ad hoc* à destination des accompagnants. L’une des clés du succès réside en outre dans la participation des jeunes à l’élaboration et le déroulement des modalités de leur séjour et dans la capacité des organisateurs et accompagnants à leur faire confiance.

L’apport majeur de la mobilité internationale pour les jeunes les plus éloignés de ce type d’opportunité fait l’objet d’une attention particulière de la part de l’agence française pour le programme européen « jeunesse en action » (AFPEJA). Ce programme s’adresse potentiellement à tous les jeunes, qu’ils soient scolarisés ou non et quel que soit leur niveau de qualification. L’agence utilise largement le concept des « jeunes avec moins d’opportunités » – JAMO – selon la terminologie proposée par l’Union européenne pour désigner des jeunes en situation de handicap et des jeunes issus d’un milieu social défavorisé ou d’une région moins dynamique que les autres ⁽²⁾. Dans ses rapports d’activité, l’AFPEJA quantifie la part des actions qu’elle conduit, finance et soutient qui concernent des JAMO.

(1) L’OFAJ est dirigé conjointement par deux secrétaires généraux – l’un allemand, l’autre français – en poste pour 6 ans. Ils sont nommés, sur proposition de leur pays d’origine avec l’accord de l’autre pays, l’un à la moitié du mandat de l’autre.

(2) En 2007, la Commission européenne a adopté la « stratégie d’inclusion des jeunes avec moins d’opportunités ». Elle y précise que les groupes cibles prioritaires des politiques d’inclusion, dont le programme jeunesse en action, « sont les jeunes des quartiers urbains sensibles, et de certaines zones rurales, et les jeunes handicapés, physiques ou mentaux ».

L'Assemblée nationale a adopté le 17 juillet 2013, notamment à l'initiative de notre collègue Sandrine Doucet – membre du groupe de travail animé par les rapporteurs –, une résolution européenne sur la démocratisation du programme Erasmus, à l'occasion des négociations communautaires relatives aux modalités de mise en œuvre du programme Erasmus + pour les années 2014 à 2020 ⁽¹⁾. Notre assemblée a ainsi fait valoir son attachement à une démocratisation accrue des outils communautaires de mobilité internationale. Cette résolution européenne précise notamment que l'Assemblée nationale :

– « demande que le renforcement de la fongibilité entre les différents types de programmes ne se traduise pas par une asymétrie au détriment d'actions en faveur des publics les moins enclins, pour des raisons sociales et économiques, à la mobilité européenne et internationale » ;

– « demande également, afin de répondre à l'objectif d'une démocratisation du programme Erasmus pour tous, que [...] la part de l'enveloppe budgétaire consacrée aux mobilités destinées à la formation professionnelle et à la formation technique, notamment à la formation en alternance, soit augmentée » ;

– « souhaite également que les États membres développent une politique plus volontariste, notamment par la modulation des bourses allouées aux étudiants en fonction de critères socio-économiques. »

Le souci croissant de développer la mobilité internationale en direction des jeunes issus des milieux sociaux défavorisés – pour lesquels elle permet de constater une valeur ajoutée visiblement considérable – pourrait également s'appuyer sur des lignes directrices communes portant sur la définition des publics cibles (catégories socio-professionnelles des familles, jeunes chômeurs, élèves relevant de l'éducation prioritaire, élèves des voies professionnelles en alternance ou sous statut scolaire, publics accueillis par les missions locales...), les objectifs quantifiés à atteindre en la matière, les modalités d'organisation des mobilités et échanges internationaux, les moyens de les valoriser et l'évaluation de cette valeur ajoutée.

L'élaboration et la mise en œuvre de ces lignes directrices pourraient faire l'objet d'un travail en commun – avec les pouvoirs publics – des opérateurs évoqués précédemment, ainsi que des acteurs non publics concernés ⁽²⁾. Ce travail

(1) Notre collègue Sandrine Doucet a présenté le 6 juin 2013 un rapport d'information déposé par la commission des affaires européennes sur le programme Erasmus. Elle est également l'auteur de la proposition de résolution européenne sur la démocratisation du programme Erasmus, n° 1119, déposée et renvoyée le même jour à la commission des affaires culturelles et de l'éducation. Cette même commission l'a nommée rapporteur de cette proposition de résolution (cf. le rapport n° 1206, déposé le 26 juin 2013).

(2) Lors de la table ronde du 26 juin 2013 consacré à la mobilité internationale des jeunes, le groupe de travail a entendu M. Olivier Flury, secrétaire général de l'association Itinéraire international, qui promeut et appuie des projets de mobilité internationale concernant notamment des jeunes chômeurs ou sans qualification.

serait également consacré aux modalités de participation et de présentation de ces acteurs au sein du portail numérique, consacré à toutes les mobilités des jeunes – internationales, mais également induites par leurs choix d’orientation et professionnels –, qu’il est souhaitable, selon les rapporteurs, de créer. Ce travail entre acteurs publics et privés de la mobilité internationale serait sans doute susceptible de faire apparaître d’autres champs de rapprochements, d’échanges et de mises en pratique partenariales.

2. Conforter l'accès des jeunes au permis de conduire

a. Le permis de conduire : examens, professionnels et principaux éléments statistiques

Le permis de conduire est une autorisation délivrée par l’administration de circuler dans certains véhicules sur des voies ouvertes au public. Au préalable, chaque candidat à l’examen – par lequel cette délivrance est jugée opportune ou non – doit avoir été formé par une ou des personnes exerçant, dans une école de conduite, la profession réglementée d’enseignant de la conduite automobile et de la sécurité routière.

L’administration autorise l’exercice de cette profession à condition, notamment, que la personne souhaitant enseigner soit titulaire du brevet pour l’exercice de l’enseignement de la conduite automobile et de la sécurité routière (BEPACASER). Environ 28 000 enseignants de la conduite automobile et de la sécurité routière exercent dans 11 250 écoles de conduite en France, dans lesquelles est également prodiguée la formation nécessaire à l’examen théorique du code de la route, dont l’obtention est un préalable nécessaire au passage de l’examen pratique du permis de conduire. Ces enseignants constituent le « vivier » dans lequel sont recrutés :

– les formateurs de ces mêmes enseignants, *via* l’obtention du brevet d’aptitude à la formation des moniteurs d’enseignement de la conduite des véhicules terrestres à moteur (BAFM) ;

– les inspecteurs du permis de conduire et de la sécurité routière (IPCSR), suite à la réussite d’un concours administratif de la fonction publique d’État. Ce concours est ouvert à tout candidat titulaire d’un diplôme de niveau bac. Les 1 282 IPCSR (en 2013) jugent des capacités des candidats au permis de conduire lors d’un examen pratique dont le passage est gratuit ⁽¹⁾.

L’examen pratique du permis de conduire de catégorie B, ouvrant droit à la conduite des voitures de tourisme, est passé 1,7 million de fois par an. Chaque

(1) Les IPCSR sont chargés d’autres missions réglementaires, comme le contrôle de la qualité de la formation dispensée dans les auto-écoles, le contrôle des centres de récupération des points du permis ou la participation à des actions relatives à la sécurité routière auprès des étudiants et des salariés. Pour le syndicat national des inspecteurs, cadres et administratifs Force ouvrière (SNICA-FO) dans la contribution écrite qu’il a fait parvenir aux rapporteurs, « depuis des années, l’essentiel, pour ne pas dire l’exclusivité des missions d’IPCSR se résume à la passation des examens du permis de conduire ».

année, 1 million de personnes nouvelles passent cet examen, dont une grande partie des personnes qui ont atteint récemment l'âge de 18 ans. Les taux de réussite en 2012 s'établissent à environ 70 % pour l'examen théorique (le « code ») et à un peu moins de 60 % pour l'examen du permis de conduire proprement dit – 58,49 % ⁽¹⁾ au total et 59,13 % pour les candidats se présentant à l'examen pour la première fois.

Lors de la table ronde du 11 septembre 2013 sur l'accès des jeunes au permis de conduire organisée par le groupe de travail animé par les rapporteurs, le « coût » du permis de conduire, c'est-à-dire le coût de la formation, puisque l'examen lui-même est gratuit, a été estimé par M. Pierre Ginefri – sous-directeur de l'éducation routière au sein de la délégation à la sécurité et à la circulation routières – à 1 500 euros en moyenne, chiffre qui masque des disparités régionales parfois marquées ⁽²⁾.

Depuis quelques années, des aides sont proposées aux candidats à l'examen du permis de conduire :

– le dispositif du permis dit « à 1 euro par jour » s'appuie sur l'octroi d'un prêt bancaire au candidat pour financer sa formation. Son remboursement est effectué sur la base de mensualités d'un montant maximum de 30 euros par mois – soit 1 euro par jour. Le prêt, à taux zéro, est en principe cautionné par la Caisse des dépôts et consignations dès lors que le bénéficiaire ne peut présenter la caution de ses parents ou d'un tiers. Le montant du prêt est versé directement par la banque à l'école de conduite choisie par le bénéficiaire. Le montant du prêt s'établit à environ 1 000 euros. Ce dispositif est assez largement utilisé, puisque 87 000 prêts ont été attribués en 2012 ;

– Pôle emploi a financé en 2010 30 000 aides plafonnées à 1 200 euros à des chômeurs, souvent des jeunes, afin de financer leur formation à la conduite.

Les collectivités territoriales proposent d'autres aides, parfois en contrepartie de travaux d'intérêt collectifs que le candidat s'engage à effectuer à leur profit.

Le dispositif le plus efficace pour augmenter les chances de succès à l'examen et baisser le coût de la formation demeure la conduite accompagnée, à compter de 16 ans, par laquelle le jeune se forme par une pratique minimale de 3 000 kilomètres par an de conduite avec un tuteur, qui est souvent l'un de ses parents. Les rapporteurs ont évoqué *supra* l'expérience en 2010 tendant à mettre en œuvre le modèle de la conduite accompagnée au bénéfice d'apprentis dans le secteur du bâtiment, le chef d'entreprise étant lui-même le tuteur. Si les entreprises

(1) Ce taux a été amélioré de 7 points depuis 2006.

(2) Dans une enquête publiée en août 2013, l'association nationale de défense des consommateurs CLCV (« consommation, logement et cadre de vie ») précise par exemple que « le forfait le plus couramment proposé – avec 20 heures de conduite soit le minimum légal – est facturé du simple (780 euros à Lille) au double (1425 euros à Paris) ». Ces chiffres sont inférieurs à la moyenne de 1 500 euros car ils portent sur les 20 heures du forfait de base, insuffisant pour bon nombre de candidats pour obtenir le permis.

étaient en l'espèce peu outillées pour garantir le succès de la démarche, il convient sans doute d'explorer à nouveau la voie de l'implantation de la conduite accompagnée au sein de l'entreprise, notamment au bénéfice d'apprentis.

b. Améliorer la formation et les procédures

L'accès des jeunes au permis de conduire est fondamental pour leur autonomie personnelle, *a fortiori* sans doute dans les zones rurales. Il constitue un enjeu cardinal pour leur insertion professionnelle dans de nombreuses zones géographiques et de nombreux secteurs d'activité. Les jeunes éloignés de l'emploi et peu ou pas formés sont souvent dépourvus du permis de conduire : un tiers seulement des jeunes pris en charge au titre du CIVIS par les missions locales en disposent.

Comme l'évoquent les rapporteurs dans la première partie du présent rapport, ces constats ont conduit le FEJ à financer depuis 2009 58 projets (sur 550 au total) d'expérimentation concernant l'accès au permis de conduire. Beaucoup de ces expérimentations, à destination des jeunes en difficulté, ont consisté en une aide financière, parfois couplée à un accompagnement personnalisé – *via* par exemple les conseillers des missions locales. Les objectifs étaient la constatation d'un progrès à la fois dans l'accès au permis et à l'emploi.

Les évaluations de ces expérimentations ont tenté de mesurer ce progrès, pour autant qu'il était constaté. Dans une note thématique d'août 2013, le FEJ montre que les résultats quantitatifs portant sur l'accès au permis sont réels, bien que les taux de succès demeurent modérés : « *le dispositif augmente l'accès aux auto-écoles, la réussite au code, la réussite au permis et le fait de disposer d'un véhicule. Le taux d'obtention du permis de conduire est ainsi de 25,2 % dans le groupe test à 12 mois et de 44,8 % à 24 mois, contre 13,6 % et 29,8 % dans le groupe témoin. Le dispositif augmente donc de près de 50 % les chances d'obtention du permis à un horizon de 24 mois. 2 ans après l'aide attribuée à 10 000 jeunes, on peut dire que 1 500 n'auraient pas eu le permis sans elle. Cet effet positif n'est pas lié à l'augmentation des taux de réussite aux examens mais à la capacité donnée aux jeunes de pouvoir tenter plusieurs fois les épreuves.* »⁽¹⁾

S'agissant de l'accès à l'emploi, le bilan est plus nuancé encore, même s'il « finit », pour les jeunes qui accèdent au permis de conduire, par être en moyenne positif. Le FEJ indique ainsi, dans le même document, que « *le dispositif n'a, en revanche, pas d'effet notable sur les chances d'accéder à un emploi et sur la qualité des emplois occupés (salaire, type de contrat de travail, durée du travail et statut d'emploi), à court terme comme à long terme. Lorsqu'ils préparent leur permis de conduire, les jeunes sont moins mobiles géographiquement, recherchent moins activement un emploi, une formation ou un emploi de meilleure qualité que celui qu'ils occupent. Une fois le permis de conduire acquis, ces caractéristiques*

(1) Note thématique, premiers enseignements des expérimentations en matière d'insertion professionnelle, août 2013, Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (FEJ), pages 11 et 12.

s'inversent. Les jeunes gagnent en mobilité résidentielle et l'emploi devient plus accessible. »

Au total, le FEJ considère que le « retour sur investissement » des aides aux jeunes en difficulté pour passer le permis de conduire n'est pas satisfaisant, ce qui pose la question de la pertinence de l'organisation même de la formation et de l'examen : *« deux ans après l'entrée dans le dispositif, plus d'un jeune sur deux n'a pas réussi à obtenir le permis de conduire et près de deux jeunes sur trois n'ont pas encore de véhicule. Les aides financières accordées aux jeunes pour faciliter le passage du permis ont des effets de long terme positifs, mais au prix d'effets de court terme défavorables du point de vue de l'insertion professionnelle et de l'intégration sociale des jeunes. Pour ces raisons, l'évaluation quantitative conclut qu'“il conviendrait de réexaminer les conditions d'une simplification du passage du permis de conduire pour les jeunes, afin d'en réduire le coût financier mais aussi la durée et la difficulté” ».*

Ces constats ne condamnent pas les aides financières dont peuvent – dont doivent – bénéficier les jeunes en difficulté pour tenter d'obtenir le permis de conduire, ils montrent qu'un dividende supérieur en serait tiré si certains éléments propres au système de formation étaient améliorés.

La table ronde organisée par le groupe de travail animé par les rapporteurs a fait émerger plusieurs pistes pour simplifier et améliorer l'accès des jeunes au permis de conduire, au-delà de celle évoquée *supra* concernant le développement de la conduite accompagnée, notamment au sein des entreprises :

– l'obligation de suivre un minimum de 20 heures de cours pratique augmente inutilement la durée et le coût de la formation pour les candidats rapidement aptes à passer et réussir l'examen. Pour les autres candidats, ce minimum peut leur donner le sentiment qu'il est en tout état de cause suffisant et qu'il existe un droit à passer l'examen à l'issue de ces 20 heures de pratique. Il est sans doute pertinent de lever ce verrou des 20 heures et de charger les écoles de conduite d'adapter la durée de formation au cas par cas ;

– le candidat au permis de conduire devrait pouvoir commencer sa formation en s'inscrivant lui-même auprès de la préfecture à l'examen⁽¹⁾. Il pourrait recevoir à cette occasion une liste des écoles de conduite se situant à proximité de son domicile, auxquelles serait associé leur taux de réussite respectif aux examens. Cette préconisation a une portée plus importante que celle que lui confère apparemment sa simplicité. Il s'agit d'assurer une certaine transparence s'agissant des *« quelques établissements d'enseignement de la conduite peu scrupuleux [qui] ternissent l'image de la profession car ils font l'essentiel de leurs bénéfices sur les échecs des candidats aux examens »*⁽²⁾ ;

(1) Dans le dispositif actuel, c'est l'école de conduite qui procède à l'inscription des candidats à l'examen.

(2) Selon les termes de la contribution du SNICA-FO, syndicat des inspecteurs de la sécurité routière, dans la contribution écrite transmise aux rapporteurs suite à la table ronde du 11 septembre 2013.

– sous réserve de parvenir à ne pas augmenter le volume des programmes et des enseignements au niveau secondaire, certains éléments fondamentaux de formation théorique pourrait être prodiguée pendant le temps scolaire. Il pourrait également être exigé des conducteurs de deux-roues à partir de 14 ans qu'ils soient détenteurs de l'examen théorique du permis de conduire, c'est-à-dire du code de la route. L'accidentologie des deux-roues suffit à justifier la pertinence de cette mesure, qui permettrait également de lisser sur une période plus longue les apprentissages et le coût du permis dans son ensemble.

Aides existantes, modalités de passage des examens, procédure à suivre, coordonnées des professionnels : le permis de conduire doit en tout état de cause se situer au centre des informations mises à la disposition des jeunes sur les portails, dont les rapporteurs souhaitent la création, relatifs à leur mobilité et à leur information.

• Engager les opérateurs de la mobilité internationale des jeunes autour de l'élaboration et la mise en œuvre de lignes directrices, concernant notamment :

- la proportion, les modalités et l'évaluation des mobilités offertes aux jeunes les plus éloignés de ce type d'opportunités ;
- la participation de ces opérateurs au portail consacré aux mobilités des jeunes ;
- tout élément permettant de renforcer les pratiques partenariales de ces opérateurs.

• Simplifier le permis de conduire afin de faciliter l'accès des jeunes à la conduite, notamment en :

- relançant la conduite accompagnée, notamment dans les entreprises ;
- adaptant la durée de formation pratique aux aptitudes de chaque candidat ;
- établissant la transparence sur les taux de réussite propres à chaque école de conduite ;
- anticipant la formation théorique dans le cadre scolaire et auprès des conducteurs de deux-roues à compter de l'âge de 14 ans.

EXAMEN PAR LE COMITÉ

Au cours de sa séance du 5 décembre 2013, le Comité examine le présent rapport.

M. le président Claude Bartolone. Nous allons aujourd’hui examiner le rapport d’évaluation des politiques publiques en faveur de la mobilité sociale des jeunes, réalisé à la demande du groupe socialiste, républicain et citoyen (SRC). Nos deux rapporteurs sont Régis Juanico, pour la majorité, et Jean-Frédéric Poisson, pour l’opposition. Le groupe de travail désigné par les commissions était composé de Sandrine Doucet, Virginie Duby-Muller, Jean-Patrick Gille, Michel Piron et Sylvie Tolmont.

M. Jean-Frédéric Poisson, rapporteur. Je présenterai d’abord la méthode et le cadre général de notre travail.

La question qui nous a été posée par le Comité, à l’initiative du groupe SRC, était simple : comment se fait-il que la France, qui consacre chaque année près de 85 milliards d’euros aux politiques en direction des jeunes, se caractérise par un ascenseur social sinon en panne, du moins très grippé ?

Face à un problème aussi vaste, nous avons dû choisir des angles d’attaque. Nous avons d’abord décidé de ne pas procéder à un audit de l’Éducation nationale, préférant nous concentrer sur le problème de la mobilité sociale, c’est-à-dire sur la possibilité offerte aux jeunes de voir leur sort personnel s’améliorer par rapport à celui des générations précédentes, ce qui soulève la question de leur accès à l’autonomie et de ses moyens.

Les services de l’Assemblée, que je remercie de leur travail et de leurs efforts, nous ont d’abord fourni une note de cadrage, après quoi nous est venue l’idée saugrenue de leur demander une liste des dispositifs d’aide à l’autonomie des jeunes ainsi qu’une fiche de synthèse. Un premier jet a permis d’énumérer 37 dispositifs différents, répartis entre 11 ministères, mais, dans un second temps, ce sont 42 mécanismes qui ont été identifiés. Il a semblé préférable d’arrêter là les recherches, de peur de voir encore apparaître des dispositifs supplémentaires ! Nous ne sommes donc même pas sûrs que la liste à laquelle nous sommes parvenus soit exhaustive. Dès lors, il est peu probable que l’on puisse trouver une seule personne qui connaisse tous ces dispositifs et leur fonctionnement ; à supposer même que ce soit le cas, il n’est pas certain qu’elle puisse aider efficacement un jeune à repérer parmi eux celui qui lui convient.

En somme, et sans mettre en cause la bonne volonté des acteurs, non seulement l’on dépense une somme considérable pour une efficacité réduite, mais

le système est d'une terrible complexité, typiquement française en ce qu'elle résulte d'un empilement de dispositifs. Nous avons donc travaillé dans deux directions, cherchant d'une part à optimiser l'utilisation des ressources très importantes mises à la disposition des jeunes, d'autre part à clarifier, simplifier, rationaliser autant que possible l'organisation des différentes aides.

À cette fin, nous avons entendu plus d'une centaine de personnes au cours de 31 auditions et tables rondes. Nous nous sommes rendus à Copenhague et à Berlin, en Rhône-Alpes et en Bretagne. Nous avons adressé des questionnaires à plusieurs ministères ainsi qu'à Pôle emploi. Les questeurs de l'Assemblée nous ont autorisés à commander à KPMG/Euréal une étude spécifique portant sur différents territoires et fondée sur un cahier des charges détaillé. Les nombreux acteurs que nous avons rencontrés sur le terrain ont en commun une détermination absolue, qui leur permet de faire des miracles avec des bouts de ficelle, dans un complet désert réglementaire : ils expérimentent de tous côtés, probablement sans que l'on en sache grand-chose au plus haut niveau de l'État. L'intérêt de leur démarche nous a incités à encourager l'expérimentation dans notre rapport.

M. Régis Juanico, rapporteur. La première partie de notre rapport est consacrée à la gouvernance des politiques de jeunesse.

Compte tenu de l'ampleur du sujet, nous avons décidé de concentrer nos travaux sur un nombre limité de dispositifs, à certaines étapes clés du parcours d'un jeune.

Concernant tout d'abord le système éducatif, qui constitue pour les jeunes issus de milieux modestes une première chance de s'élever socialement par leur travail et leurs compétences, nous nous sommes principalement intéressés à l'orientation, aux filières professionnelles et aux actions de lutte contre le décrochage. Nous avons par ailleurs examiné le rôle des acteurs et l'efficacité des dispositifs visant à favoriser l'accès des jeunes à l'autonomie ainsi que l'insertion professionnelle des jeunes peu ou pas qualifiés. Quelles que soient les difficultés qu'ils ont pu rencontrer dans leur parcours scolaire, ces jeunes doivent avoir des possibilités effectives de rebondir et de saisir des « deuxièmes chances », tout au long de leur parcours.

Il s'agissait ainsi non seulement de permettre au système éducatif de contribuer plus efficacement à l'égalité des chances, mais aussi de veiller à ce que l'école ne soit pas la seule voie de mobilité sociale, afin de ne pas figer précocement les destins et de soutenir la construction de parcours de progression sociale pour et avec les jeunes – une expression que nous devrions reprendre dans le titre définitif de notre rapport.

Lever les freins à la mobilité sociale suppose toutefois, au préalable, de réformer la gouvernance des politiques destinées aux jeunes, afin de mieux fédérer les énergies, d'améliorer le pilotage et de renforcer l'efficacité, l'efficience et la cohérence de l'action publique.

La mobilité sociale, objet de notre évaluation, désigne le passage des individus d'une position sociale à une autre. Nous nous sommes principalement fondés sur l'analyse de la mobilité intergénérationnelle, qui en constitue la mesure la plus précise et permet de suivre les évolutions de la société française sur une longue période. Cette notion compare la catégorie socioprofessionnelle occupée par les adultes au milieu de leur parcours professionnel, vers quarante ans, à celle à laquelle appartenait leur père. Tel est l'objet de l'enquête dite FQP, sur la formation et la qualification professionnelle, dont la dernière date de 2003, la prochaine devant paraître en 2014. Dans quelles conditions les individus peuvent-ils effectivement cheminer dans l'espace social et s'élever au-dessus de la condition de leurs parents ?

Nous avons approfondi l'analyse en prenant aussi en considération l'évolution de la structure des emplois – la mobilité structurelle, à distinguer de la mobilité nette – et les changements de catégorie socioprofessionnelle au cours de la carrière, par l'étude de ce que l'on appelle la mobilité professionnelle.

La première partie du rapport comporte une analyse approfondie de la mobilité sociale des jeunes et de ses freins, ainsi que des spécificités du système français. Sans y revenir en détail, soulignons que le modèle français présente incontestablement des atouts à valoriser, liés en particulier à son dynamisme démographique. Les jeunes de 16 à 25 ans représentent environ 13 % de la population française, ce qui nous place au deuxième rang européen, derrière l'Irlande et devant de nombreux pays voisins, dont l'Allemagne. C'est un formidable atout pour l'avenir.

La reproduction des inégalités sociales reste toutefois marquée. Ainsi, selon l'enquête FQP de 2003, 52 % des hommes de 40 à 59 ans fils de cadres supérieurs étaient eux-mêmes cadres supérieurs, contre 10 % seulement des fils d'ouvriers du même âge, et 46 % des fils d'ouvriers étaient eux-mêmes ouvriers. En somme, on observe aux deux extrémités de l'échelle sociale un puissant déterminisme social et une faible mobilité sociale nette. Chiffre révélateur, on ne comptait en 2003 que 6 % de fils d'ouvriers en classes préparatoires aux grandes écoles, ce qui confirme que les jeunes générations sont confrontées à des pannes prolongées de l'ascenseur social.

On observe également une faible mobilité horizontale ou professionnelle : les parcours restent assez linéaires, dominés par le modèle qui veut que l'on se forme d'abord, que l'on travaille ensuite, et par la place démesurée accordée au diplôme obtenu à l'issue de la formation initiale. Au Danemark, par exemple, il est beaucoup plus fréquent de travailler ou de faire des césures pendant ses études, ou encore de revenir en formation au cours de la carrière professionnelle.

Bref, notre système éducatif occupe une place centrale dans les destins sociaux. Si la célèbre formule de Bourdieu, selon laquelle « l'école transforme ceux qui héritent en ceux qui méritent », paraît excessive au regard de la réelle démocratisation de l'accès aux diplômes dans le secondaire et le supérieur, les

comparaisons internationales montrent que le système éducatif conduit à l'échec scolaire et à la précarité une grande partie des élèves moyens ou faibles issus de familles modestes. La toute dernière enquête PISA souligne ainsi que la corrélation entre le milieu socio-économique et la performance est bien plus marquée en France que dans la plupart des pays de l'OCDE. La forte différenciation sociale des performances des élèves est illustrée par deux phénomènes : le recul des résultats scolaires dans l'éducation prioritaire, qui affecte notamment la maîtrise des compétences de base en fin de CM2 et en fin de troisième, et l'accès au bac des enfants des catégories socialement défavorisées ; la spécialisation socio-économique des filières de l'enseignement secondaire, la voie professionnelle étant de plus en plus réservée aux enfants d'inactifs et d'ouvriers non qualifiés – ce qui peut accréditer l'image de l'école comme « machine à trier » la jeunesse, pour reprendre le titre d'un ouvrage publié récemment par plusieurs sociologues.

Les politiques publiques en faveur des jeunes bénéficient de moyens importants, environ 80 milliards d'euros pour les seuls crédits d'État. Mais l'on peut se demander si leur performance n'est pas affaiblie par le foisonnement des acteurs et l'empilement des dispositifs, insuffisamment ciblés sur les jeunes qui connaissent les plus grandes difficultés d'insertion. Plus de 80 dispositifs de la politique de l'emploi ont ainsi visé les jeunes depuis 1977.

Par ailleurs, un pilotage performant de l'action publique suppose de pouvoir s'appuyer sur une analyse robuste de l'efficacité et de l'efficience des différents leviers susceptibles d'être mobilisés : les objectifs fixés ont-ils été atteints, et à quel coût ? Or, en dépit de progrès réels dans certains domaines, l'efficacité des différents dispositifs apparaît inégale et insuffisamment évaluée. C'est par exemple le cas en matière d'orientation.

Il est donc nécessaire d'adapter les compétences des acteurs et de déployer les outils nécessaires, au niveau national et territorial, pour assurer une conception, une mise en œuvre et une évaluation efficaces des politiques publiques en faveur de la jeunesse.

À cette fin, nous proposons de mieux associer les principaux acteurs et parties prenantes, en particulier les jeunes, à la conception et au suivi des politiques, en créant un Conseil d'orientation des politiques de jeunesse associant représentants de l'État, partenaires sociaux, collectivités territoriales, associations et mouvements de jeunes, en lien avec l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, l'INJEP. Nous préconisons également d'assurer une représentation et une participation effective des jeunes au sein de tous les dispositifs qui les concernent, notamment en renforçant leur présence dans les conseils d'administration des missions locales et des centres de formation d'apprentis, ainsi que dans les conseils économiques, sociaux et environnementaux régionaux.

Nous proposons enfin de créer trois portails à l'intention des jeunes, qui y accéderaient sur un mode numérique mais seraient assurés, s'ils le demandent, de pouvoir entrer en contact « humain » avec un professionnel chargé d'amorcer l'accompagnement. Le premier portail permettrait d'orienter les jeunes vers les acteurs chargés de les informer et de gérer leurs droits ; il serait construit à partir du réseau information jeunesse existant et intégrerait le service public de l'orientation, dont la déclinaison régionale fait actuellement l'objet de huit expérimentations. Le deuxième, construit à partir des missions locales, serait consacré à l'accompagnement des jeunes peu qualifiés. Le troisième favoriserait la mobilité géographique, nationale et internationale, et regrouperait les opérateurs concernés : l'Agence Europe-Éducation-Formation France (A2E2F) et l'Agence du service civique (ASC).

Plusieurs politiques publiques lancées à partir de 2008 et 2009 ont été évaluées grâce au Fonds d'appui aux expérimentations en faveur des jeunes, le FEJ. Il faudrait tirer les conséquences de certaines expérimentations menées dans les territoires, en particulier la « Mallette des parents », qui permet d'associer davantage les parents à l'éducation de leurs enfants en sixième et en troisième, et une expérimentation sur l'accès au permis de conduire.

La gouvernance des politiques d'insertion et de formation est aujourd'hui partagée entre l'État, les collectivités territoriales et les partenaires sociaux, lesquels ont signé en 2011 les « accords nationaux interprofessionnels (ANI) jeunes », bon modèle de négociation. Il nous semble d'ailleurs que l'emploi des jeunes devrait devenir un thème régulier de la négociation collective, au niveau interprofessionnel comme au sein des branches et des entreprises.

M. Jean-Frédéric Poisson, rapporteur. Pour vous convaincre de la nécessité d'optimiser, de simplifier et de clarifier le système actuel, il vous suffit, mes chers collègues, de consulter le schéma extrêmement complexe de la gouvernance des politiques d'emploi et d'insertion qui figure dans notre rapport.

Nous proposons de conforter l'échelon régional, selon une démarche déjà entamée et par contractualisation avec l'État, les missions locales et d'autres partenaires – la liste que nous dressons n'étant pas exhaustive. Car tant qu'il n'y aura pas un seul pilote dans l'avion, nous ne sortirons pas de cette organisation, si incompréhensible que l'on ne peut que douter de son efficacité.

Nous souhaitons pousser le plus loin possible la contractualisation permise par le code général des collectivités territoriales, en encourageant les régions à passer des conventions d'objectifs avec l'État et les missions locales – associées à notre travail dès l'origine, notamment par l'intermédiaire de Jean-Patrick Gille, président de l'Union nationale des missions locales.

J'en viens à l'orientation et à l'offre de formation, objet de la deuxième partie du rapport. Il nous est apparu nécessaire d'abord d'accompagner les jeunes, ensuite de renforcer les filières professionnelles, en particulier l'apprentissage,

enfin de renforcer les dispositifs de seconde chance et de lutte contre le décrochage scolaire.

Quelle que soit la difficulté à laquelle sont confrontés les jeunes, quels que soient le lieu où ils vivent, leur âge, leurs intentions, il est absolument nécessaire de les accompagner pour développer leur autonomie. L'accompagnement individualisé – par exemple par l'intermédiaire du maître d'apprentissage, ou de l'enseignant qui aide les lycéens à s'acclimater à l'Université pour faciliter la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur – n'est qu'une modalité parmi d'autres de cette démarche. Elle peut débiter très tôt, par l'élaboration dès la sixième d'un parcours individualisé de découverte des métiers et des formations (PDMF). En effet, plus tôt les collégiens sont familiarisés avec l'environnement économique, la diversité des métiers, le fonctionnement des entreprises, plus ils feront preuve de discernement dans leur orientation.

Nous souhaitons également diversifier l'offre scolaire en faveur des élèves en difficulté ou dont le projet personnel requiert une attention particulière. Cela confirme la nécessité, sur laquelle s'accordent nos interlocuteurs, d'introduire de la souplesse dans le fonctionnement actuel des collèges.

Nous proposons enfin de favoriser l'articulation entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, sur le modèle de l'expérience menée dans un lycée de Rennes, où les élèves de terminale peuvent suivre, pendant le temps d'accompagnement scolaire, des cours en première année de faculté de sciences et commencer à valider des crédits ECTS (*european credits transfer system*). Sans bouleverser l'ordre pédagogique, un élève de terminale scientifique peut par exemple suivre un cours d'histoire de la cosmologie à l'Université. Les lycéens prennent ainsi de l'avance sur leur cursus, se familiarisent avec un nouvel environnement et trouvent les moyens de s'y adapter.

Pour faciliter ensuite le parcours universitaire, il faut que tous ceux qui doivent être accompagnés puissent l'être, que ce soit par les « Cordées de la réussite » – tutorat assuré par des établissements d'enseignement supérieur et destiné à des collégiens issus de milieux modestes ou de quartiers prioritaires –, par des dispositifs destinés aux étudiants titulaires d'un bac professionnel ou en renforçant les bureaux d'aide à l'insertion professionnelles (BAIP) des universités, notamment par le biais, là encore, d'une contractualisation entre l'État et les établissements d'enseignement supérieur sur ces sujets d'intérêt général.

S'agissant des filières professionnelles, nous n'avons évidemment rien contre l'apprentissage mais il y a manifestement beaucoup à faire dans ce domaine. L'objectif affiché de 500 000 apprentis en 2017 doit être atteint. Il faut favoriser les passerelles entre les lycées professionnels et les CFA, toujours par la voie de l'expérimentation et de la contractualisation car les situations sont très variables d'un département ou d'une ville à l'autre. Il importe enfin de lever les freins objectifs à l'apprentissage, circonstanciels, sociaux, structurels ou éducatifs,

qui résultent des difficultés à se loger, à obtenir le permis de conduire et de l'insuffisante maîtrise des fondamentaux scolaires.

Le décrochage scolaire, dont nous avons notamment débattu dans l'hémicycle à propos du projet de loi de refondation de l'école, concerne 120 000 à 150 000 jeunes, ce qui est de toute façon beaucoup trop. Nous préconisons d'accroître les moyens alloués à la lutte contre ce phénomène, et notamment aux plateformes d'aide et de suivi aux décrocheurs, en travaillant avec les acteurs de terrain et dans le cadre de partenariats, car à la terrible complexité du système s'ajoute un cloisonnement néfaste entre les opérateurs. Nous suggérons également d'utiliser les ressources de l'éducation nationale, dont les places vacantes dans les lycées professionnels, et d'améliorer la couverture du territoire par les écoles de la deuxième chance. D'une manière générale, nous invitons les pouvoirs publics à poursuivre de manière plus offensive l'objectif de « rattrapage », de retour des décrocheurs en formation.

M. Régis Juanico, rapporteur. Venons-en à l'accès des jeunes à l'emploi et à l'autonomie. Le taux de chômage des jeunes non diplômés atteint 40 % trois ans après la fin de leurs études, contre 10 à 11 % pour les diplômés de l'enseignement supérieur. À nos yeux, la lutte contre ce décrochage et le « rattrapage » doivent être la première priorité des pouvoirs publics, qu'ils passent par l'Éducation nationale ou par les dispositifs de deuxième chance ; dans les deux cas, il faut intervenir très vite après seize ans. Il ne suffit pas d'attendre de l'Éducation nationale qu'elle « rattrache » 20 000 jeunes par an : il faut être beaucoup plus ambitieux. Jean-Frédéric Poisson a cité plusieurs pistes pour y parvenir.

Le taux d'emploi des jeunes de 15 à 24 ans place la France à la remorque de l'Europe : il est inférieur de plus de quatre points à la moyenne de l'Union européenne. Cette spécificité française s'explique notamment par la durée des études, ainsi que par la rareté et la forte précarité du travail étudiant. Notre système de transition vers l'âge adulte pose ainsi un véritable problème politique.

Les missions locales proposent aux jeunes un accompagnement global, plutôt apprécié des bénéficiaires – comme cela ressort de l'enquête réalisée par KPMG –, mais qui montre ses limites. Ainsi, le taux d'encadrement est aujourd'hui d'un conseiller pour 100 jeunes environ et les disparités territoriales peuvent être significatives. Nous préconisons donc de renforcer les moyens du service public de l'emploi, notamment ceux qui sont alloués aux jeunes les moins diplômés, en augmentant les dotations aux missions locales – selon une évolution entamée dans le cadre du projet de loi de finances pour 2014 – et en encourageant les bonnes pratiques expérimentées au sein des missions locales : le parrainage, les réseaux tissés avec les entreprises, la détection des jeunes en difficulté. Il faut améliorer en parallèle et en contrepartie l'évaluation et le pilotage des missions locales dans le cadre du dialogue de gestion avec l'État. Jean-Patrick Gille nous confirmera sans doute qu'en la matière, on peut faire mieux.

Nous souhaitons favoriser l'accès à la qualification et mieux valoriser les compétences acquises, grâce à des parcours moins linéaires. Pour permettre aux jeunes, en particulier aux moins diplômés et aux anciens décrocheurs, d'accéder plus facilement à la qualification tout au long de leur parcours, nous formulons cette importante proposition : instituer une garantie d'accès à la formation et à la qualification par la création d'un droit de tirage, dans le cadre du compte personnel de formation dont les modalités de vont être précisées par la loi sur la formation professionnelle. C'est aux partenaires sociaux d'en discuter, mais l'on pourrait par exemple imaginer qu'un jeune qui quitte le système scolaire à seize ans obtienne des crédits équivalents à quatre ans de droit à la formation ou à la qualification, qu'il pourrait utiliser immédiatement.

Parce que l'amélioration de la qualification passe aussi par la reconnaissance de l'expérience et des compétences acquises, il faut simplifier la validation des acquis de l'expérience, qui reste un véritable parcours du combattant, améliorer l'information et l'accompagnement, et mieux reconnaître les compétences non formelles.

Nous souhaitons également conforter le rôle du service civique pour favoriser la mobilité sociale des jeunes, en poursuivant sa montée en charge afin d'accroître le nombre d'offres combinant service civique et formation à l'intention des décrocheurs scolaires, ainsi que le nombre de volontaires non bacheliers, qui représentent aujourd'hui 25 à 30 % des volontaires. Je le dis en tant que rapporteur spécial des crédits du sport, de la jeunesse et de la vie associative, il faudra sans doute diversifier le financement du service civique, qui doit reposer sur l'ensemble des ministères concernés – dont le ministère de l'éducation nationale – afin de respecter l'objectif présidentiel de 100 000 jeunes volontaires à la fin du quinquennat, contre 25 000 seulement aujourd'hui et peut-être 30 000 l'an prochain.

Nous formulons ensuite plusieurs recommandations visant à soutenir l'emploi étudiant dans des conditions compatibles avec la réussite scolaire, notamment en aménageant les horaires, et nous confions aux partenaires sociaux le soin d'ouvrir une négociation sur le sujet.

Nous préconisons enfin de mieux valoriser les compétences non académiques au cours de la formation initiale.

S'agissant de l'autonomie des jeunes, nous montrons que ces derniers sont plus touchés que les autres par la pauvreté et la précarité. Leur taux de pauvreté avoisine 25 %, deux fois plus que dans la population moyenne, et, à 23 ans, le taux d'emploi en CDI ne dépasse pas 33 %. Au cours des trois années suivant la sortie de formation, la durée moyenne d'emploi des jeunes reste très faible et il leur faut attendre environ cinq ans, quel que soit leur diplôme, pour obtenir un emploi stable. Nous devons résoudre ce problème spécifiquement français de la transition vers l'âge adulte.

L'un des points forts de notre rapport est notre approche du problème du logement. Ce problème concerne en particulier les jeunes qui, n'étant pas en formation initiale, relèvent du droit commun en ce qui concerne les aides au logement. Les 25-29 ans consacrent 19 % de leurs ressources au financement de leur logement, soit près du double du taux d'effort consenti toutes classes d'âge confondues. Entre 1984 et 2006, le taux d'effort net pour le logement a augmenté de 10 points pour les moins de 25 ans, et de 6 points pour les 25-29 ans ; sur la même période, ces taux n'ont augmenté que de 1,5 point pour l'ensemble de la population. Pourtant, d'importants moyens sont mobilisés : au total, le système d'aides à l'autonomie représente 5 à 5,5 milliards d'euros si l'on additionne les allocations de logement aux étudiants – 1,3 milliard d'euros, pour 700 000 étudiants bénéficiaires –, la demi-part fiscale liée au rattachement des jeunes de moins de 25 ans au foyer de leurs parents – 2,2 milliards d'euros, pour 1,8 million de foyers bénéficiaires – et les bourses sur critères sociaux – 1,8 milliard d'euros pour près de 500 000 boursiers. Si l'on représente par un graphique les effets redistributifs cumulés de ces trois aides, l'on constate que la répartition de leur montant par décile de revenus présente une courbe en U : les bourses sur critères sociaux vont aux catégories les plus défavorisées, les aides fiscales – demi-part, déduction de la pension alimentaire – aux catégories les plus favorisées, et les classes moyennes bénéficient très peu de l'ensemble des aides au regard de leur poids dans la population.

Pour mieux financer l'autonomie, nous préconisons de compléter les aides au logement par un « supplément jeunes » ouvert aux allocataires de 18 à 25 ans ayant achevé leur formation initiale et de prévoir un pourcentage d'attribution des logements sociaux aux jeunes, en veillant à la construction de logements adaptés permettant une colocation institutionnalisée, car la proportion de jeunes qui accèdent au parc de logements sociaux est très faible au regard de la part de la population totale qu'ils représentent. Nous proposons également de réformer les aides fiscales allouées aux parents d'étudiants afin que les aides au financement des études – aides fiscales, bourses et allocations de logement – augmentent en fonction des charges supportées par la famille et diminuent avec la hausse de ses revenus. Nous fixons un objectif volontariste de 50 % d'étudiants boursiers, contre 35 % aujourd'hui, et souhaitons que soit maintenu le dispositif de récompense des étudiants particulièrement méritants. Je songe aux bourses attribuées aux bacheliers ou aux licenciés qui ont obtenu des mentions bien ou très bien, un temps menacées alors qu'elles contribuent à la méritocratie et à la mobilité sociale des jeunes.

Enfin, pour lever un frein à l'accès à l'emploi ou à la formation et, plus largement, à l'autonomie, nous proposons de simplifier le permis de conduire en relançant la conduite accompagnée, notamment pour les apprentis dans les entreprises, et en adaptant la durée de la formation pratique aux aptitudes de chaque candidat. Nous souhaitons également que la transparence soit faite sur les taux de réussite propres à chaque école de conduite. En outre, il convient à nos yeux d'anticiper la formation théorique dans le cadre scolaire, en particulier auprès des conducteurs de « deux roues », à partir de quatorze ans. Enfin, il

importe de mieux cibler les aides financières au permis de conduire, dont les effets positifs sont attestés s'agissant de la réussite à l'examen et de l'acquisition d'un véhicule, mais non de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes.

Au terme de ces travaux passionnants, nous mesurons l'ampleur de la tâche qui nous attend pour relancer l'ascenseur social, défi majeur pour l'action publique. Il faudrait sans doute une dizaine de séances pour détailler toutes nos propositions ; je me contenterai pour conclure de reprendre la formule du sociologue Camille Peugny : « Dans une démocratie moderne, un enfant doit pouvoir faire sa vie avec d'autres cartes que celles qu'il a trouvées dans son berceau ».

M. le président Claude Bartolone. Merci pour ce rapport très intéressant, qui révèle un aspect essentiel des blocages de notre société et mériterait d'être inscrit à l'ordre du jour d'une prochaine semaine de contrôle.

Mme Martine Pinville. Je salue moi aussi la qualité et la précision de ce rapport ; il ouvre des pistes qu'il serait en effet intéressant de prolonger.

Je suis un peu surprise qu'il ne soit pas question d'inclure le monde économique – chambres de commerce, de métiers, etc. – dans le service public de l'orientation, qu'il ne suffit pas de régionaliser.

Les missions locales constituent un relais identifié sur lequel nous devons pouvoir nous appuyer, mais elles devraient être plus présentes sur le terrain afin de mieux connaître le public, au lieu d'attendre que celui-ci vienne à elles.

Les Canadiens, qui ont beaucoup travaillé sur ce que nous appelons le décrochage scolaire, préfèrent désormais l'expression, moins dévalorisante, de « persévérance scolaire ». Cessons de parler d'enfant en difficulté ou d'enfant décrocheur : pour différentes raisons – sociales, économiques, etc. –, le parcours d'un enfant est ce qu'il est, et nous devons l'accompagner.

M. Jean-Christophe Fromantin. Je remercie nos deux rapporteurs, qui ouvrent de nombreuses pistes, pour la plupart très intéressantes, et nous éclairent sur la complexité et l'illisibilité de notre système au regard des moyens qui lui sont alloués et des attentes qu'il suscite.

Je suis d'accord avec ma collègue. Vous partez fort logiquement des problèmes des jeunes pour proposer des solutions, mais il faudrait aussi mieux identifier les besoins des entreprises et leurs perspectives d'évolution sur un territoire donné afin d'en tenir compte dans l'orientation des jeunes. Les missions locales, qui s'occupent surtout d'organiser des séminaires, des ateliers et des conférences, devraient également y contribuer.

Vous avez montré la complexité du système et l'enchevêtrement des acteurs – État, département, région, missions locales, intercommunalité parfois. Ne faudrait-il pas assumer un chef de file clair, susceptible d'arbitrer, de

supprimer des dispositifs, d'en développer d'autres ? Qu'elle soit située au niveau régional, comme vous le proposez, ou à un autre échelon, cette autorité est indispensable.

L'idée d'un crédit de formation souple et valable à long terme me paraît excellente.

Quant au permis de conduire, c'est le nombre insuffisant d'inspecteurs qui explique son coût et les délais d'attente avant l'examen. Je propose donc que les organismes certificateurs privés viennent en renfort des inspecteurs, ce qui permettrait de passer un permis probatoire pour le prix d'une heure de conduite.

Mme Jeanine Dubié. On ne trouve plus aujourd'hui de maîtres d'apprentissage, de sorte que des jeunes restent privés de lieu d'accueil. L'accompagnement dont vous parlez devrait d'ailleurs être étendu aux employeurs.

Au cours de la jeunesse, qui n'est pas une période homogène, le moment charnière me semble se situer entre seize et dix-huit ans. Or vous parlez beaucoup des études, de l'insertion professionnelle, mais guère de la famille, alors que les difficultés d'un jeune peuvent être liées à son milieu familial, par exemple lorsqu'il a vu ses parents perdre leur emploi ou recourir eux aussi aux services sociaux. Les services du conseil général, qui accompagnent les familles, ne devraient-ils pas être associés aux démarches que vous préconisez ? Avez-vous étudié spécifiquement la tranche d'âge des seize à dix-huit ans, notamment du point de vue de l'action des missions locales ?

Sur ces dernières, je serai plus indulgente que mes collègues. J'ai pu constater que c'est à cet échelon que s'opère le lien entre accompagnement professionnel et accompagnement social. Ainsi, un jeune en contrat d'insertion dans la vie sociale bénéficie du tutorat d'un agent de la mission locale, et son employeur, évalué, est plus impliqué. Il est donc légitime de donner plus de moyens aux missions locales.

M. le président Claude Bartolone. Je suis de plus en plus persuadé que le contrôle est l'avenir du travail parlementaire. La faible affluence de nos collègues ce matin doit nous inciter à réfléchir à la composition et au fonctionnement du Comité. Il n'est en tout cas pas question que nous en restions là sur un sujet d'une telle importance.

Malgré les conclusions du rapport PISA, l'école de la République fait son travail, et le fait toujours aussi bien, mais pour une partie seulement de la population et de nos territoires. Soyons clairs : pour les enfants pauvres, elle ne fonctionne pas, ou pas de la même manière. Le travail entrepris par Jean Pisani-Ferry sur ce que sera la France dans dix ans confirme que cette question est essentielle. Notre modèle républicain qui, comme le montrent tous les sondages, continue de séduire mais dont nos jeunes, en particulier, se sentent exclus, parviendra-t-il à se ressourcer ? À la différence d'autres politiques publiques,

celle-ci, vous l'avez dit, ne manque pas d'argent. Or bon nombre de nos compatriotes ne rejettent pas le service public, mais ils veulent en avoir pour leur argent ; dans ce domaine, le moins que l'on puisse dire est que ce n'est pas le cas.

On parle d'amener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat, mais les promotions dans les universités – sauf à Sciences Po – comptent toujours le même nombre d'étudiants, alors qu'aux États-Unis, pour tenir compte de la démocratisation de l'enseignement supérieur, on a multiplié par quatre le nombre de jeunes accueillis à l'Université. C'est donc toute la chaîne qu'il faut repenser.

Il en va de même de notre modèle d'intégration, à la lumière des discriminations. C'est non pas par racisme, mais par facilité que bien des chefs d'entreprise cherchent à reproduire la « souche ». Dans les quartiers, les discriminations visent les enfants de pauvres, y compris lorsqu'ils sont issus de familles ultramarines par exemple, qui sont françaises depuis très longtemps – bien plus longtemps que ma propre famille ! Nous devons mettre des mots sur leurs souffrances car, n'étant pas évoqués, ils peuvent avoir l'impression de ne pas exister.

M. Jean-Frédéric Poisson, rapporteur. Notre rapport part d'un constat et d'un choix de méthode. Le constat, le voici : il y a trente ans, il était possible de faire des études à l'Université et de se payer un logement à Paris grâce à un petit boulot. En gagnant deux tiers du SMIC de l'époque, soit entre 2 000 et 3 000 francs, et en payant 600 à 800 francs de loyer mensuel pour une chambre de bonne, c'était faisable. Aujourd'hui, c'est impossible. Les étudiants ne peuvent donc accéder à l'autonomie sans aides. Voilà pourquoi nous proposons d'accroître les moyens qui permettent de financer ces aides. Voilà aussi pourquoi nous souhaitons que les partenaires sociaux négocient sur les conditions d'emploi des étudiants : aujourd'hui, il n'y a guère que McDonald's pour leur proposer un cadre adapté à leur situation. C'est donc sur le processus d'acquisition de l'autonomie, qui consiste à quitter sa famille et à entrer dans l'âge adulte, que nous nous sommes concentrés ; raison pour laquelle nous ne parlons pas davantage de la famille.

En ce qui concerne la place du monde économique, nous encourageons à développer les partenariats partout où cela est possible. Les différentes expériences que nous avons observées, où qu'elles soient menées, ne fonctionnent que lorsque les responsables de la formation des jeunes sont en contact avec le monde économique, soit parce qu'ils en viennent, soit parce qu'ils ont compris qu'il était avantageux d'en comprendre le fonctionnement. C'est aussi le cas de certaines équipes d'enseignants, même si elles ne sont pas aujourd'hui majoritaires. Dès lors, le monde économique est présent dans toutes nos propositions : l'élaboration du PDMF au collège, la découverte par les collégiens et les lycéens de l'éventail des métiers disponibles, la familiarisation des enseignants et des formateurs avec ce monde, etc.

À nos yeux, l'échelle pertinente pour le dialogue et la gestion est sans aucun doute la région, du point de vue stratégique et organisationnel. Mais pour nous, qui sommes deux fervents défenseurs du dialogue social territorial, ce niveau de pilotage doit être complété par l'échelon des bassins d'emploi, où les interlocuteurs naturels sont les partenaires sociaux. Ce dialogue social territorial inclut par définition les maisons de l'emploi lorsqu'elles sont présentes, donc les missions locales ; là où il existe une mission locale mais pas de maison de l'emploi, les acteurs du réseau sont généralement très actifs et disposés à conclure des partenariats spontanés. Le pilotage doit donc s'opérer à deux niveaux : la région, garante de la cohérence territoriale et capable de soutenir financièrement des dispositifs complexes en attendant leur simplification ; les acteurs sociaux du territoire, qui, connaissant le bassin d'emploi, peuvent définir de manière pertinente les aides, leurs bénéficiaires et le calendrier opportun. En d'autres termes, il faudra intégrer un volet territorial aux futurs textes sur le dialogue social, puisque les partenaires sociaux ne proposent pas spontanément de ce genre de dispositif.

M. Régis Juanico, rapporteur. Le Comité doit pouvoir faire vivre les rapports qui lui sont présentés, très denses, très riches en propositions qui concernent de nombreux ministères et missions budgétaires, et que nous n'avons pas le loisir d'approfondir aujourd'hui. Ainsi, dans notre rapport, nous préconisons une meilleure couverture territoriale des écoles de la deuxième chance, que nous jugeons efficaces, et une augmentation du nombre de leurs bénéficiaires, mais nous nous interrogeons sur le coût des centres de l'Établissement public d'insertion par la défense (EPIDE) et leurs résultats, le tout sans avoir pu procéder à une analyse détaillée. Voilà pourquoi nous proposons que les dispositifs de la deuxième chance soient inscrits au programme de travail de la modernisation de l'action publique (MAP).

S'agissant de l'orientation et de l'ouverture à l'environnement économique et professionnel, nous insistons fortement sur la nécessité de diversifier, au sein du collège unique, l'offre scolaire destinée aux élèves le plus en difficulté. À cette fin, nous pourrions nous inspirer des nombreuses expériences réussies un peu partout en France : les classes relais, qui permettent de récupérer les élèves décrocheurs dès la sixième ou la cinquième ; les troisièmes alternatives, qui réunissent en troisième les élèves en difficulté, auxquels sont proposés un encadrement et un accompagnement spécifiques. Sur ce sujet également, on pourrait aller plus loin.

Il est d'autres questions cruciales que nous n'avons pas pu étudier en détail : l'ouverture des droits sociaux aux jeunes dès dix-huit ans, sur le modèle d'autres pays dont le Danemark ; l'ouverture sociale des grandes écoles ; l'accès à la santé ; les discriminations ; les effets de la carte scolaire sur la mixité sociale dans certains collèges. Nous espérons que ces différents sujets pourront être approfondis dans le cadre du CEC, des missions d'information parlementaires ou des missions MAP du Gouvernement.

S'agissant de l'apprentissage, le nombre de contrats de niveau V recule alors qu'il augmente aux niveaux I et II. Ce phénomène s'explique en grande partie par la crise économique qui a débuté en 2008, les TPE hésitant à recruter des apprentis à cause de la conjoncture, mais aussi par l'évolution des besoins. Nous invitons donc les pouvoirs publics non seulement à respecter l'objectif de 500 000 contrats d'apprentissage en 2017, mais à rééquilibrer leur répartition en faveur du niveau V et à lever les freins que constituent les problèmes de double logement, l'accès au permis de conduire et l'illettrisme, lequel ne concerne pas moins de 30 % des apprentis dans le bâtiment, contre 4,5 % pour l'ensemble des jeunes.

Enfin, les missions locales doivent être confortées dans le cadre d'un pilotage régional, ce qui implique qu'elles s'équipent de nouveaux outils au niveau de l'union régionale et qu'elles dialoguent avec les services de l'État et les conseillers régionaux. Il faut simplifier les dispositifs existants, beaucoup trop nombreux. Nous proposons donc à tous les jeunes concernés une base, le contrat de réussite, qui constituerait une aide unique à l'insertion professionnelle, mais permettrait aussi de proposer des prestations personnalisées, s'appuyant sur le point fort des missions locales : leur ancrage territorial et leur connaissance des jeunes. La garantie jeunes, qui est en cours d'expérimentation, pourrait faire partie de ces prestations personnalisées.

M. Jean-Patrick Gille. Je salue ce vaste travail qu'il faudrait prolonger et dont j'approuve les conclusions. J'aimerais que l'enquête KPMG qui l'a nourri soit directement accessible.

La réflexion sur la gouvernance et l'organisation est en train de mûrir. Je défends pour ma part le projet d'un Conseil national de l'insertion des jeunes, qui ressusciterait la délégation interministérielle supprimée en 2002. Nous avons d'un côté un conseil des missions locales, de l'autre des dispositifs de la deuxième chance, mais la dimension interministérielle a disparu ; bref, il nous manque un instrument de pilotage des politiques destinées à la jeunesse – priorité du Gouvernement – qui réunirait les ministères et les régions, déjà responsables de la formation.

Le pilotage doit également s'exercer au niveau local, à l'échelle du bassin d'emploi. Nous en avons parlé lors du débat budgétaire à propos des maisons de l'emploi. Au-delà de l'aspect financier, qui va mettre en œuvre ce pilotage, discuter avec les entreprises ? Les partenaires sociaux auxquels en appelait Jean-Frédéric Poisson ne sont pas organisés au niveau du bassin d'emploi ; ils l'étaient au niveau de la région, mais la réforme de Pôle emploi les a en quelque sorte « débarqués ». Quoi qu'il en soit, le débat est presque mûr sur cette question transpartisane qui touche à la décentralisation.

Sur ces questions, il faut tenir compte de la spécificité de la région parisienne, liée à l'ampleur des flux et de l'offre. Paradoxalement, les missions locales franciliennes sont sous-dotées. Elles sont aussi plus difficiles à coordonner

dans une région qui ne compte pas moins de 80 bassins d'emploi. L'hésitation entre pilotage départemental et pilotage régional est donc récurrente.

Tous sont désormais conscients de la nécessité de ne pas multiplier les dispositifs. La garantie jeunes, qui est plus qu'une expérimentation, en prend acte : cette solution de compromis bien française, qui, sans étendre le bénéfice du RSA aux moins de dix-huit ans, leur assure un revenu équivalent à condition qu'ils s'engagent dans un processus d'insertion, est aussi une manière de réunir les différents dispositifs existants en un seul.

Le droit à une deuxième chance, autre enjeu majeur à propos duquel nous pouvons également progresser dans les mois qui viennent, s'appuie sur les écoles de la deuxième chance, assez structurées, dotées de leur propre processus de labellisation, et d'initiative locale, ce qui explique les disparités territoriales. Le compte personnel de formation donnera son contenu à ce droit déjà inscrit dans la loi. Encore faut-il que ses bénéficiaires y croient. Alors même que des expérimentations très intéressantes sont menées, que de nombreux dispositifs existent, les jeunes en apprentissage sont persuadés que leur destin est joué à quinze ou seize ans.

Faut-il accorder immédiatement quatre ans de droit à la formation ? Je défends en tout cas l'idée, suggérée par le Livre vert de Martin Hirsch sur la jeunesse, d'une obligation de former jusqu'à dix-huit ans, sur le modèle de l'obligation scolaire jusqu'à seize ans ; ou d'une obligation de garantir l'accès au premier niveau de qualification, sans lequel il est impossible de s'en sortir dans le monde du travail.

M. Michel Issindou. Je remercie et je félicite les rapporteurs pour ce travail très complet, qui confirme la complexité des dispositifs existants comme de la vie des jeunes dans tous ses aspects – études, emploi, logement.

Les jeunes sont-ils ou non disposés à la mobilité géographique ?

Peut-on établir un lien entre le maintien des seniors dans l'emploi et les délais d'accès des jeunes au marché du travail ?

M. Jean-Frédéric Poisson, rapporteur. Je rappelle à Jean-Patrick Gille qu'il y a aussi des zones rurales en Île-de-France ! La mission locale de Rambouillet ne compte pas moins de neuf circonscriptions rurales. La zone de Rambouillet ressemble bien plus à Sainte-Maure-de-Touraine, cher Jean-Patrick Gille, ou à Sassenage, cher Michel Issindou, qu'à La Plaine Saint-Denis ou à Pantin, monsieur le président ! Notre mission locale est plus proche de celles de Rodez ou de Mende que de celles de la région parisienne.

S'agissant de la mobilité géographique, il y a bien un blocage : certains jeunes ont du mal à sortir de leur quartier, sans même parler de leur ville ou de leur département, à cause de problèmes matériels de transport ou de logement, mais tout aussi souvent, voire davantage, pour des raisons culturelles, par manque

de confiance en soi, par sentiment de relégation – autant de raisons bien réelles même si elles sont difficiles à comprendre de l’extérieur.

Les Allemands cherchent actuellement à attirer chez eux les jeunes Européens, en particulier d’Europe du Sud – Espagne, Portugal, Grèce et, dans une moindre mesure, Italie –, pour qu’ils y achèvent leur apprentissage. Les jeunes Allemands eux-mêmes ne voient rien à y redire, car la mobilité géographique est pour eux assez naturelle. Également sollicités, les Français répondent en revanche moins favorablement que les autres.

Ce blocage a également été souligné par les professionnels de l’insertion que nous avons rencontrés à Saint-Étienne.

Quant au lien entre le maintien des seniors dans l’emploi et les difficultés des jeunes à accéder au marché du travail, nous n’avons pas d’éléments à apporter dans le cadre du présent travail.

M. le président Claude Bartolone. Je remercie les rapporteurs. Mes chers collègues, sauf objection, je vous propose d’autoriser la publication du rapport.

Le Comité autorise la publication du présent rapport.

ANNEXE N° 1 : PERSONNES ENTENDUES PAR LES RAPPORTEURS

1. Auditions

– M. Jean-Robert Pitte, délégué interministériel à l’information et à l’orientation (DIO) et M. François Hiller, adjoint au délégué interministériel.

– Mme Cécile Van de Velde, sociologue (13 mars 2013).

– M. Jean-Paul Delahaye, directeur général de l’enseignement scolaire (DGESCO), et Mme Hélène Ouanas, sous-directrice du socle commun, de la personnalisation des parcours scolaires et de l’orientation (20 mars 2013).

– M. Éric Piozin, chef de service, adjoint à la directrice générale de l’enseignement supérieur et de l’insertion professionnelle (DGESIP), Mme Christine Bruniaux, chef du département de la stratégie de la formation et de l’emploi, M. Jean-Yves de Longueau, sous-directeur de l’égalité des chances et de la vie étudiante, Mme Hélène Michaudon, responsable du département des études statistiques, et Mme Rachel-Marie Pradeilles-Duval, adjointe du chef de service de la stratégie de l’enseignement supérieur et de l’insertion professionnelle (20 mars 2013).

– M. Gilles Roussel, président de l’université de Marne la Vallée et président de la commission formation et insertion professionnelle de la conférence des professeurs d’université et M. Khaled Bouabdallah, président de l’université Jean Monnet de Saint-Étienne et vice-président de la commission formation et insertion professionnelle de la conférence des professeurs d’université (27 mars 2013)

– M. Pierre Tapie, président de la conférence des grandes écoles, et M. Pierre Aliphath, délégué général (27 mars 2013).

– Mme Isabelle Eynaud-Chevalier, cheffe du service des politiques de l’emploi et de la formation professionnelle, Mme Frédérique Racon, cheffe de la mission politiques de formation et de qualification, et Mme Florence Gelot, adjointe au chef de la mission insertion des jeunes, à la DGEFP, ministère du travail, de l’emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social (10 avril 2013).

– M. Laurent Caillot, membre de l’Inspection générale des affaires sociales (15 mai 2013).

– M. Jean-Patrick Gille, président de l'Union nationale des missions locales (UNML), M. Hervé Hénon, président de la mission locale de Boulogne-sur-Mer et membre du bureau de l'UNML et M. Serge Kroichvili, délégué général de l'UNML (29 mai 2013).

– M. Yann Dyèvre, directeur de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative, Mme Catherine Lapoix, sous-directrice des politiques de jeunesse, adjointe au directeur, et Mme Isabelle Defrance, chef du bureau des actions territoriales et interministérielles de la sous-direction des politiques de jeunesse (5 juin 2013).

– M. Olivier Toche, directeur de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP) et Mme Candice de Laulanié, déléguée générale de l'Agence française du programme européen « jeunesse en action » (Afpeja) (5 juin 2013).

– M. Thomas Cazenave, directeur général adjoint pour la stratégie, la coordination et les relations institutionnelles de Pôle emploi, Mmes Dominique Delaite, directrice de la sécurisation des parcours professionnels et Firmine Duro, direction de la stratégie et des relations extérieures (6 juin 2013).

– Mme Naïma Charaï, présidente du conseil d'administration de l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (ACSE), Mme Laurence Girard, directrice générale et M. Jean-Pierre Papin, directeur de l'emploi, du développement économique, de l'habitat et de la médiation (12 juin 2013).

– M. Stéfano Scarpetta, directeur de l'emploi, du travail et des affaires sociales de l'OCDE, de M. Éric Charbonnier, expert à la direction de l'éducation, et de Mme Pauline Musset, analyste et co-auteur du rapport « Équité et qualité dans l'éducation - Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés ».

– Mme Emmanuelle Wargon, déléguée générale à l'emploi et à la formation professionnelle, (accompagnée de Mme Florence Gelot, adjointe à la chef de mission insertion des jeunes et de M. Laurent Duclos, adjoint au chef de département des synthèses) et de M. Marc Gurgand, directeur de recherche au CNRS, École d'économie de Paris, présidents du groupe de travail sur la « Garantie jeunes » (rapport de juin 2013) (25 juin 2013).

– M. Martin Hirsch, président de l'Agence du service civique (3 juillet 2013).

– M. Hervé Fernandez, directeur, de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI) et de M. Éric Nédélec, coordonnateur national (11 septembre 2013).

2. Tables rondes

- « *Où en est la mobilité sociale des jeunes en France ?* » (6 février 2013)

- M. Pascal de Cazenove et M. Ivan Dementhon représentants du Forum français de la jeunesse.

- Mme Patricia Loncle, enseignante et chercheure à l'École des hautes études en santé publique ;

- M. Joaquim Timoteo, chargé d'étude à l'INJEP ;

- « *L'État et les mutations de la jeunesse : quelles conséquences sur les politiques publiques ?* » (13 février 2013)

- M. Louis Chauvel, docteur en sociologie et chercheur à l'Institut d'études politiques de Paris ;

- M. Bertrand Coly, représentants du forum français de la jeunesse (FFJ).

- Mme Francine Labadie, cheffe de projet de l'observatoire de la jeunesse et des politiques de jeunesse (INJEP) ;

- M. Yannick L'Horty, professeur de sciences économiques à l'Université Paris-Est Marne-La-Vallée et directeur de la fédération de recherche du CNRS « Travail, emploi et politiques publiques » ;

- Mme Nicole Roth, cheffe du département de l'emploi et des revenus à l'INSEE ;

- « *La place du diplôme dans la société française : comment améliorer la reconnaissance des mérites et des compétences des jeunes ?* » (20 février 2013)

- M. Stéphane Carcillo, professeur en sciences économiques au Centre d'économie de la Sorbonne ;

- M. Régis Cortesero, chargé d'études à l'INJEP ;

- Mme Marie Duru-Bellat, sociologue ;

- M. Alexis Pierrot et M. Pascal de Cazenove, représentants du forum français de la jeunesse (FFJ).

- M. José Rose, professeur de sociologie à l'Université de Provence ;

● « *Les dispositifs de diversification des recrutements des grandes écoles* » (3 avril 2013)

– M. Pascal Bernard, vice-président de l'association des directeurs des ressources humaines (ANDRH), directeur des ressources humaines et des affaires générales de l'ARS d'Île-de-France ;

– M. Michel Bouchaud, proviseur du lycée Louis-le-Grand, président de l'association des proviseurs de lycées à classes préparatoires aux grandes écoles (APLCPGE) ;

– Mme Chantal Dardelet, animatrice du groupe ouverture sociale de la conférence des grandes écoles, directrice exécutive de ESSEC IIES (institut de l'innovation et de l'entrepreneuriat social), responsable du pôle égalité des chances de l'ESSEC ;

– Mme Bénédicte Humbert, déléguée à la diversité du Pôle de recherche et d'enseignement supérieur (PRES) Institut des sciences et technologies de Paris, ParisTech ;

– M. Ramzi Ben Kheder, élève de l'ESCE (école supérieure de commerce extérieur), bénéficiaire du dispositif « pourquoi pas moi ? » mis en place par l'ESSEC ;

– Mme Rachel-Marie Pradeilles-Duval, adjointe du chef de service de la stratégie de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle, ministère de l'enseignement supérieur (3 avril 2013).

● « *L'attractivité et la performance de l'enseignement scolaire professionnel* » (3 avril 2013)

– M. Pascal Bernard, vice-président de l'association des directeurs des ressources humaines (ANDRH), directeur des ressources humaines et des affaires générales de l'ARS d'Île-de-France ;

– M. Jean-Pierre Davasse, proviseur adjoint du lycée professionnel Romain Rolland à Goussainville ;

– M. Jean-Marc Huart, sous-directeur des lycées et de la formation professionnelle tout au long de la vie (Dgesco A2) ;

– Mme Hélène Ouanas, sous-directrice du socle commun, de la personnalisation des parcours scolaires et de l'orientation (Dgesco A1).

● « *Dispositifs de reconnaissance des savoir-faire et des compétences hors le système scolaire (VAE)* » (10 avril 2013)

– M. Bastien Engelbach, chargé de mission à l'association Animafac, responsable du programme Bénévolat et compétences ;

– M. Vincent Merle, professeur au Conservatoire national des Arts et métiers (CNAM) et président de l'association du réseau des CARIF-OREF (Centres d'information, de ressources et d'information sur la formation – Observations régionaux de l'emploi et la formation) ;

– M. Hubert Mongon, membre du bureau national de l'Association nationale des directeurs de ressources humaines (ANDRH), senior vice-président ressources humaines de McDonald's France et Europe du Sud ;

– Mme Frédérique Racon, adjointe au chef de la mission Politiques de formation et de qualification, de la Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle (DGEFP) ;

– Mme Jacqueline Rageot, responsable de l'antenne de conseil en VAE de Paris (BIOP, centre d'orientation scolaire et professionnelle de la Chambre de commerce et d'industrie de région de Paris Île de France).

● « *Les dispositifs publics d'insertion professionnelle des jeunes* » (24 avril 2013)

– M. Yves Auton, chargé de mission au secrétariat général du Conseil national des missions locales ;

– M. Patrick Pommier, adjoint au chef du département de la formation professionnelle et de l'insertion professionnelle des jeunes (DARES) ;

– Mme Fabienne Schrempp, directrice de la mission locale VitaCité ;

– Mme Brigitte Ustal Piriou, présidente de la commission intergénérationnelle et gestion des âges/emploi des jeunes de l'Association nationale des directeurs des ressources humaines (ANDRH).

● « *La formation en alternance* » (15 mai 2013)

– Mme Carole Aboaf, conseillère technique au Conseil national pour la formation professionnelle tout au long de la vie ;

– M. Gilles Langlo, vice-président de la Fédération nationale des associations régionales des directeurs de centre de formations d'apprentis (FNADIR) et directeur du CFA de la chambre de métiers d'Indre et Loire ;

– Mme Manuèle Lemaire, vice-présidente de la FNADIR et directrice du CFA - institut de l'environnement urbain à Jouy-le-Moutier ;

– Mme Colette Lucien, vice-présidente de la FNADIR et directrice du CFA Léonard de Vinci à la Défense ;

– M. Morgan Marietti, président de l'Association nationale des apprentis de France ;

– Mme Delphine Pelade, directrice de l'apprentissage au Conseil régional d'Île de France ;

– M. Jean-Christophe Sciberras, président de l'Association nationale des directeurs des ressources humaines.

● « *Les dispositifs de seconde chance* » (29 mai 2013)

– Mme Maria-Julia Aranda, commissaire divisionnaire, chef du département du recrutement et de l'égalité des chances, direction des ressources et des compétences de la police nationale, sous-direction de la formation et du développement des compétences au ministère de l'Intérieur ;

– M. Charles de Batz de Trenquelléon, directeur général de l'établissement public d'insertion dans la Défense (EPIDe) ;

– Mme Patricia Kuhn, chef du bureau des adjoints de sécurité, direction des ressources et des compétences de la police nationale, sous-direction de l'administration des ressources humaines au ministère de l'Intérieur ;

– M. Vincent Terrenoir, commissaire divisionnaire, chef de la mission de reclassement et de reconversion professionnelle, direction des ressources et des compétences de la police nationale, sous-direction de l'action sociale et de l'accompagnement du personnel au ministère de l'Intérieur ;

– M. Didier Quenelle, général de brigade, sous-directeur des compétences de la direction des personnels militaires de la gendarmerie nationale de la direction générale de la gendarmerie nationale au ministère de l'Intérieur ;

– M. Alexandre Schajer, président, et M. Adil Lamrabet, chargé de développement et communication, du Réseau des écoles de la 2^e chance

● « *Poursuite des études supérieures et activité professionnelle* » (12 juin 2013)

– M. Laurent Bérail, fondateur et dirigeant de SkillsCenter, cofondateur de La Manu, rapport du CESE emploi et études ;

– Mme Christine Bruniaux, chef du département de la stratégie de la formation et de l'emploi (DGESIP) ;

– M. Jean-François Giret, directeur de l'Institut de recherche sur l'éducation (IREDU), maître de conférences à l'Université de Bourgogne ;

– Mme Elise Verley, chargée de mission à l'Observation de la vie étudiante (OVE) et maître de conférences à l'Université de Paris-Sorbonne.

● « *Le logement des jeunes* » (19 juin 2013)

– M. Alexandre Aumis, sous-directeur de la contractualisation et de l'immobilier du Centre national des œuvres scolaires et universitaires (CNOUS) ;

– M. Feres Belghith, chargé d'études à l'Observatoire de la vie étudiante (OVE) ;

– M. Jean-François Brégou, chargé de mission à la Fédération nationale des associations d'accueil et de réinsertion sociale (FNARS) ;

– Mme Claire Guichet, représentante de la Fédération des associations générales étudiantes (FAGE) au Conseil économique, social et environnemental (CESE) ;

– M. Frédéric Milhiet, président de l'Union nationale des comités locaux pour le logement autonome des jeunes (UNCLLAJ), et Mme Ahmel Djioui, animatrice du réseau ;

– M. Éric Thuillez, membre du directoire de l'UESL-action logement.

● « *Les dispositifs de soutien et de financement de l'autonomie et des études des jeunes* » (26 juin 2013)

– M. François Brégou, chargé de mission à la Fédération nationale des associations d'accueil et de réinsertion sociale (FNARS) ;

– M. Vincenzo Cicchelli, maître de conférences à l'Université Paris Descartes, auteur de l'ouvrage *L'autonomie des jeunes. Questions politiques et sociologiques sur les mondes étudiants* (2013) ;

– M. Rémy Guilleux, vice-président de l'UNAF, président du département Éducation et jeunesse, Mme Patricia Humann, coordonnatrice du pôle éducation, et Mme Claire Ménard, chargée des relations avec le Parlement ;

– Mme Monique Ronzeau, présidente de l'Observatoire de la vie étudiante (OVE), inspectrice générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche.

● « *Les dispositifs de mobilité internationale des jeunes* » (26 juin 2013)

– Mme Béatrice Angrand, secrétaire générale de l'Office franco-allemand pour la jeunesse (OFAJ) ;

– M. Pascal Bonnetain, secrétaire général, et Mme Armelle Dugué, directrice de la mobilité et des partenariats, Office franco-québécois pour la jeunesse (OFQJ) ;

– M. Olivier Flury, secrétaire général de l’association Itinéraire international ;

– M. Antoine Godbert, directeur de l’Agence Europe éducation formation.

• *Table ronde avec les représentants d’organisations de jeunesse* (10 juillet 2013).

– M. Stephen Cazade, directeur national d’Unis-cité ;

– M. Antoine Dulin, délégué national Scouts et guides de France, auteur d’un rapport pour le CESE : « Droits formels/ droits réels : *améliorer le recours aux droits sociaux des jeunes* » (juin 2012) ;

– M. Bastien Engelbach, chargé de mission à l’association Animafac, responsable du programme Bénévolat et compétences ;

– M. Thibault Renaudin, secrétaire général de l’Association de la fondation étudiante pour la ville (AFEV) ;

– M. Gwendal Ropars, secrétaire national à la communication et aux relations extérieures de la Jeunesse ouvrière chrétienne (JOC)

• *Table ronde avec les représentants de syndicats et mutuelles lycéens et étudiants* (10 juillet 2013)

– M. Julien Blanchet, président de la Fédération des associations générales étudiantes (FAGE) ;

– M. Vincent Bordenave, délégué général de l’Union nationale des étudiants de France (UNEF) ;

– M. Steven da Cruz, président de Promotion et défense des étudiants (PDE) ;

– Mme Margot Perez, déléguée nationale adjointe de l’Union nationale inter-universitaire- Mouvement des étudiants (UNI-MET) et M. Cyprien Feilhès, délégué national adjoint de la section étudiante de l’UNI-MET ;

– M. Karl Stoeckel, secrétaire général de La Mutuelle des étudiants (LMDE).

• *Table ronde avec des représentants d’organisations syndicales représentatives de salariés* (17 juillet 2013)

– MM. Mohammed Oussedik, secrétaire confédéral de la Confédération générale du travail (CGT), et Jean-Philippe Revel, secrétaire fédéral de la fédération des organismes sociaux ;

– M. Thiébaud Weber, secrétaire confédéral de la Confédération française du travail (CFDT), en charge de la politique revendicative en faveur des jeunes et président du comité des jeunes de la confédération européenne des syndicats ;

– Mme Chantal Guiolet déléguée nationale de la Confédération française de l’encadrement-confédération générale des cadres (CFE-CGC) à l’emploi des jeunes et M. Franck Boissart, conseiller technique au secteur emploi formation ;

– un représentant de l’Union nationale des syndicats autonomes (UNSA), sous réserve de confirmation.

• *Table ronde avec des représentants d’organisations syndicales représentatives d’employeurs* (17 juillet 2013)

– M. Francis Petel, membre de la commission de la formation et de l’éducation de la Confédération générale des petites et moyennes entreprises (CGPME)

– M. Pierre Burban, secrétaire général de l’Union professionnelle artisanale (UPA) et Mme Caroline Duc, conseillère technique chargée des relations avec le Parlement ;

– Mme Sandrine Javelaud, directrice de mission formation initiale, et Mme Kristelle Hourques, chargée de mission senior à la direction des affaires publiques, Mouvement des entreprises de France (MEDEF) (17 juillet 2013).

– « L’accès des jeunes au permis de conduire » : M. Pierre Ginefri, sous-directeur de l’éducation routière, de la délégation à la sécurité et à la circulation routières, ministère de l’Intérieur ; M. Loïc Turpeau, président de l’Association nationale pour la promotion de l’éducation routière (ANPER) ; M. Ivan Candé, secrétaire général du Syndicat national des personnels techniques administratifs et de service de l’équipement et de l’environnement-Confédération générale du travail (SNPATS-CGT), et Mme Laurence Réthoré, secrétaire nationale ; Mme Pascale Maset, secrétaire générale du Syndicat national Force Ouvrière des inspecteurs, cadres et administratifs du permis de conduire et de la sécurité routière (SNICA-FO), et M. Thomas Knecht, secrétaire général adjoint ; M. Christophe Nauwelaers, secrétaire général du Syndicat autonome national des experts de l’éducation routière (UNSA-SANEER) (11 septembre 2013).

3. Déplacement des rapporteurs

À Saint-Étienne

• Centre de formation des apprentis (CFA) :

– Mme Sophie Luquet, responsable filière, M. Guy Montéréal, responsable filière, et M. Éric Szymakowski, responsable de la filière productique ;

– Union des industries et métiers de la métallurgie (UIMM) de la Loire : M. Christophe Boujeau, directeur de la formation, M. Nicolas Cavrois, secrétaire général, M. François Méon, président, M. Daniel Roché, délégué général

– M. Alain Sowa, président du CFAI-AFPI, UIMM

• Groupe Casino : M. Claude Risac, directeur des relations extérieures, et M. Thomas Vilcot, directeur du recrutement groupe ;

• Préfecture : M. Serge Clément, directeur académique départemental, M. Jean-Daniel Cristoforetti, directeur départemental de l'unité territoriale de la Direccte M. Patrick Férin, secrétaire général de la préfecture de la Loire, M. Bruno Feutrier, directeur départemental de la cohésion sociale ;

• Collège Jacques Prévert, à Andrézieux-Bouthéon : Mme Christine Audouard, enseignante CLLIS, Mme Delphine Barlerin, principale adjointe, M. Christian Laurensen, principal, M. Raymond Lefebvre, directeur-adjoint, chargé des SEGPA ;

• École de la deuxième chance (E2C) : M. Bruno Feutrier, directeur départemental, M. Gilles Gallet, président EDC Loire, Mme Houria Gamara, directrice E2C Loire, M. Florian Mouchel, responsable E2C en Champagne-Ardenne ;

• Table ronde à la maison de l'emploi :

– M. Nicolas Bometon, directeur de la mission locale ;

– M. Pierre Joassard, directeur du CIO de Saint-Étienne ;

– Mme Aline Bourrat, chargée de mission insertion professionnelle, à l'AFIJ-Loire (Association pour faciliter l'insertion professionnelle des jeunes diplômés) ;

– M. Patrick Desprez, chef du service académique information et orientation du rectorat de l'académie de Lyon, M. Mohamed Mahi, coordonnateur Groupe Solidarité Emploi, M. Franck Masse, directeur de la maison de l'emploi et de la formation, Mme Béatrice Ryckewaert, responsable d'animation de la maison de l'emploi et de la formation, Mme Marie-Odile Sasso, vice-présidente de la communauté d'agglomération Saint-Étienne Métropole, chargée de l'insertion, de l'emploi et de la politique de la ville ;

À Lyon

• Lycée des métiers Jacques de Flesselles : M. Mohamed Ambri, enseignant en électronique, Mme Jocelyne Barjon, enseignante en administration, M. Jacques Blanchard, conseiller principal d'éducation, Mme Dominique Chavant, enseignante gestion, coordonnatrice tertiaire, Mme Annie Chassagneux, responsable de la formation continue au GRETA-GIAL (groupement

d'établissements Greta Industriel de l'Agglomération Lyonnaise), Anne-Marie Ellul, enseignante en administration, M. Éric Gros, proviseur-adjoint, M. Frédéric Maillon, enseignant formateur, Mme Laurie-Anne Laire, coordonnatrice, au GRETA-GIAL (groupement d'établissements Greta Industriel de l'Agglomération Lyonnaise), Mme Claude Rousset, conseillère d'orientation-psychologue au CIO, M. Armand Urvoy, chef de travaux et un groupe d'élèves

- Table ronde au rectorat :

- Mme Florianne Buisson, directrice adjointe du pôle universitaire de proximité, université Jean Moulin, Lyon 3 ;

- Mme Florence Fioriti, chargée de mission égalité des chances, rectorat ;

- M. Yves Jamet, professeur à l'Institut national des sciences appliquées, Mme Françoise May-Carle, adjointe au directeur régional, Mme Yveline Mermilliod, conseillère d'orientation, psychologue, au SAIO du rectorat ; M. Bernard Riban, proviseur du lycée Branly,

- Déjeuner à la préfecture de région, sous la présidence de Mme Aimée Dubos, préfète déléguée pour l'égalité des chances :

- M. Laurent Willeman, chargé de mission auprès du préfet de région ; M. Alain Parodi, directeur régional jeunesse et sports ; M. Eric Gounel, directeur régional de la protection judiciaire de la jeunesse de la région Rhône-Alpes-Auvergne ; M. Hervé Fernandez, directeur de l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI) à Lyon ; M. Eric Nédélec, agence nationale de lutte contre l'illettrisme de la Loire ; Mme Anne Mességué, chargée de mission pour la lutte contre l'illettrisme au SGAR ; M. Jacky Darne, président de l'union régionale des missions locales Rhône-Alpes ; M. Laurent Barraud, président de Unis-Cité ; Mme Sonia Bouzerda, responsable du développement des partenariats privés-publics, région Rhône-Alpes Nos quartiers ont du talent ; M. Christophe Tezenas du Moncel, président de emplois Loire Observatoire École de la 2^e chance ; Mme Marie-France Vieux Marcaud, présidente de l'association Vaulx agglo 2^e chance ; M. Christian Mistral, président de Vaulx-en-Velin entreprises, association parrainage jeunes emploi

- Table ronde avec les services déconcentrés :

- M. Jean-Pierre Berthet, Directe par intérim ;

- M. Alain Parodi, directeur régional de la DRJSCS ;

- M. Jacques Riboulet, responsable du département accès à l'emploi, Directe ;

- Mme Annick Taton, adjointe au chef de pôle 3 E, chef du département mutations de l'emploi et compétences, Directe ;

– M. Laurent Willeman, chargé de mission cohésion sociale, égalité des chances, culture, SGAR Rhône-Alpes.

● Conseil régional :

– Mme Sarah Boukaala, conseillère régionale, déléguée à la jeunesse ;

– Mme Chantal Bunel-Delarche, directrice de la formation continue ;

– M. Benjamin Coppe, conseiller technique à l’emploi et à la formation, cabinet du président ;

– M. Thomas Senn, directeur adjoint sport, jeunesse, vie associative et éducation populaire ;

– Mme Laure Vidal, conseillère technique à la jeunesse.

Au Danemark (17 au 19 avril 2013).

– M. Peter Grønnegård, vice-Directeur, *Danish Agency for Higher Education and Educational Support* (ministère de la Recherche, de l’innovation et de l’enseignement supérieur) ;

– MM. Leif Christian Hansen et Jan Hendeliowitz consultants en chef à la direction du marché du travail, ministère de l’Emploi ;

– M. Lennart Damsbo-Andersen, Président de la commission emploi du Parlement, M. Alex Ahrendtsen et Mme Louise Schack Elholm, membres de la commission éducation du Parlement ;

– M. Morten Smistrup, consultant auprès de LO, première confédération syndicale danoise, et Mme Karen Roij, consultante auprès de DA (patronat) ;

– Mme Karin Olsen, chef du jobcenter pour les jeunes, et M. Anders Stub, Mme Tina Christian, Mme Frederikke Jensen et M. Jesper Hansen, chargés de mission ;

– Table ronde avec des représentants de la Chambre de commerce franco-danoise et des conseillers du commerce extérieur (CCEF).

– Mme Véronique Bujon-Barré, ambassadrice de France au Danemark ;

– M. Benny Wielandt, conseiller d’orientation professionnelle du centre de formation professionnelle TEC Frederiksberg.

En Allemagne (2 et 3 mai 2013)

– Mme Anne Orain, proviseure du lycée français de Berlin ;

– Mme Christina Ramb, chargée du bureau « marché de l'emploi » et Mme Barbara Dorn, chargée du bureau « éducation et formation professionnelle » *Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA)* (Confédération des organisations patronales allemandes) ;

– M. Christoph Schwamborn, ministère fédéral de la Famille, des personnes âgées, de la femme et de la Jeunesse (BMFSFJ) ;

– Mme Jacqueline März, service de coordination « Formation professionnelle sans frontières », fédération allemande des chambres de commerce et d'industrie (DIHK)

– M. Matthias Anbuhl, chargé du service « Politique de l'enseignement et éducation » et M. Florian Haggemiller, chargé du service « politique de la jeunesse, finances et service volontaire civique », *Deutscher Gewerkschaftsbund (DGB)* (Confédération allemande des syndicats) ;

– M. Roland Schauer, chef du service « orientation professionnelle, accompagnement à l'insertion professionnelle, bourses de formation » et M. Mathias Scholz, chef du service « insertion professionnelle des jeunes » ministère fédéral des affaires sociales (BMAS) ;

– M. Hans-Ortwin Nalbach, chef du service « orientation professionnelle et égalité des chances pour les jeunes », ministère fédéral de l'Éducation et de la recherche (BMBF)

À Rennes et en Ille-et-Vilaine (13 et 14 juin 2013)

● Conseil régional :

– Mme Georgette Bréard, vice-présidente, M. Henri Simorre, directeur de la formation professionnelle, et M. Jacques Mikulovic, directeur de la formation initiale, , M. Emmanuel Mourlet, directeur du centre régional information jeunesse, M. Philippe Lecoq, directeur de Pôle emploi, M. Thierry Cormier, directeur du Fongecif ;

● Services déconcentrés de l'État :

– M. Dominique Théfioux, directeur régional adjoint, Direccte, Mme Elisabeth Maillot-Bouvier, Direccte, M. Christian Caradec, DRJSCS ;

● Rectorat de l'académie :

– M. Michel Quéré, recteur, M. Laurent Blanes, DAFPIC

- Préfecture de région :

- M. Michel Cadot, préfet de la région Bretagne et M. Serge Agreke, chargé de mission SGAR ;

- Mission locale pour l'emploi de Redon :

- M. Pascal Duchêne, président de la mission locale pour l'emploi, maire-adjoint de Redon, Mme Sylvie Lefebvre, directrice de la mission locale pour l'emploi, M. Gilles Mathel, directeur UT 35, DIRECCTE, Mme Annie Gourraud directrice agence de Redon de Pôle emploi, Mme Emmanuelle Castelain, présidente de l'Association régionale des missions locales (ARML), M. H. Civel, vice-président de la ML et de l'ARML

- Fédération d'animation rurale en Pays de Vilaine :

- Mme Pascale Petit-Sénéchal, chef de service de la DRJSCS, Mme Marion Danièle MLE Redon, Mme Claire Duprec, volontaire, M. Bruno Chéron, Fédération d'animation rurale en Pays de Vilaine : directeur, M. Marco Felez, directeur des Articulés du Pays de Redon et Vilaine, Mme Corinne Hervieux, coordinatrice du mouvement rural de la jeunesse chrétienne (MRJC Bretagne) et M. Etienne Le Paven, volontaire

- Collège Chateaubriand, Saint-Malo :

- Mme Raymonde Rouzic, chef du service académique de l'information et de l'orientation (rectorat), Mme Evelyne Laporte, directrice du CIO de Saint-Malo, Mme Yasmina Khellaf, principale du collège Chateaubriand, M. Gilles Nottebart, principal du collège Surcouf, M. Dominique Bachelot, proviseur du Lycée Maupertuis, M. Ch. Ferron, directeur de mission locale pour l'emploi ;

- Lycée Mendès-France, Rennes

- M. Bertrand Elise, proviseur du lycée Mendès-France, M. Philippe Debray, proviseur du Lycée Descartes, M. Gérald Moënner, DEAE (rectorat), Mme Cécile Lecomte, Université Rennes 1, M. Jean-Christophe Clapson, directeur du Pôle emploi de Rennes.

- Les formations par alternance en Bretagne :

- M. Luc Vivier directeur du CFA CCI, campus des métiers de Ker Lann, M. Guillaume Baudet, attaché de direction ; Mme Isabelle Guée, directrice des études ; Mme Nelly Garnier enseignante.

**ANNEXE N° 2 :
ÉTUDE DE L'IMPACT DE PLUSIEURS DISPOSITIFS CONCOURANT
À LA MOBILITÉ SOCIALE DES JEUNES, RÉALISÉE PAR LE
GROUPEMENT KPMG-EURÉVAL**



Assemblée nationale

Comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques

Rapport d'étude de l'impact de
plusieurs dispositifs concourant à la
mobilité sociale des jeunes dans
quatre bassins de vie (Guéret, Méru,
Annecy, Montreuil)

Octobre 2013



Rapport d'étude de l'impact de plusieurs dispositifs concourant à la mobilité sociale des jeunes dans quatre bassins de vie (Guéret, Méru, Annecy, Montreuil)

Auteurs

F. Larpin, Directrice Nationale KPMG Secteur public, Supervision générale de l'étude.

C. de Montzey, Manager, KPMG Secteur public, Responsable du bassin de vie de Guéret.

E. Durquety, Responsable projets, KPMG Secteur public, Responsable du bassin de vie de Montreuil.

C. Botella, Consultante, KPMG Secteur public, Responsable du bassin de vie de Méru.

X. Rodriguez, Consultante, Euréval, Responsable du bassin de vie d'Annecy.

B. Gorin, Consultant, KPMG Secteur public, Support des responsables.

Table des matières

1	Introduction.....	9
2	Etude du dispositif concourant à la mobilité sociale des jeunes mis en œuvre dans les collèges.....	11
2.1	Synthèse générale.....	11
2.2	Etude comparative.....	13
2.2.1	Présentation des caractéristiques des établissements du panel.....	13
2.2.2	Présentation des objectifs.....	14
2.2.3	Mise en œuvre et pilotage.....	16
2.2.3.1	Le rôle déterminant du chef d'établissement.....	16
2.2.3.2	Deux acteurs majeurs : Les professeurs principaux et les COP.....	18
2.2.3.2.1	Le professeur principal.....	18
2.2.3.2.2	Les conseillers d'orientation -psychologues.....	19
2.2.3.3	Des pratiques professionnelles différentes d'un territoire à l'autre.....	21
2.2.3.4	Des inégalités dans l'accompagnement des élèves.....	21
2.2.3.5	Des acteurs mobilisés selon des degrés variables.....	22
2.2.3.6	Présentation d'AFFELNET, la procédure d'affectation des élèves.....	24
2.2.4	Appréciation de l'efficacité.....	25
2.2.4.1	Le regard critique des professeurs et chefs d'établissement sur les COP.....	25
2.2.4.2	Des élèves satisfaits de l'accompagnement prodigué par leur professeur principal.....	26
2.2.4.3	Appréhender AFFELNET : un travail pédagogique en amont nécessaire.....	28
2.2.4.3.1	Des professionnels partagés sur son efficacité.....	31
2.2.4.3.2	Des avis très contrastés quant au moment opportun pour arrêter un choix d'orientation.....	33
2.2.4.3.3	Analyse du choix du premier vœu : 25% de demandes non satisfaites.....	33
2.2.4.3.4	De fortes disparités sont constatées entre les bassins de vie étudiés.....	34
2.2.4.3.5	Des choix souvent irréversibles.....	34
2.2.4.3.6	Des décisions d'affectation conditionnées par les places disponibles sur le territoire.....	35
3	Etude du dispositif concourant à la mobilité sociale des jeunes mis en œuvre dans les lycées professionnels.....	37
3.1	Synthèse générale.....	37
3.2	Etude comparative.....	38
3.2.1	Présentation des caractéristiques des établissements du panel.....	38
3.2.2	Présentation des objectifs.....	40

3.2.3	Mise en œuvre et pilotage.....	41
3.2.3.1	Un objectif commun : amener les jeunes jusqu’au bac et limiter le décrochage	41
3.2.3.2	Un dynamisme partagé, des modes d’actions différenciés	41
3.2.3.3	Les acteurs de l’accompagnement	44
3.2.3.3.1	Des élèves qui plébiscitent leur professeur principal.....	44
3.2.3.3.2	Des professeurs principaux peu formés à l’accompagnement des élèves en matière d’orientation	45
3.2.3.3.3	Une meilleure articulation à construire avec les COP	46
3.2.3.4	Appréciation de l’efficacité	47
3.2.3.4.1	Objectif : optimiser l’affectation des places offertes	47
3.2.3.4.2	Modalités de fonctionnement.....	47
3.2.3.4.3	Une procédure jugée trop complexe	48
3.2.4	Les freins à la mobilité sociale	50
4	Étude des dispositifs concourant à la mobilité sociale des jeunes mis en œuvre dans les Centres d’Information et d’Orientation (CIO).....	53
4.1	Synthèse générale	53
4.2	Étude comparative	54
4.2.1	Présentation des objectifs	54
4.2.2	Mise en œuvre, pilotage et gouvernance	55
4.2.2.1	La question de la tutelle des CIO reste à trancher	55
4.2.2.2	Une accumulation de demandes administratives et de missions à prioriser	55
4.2.2.3	Le rattachement des COP aux CIO n’est pas remis en cause	55
4.2.2.4	Des programmes d’activité difficiles à évaluer et qui manquent de moyens.....	56
4.2.3	Caractéristiques des bénéficiaires.....	57
4.2.3.1	Des bénéficiaires accompagnés dans leur établissement, le plus souvent sans leur parents... ..	57
4.2.3.2	Des bénéficiaires qui se résument de plus en plus aux jeunes en difficulté.....	57
4.2.3.3	Des bénéficiaires souvent déconnectés des besoins de leur territoire.....	58
4.2.3.4	Des bénéficiaires en proie à des problèmes de mobilité	58
4.2.4	Appréciation de l’efficacité	59
4.2.4.1	Un nombre de COP trop faible au regard de la population à suivre	59
4.2.4.2	Le nécessaire renforcement du binôme professeur principal/COP	59
4.2.4.3	La démarche partenariale entre les CIO et les autres acteurs doit être davantage développée ..	60
4.2.4.4	Les actions spécifiques développées par les CIO	61
5	Etude des dispositifs concourant à la mobilité sociale des jeunes mis en œuvre par les missions locales.....	62

5.1	Synthèse générale	62
5.2	Étude comparative	63
5.2.1	Présentation et objectifs	63
5.2.2	Mise en œuvre	64
5.2.2.1	Une structure fédératrice au service des jeunes	64
5.2.2.2	Un acteur clé de l'insertion qui s'appuie sur de nombreux partenariats	65
5.2.2.3	Une structure identifiée par les jeunes au service de l'emploi et de la formation	65
5.2.2.4	Une diversité de publics accueillis	67
5.2.2.5	Analyse des données d'activité et de résultats	68
5.2.3	Gouvernance et pilotage	72
5.2.3.1	Une gouvernance lourde et complexe	72
5.2.3.2	Un financement opaque et en diminution	73
5.2.4	Appréciation de l'efficacité	75
5.2.5	Observations sur le dispositif CIVIS	76
5.2.5.1	Objectifs	76
5.2.5.2	Mise en œuvre	76
5.2.5.3	Pilotage	79
5.2.5.4	Appréciation de l'efficacité du dispositif	79
5.2.5.5	Analyse des données d'activités et de résultats	82
6	Étude du dispositif concourant à la mobilité sociale des jeunes mis en œuvre dans les Centres de Formation d'Apprentis (CFA).....	86
6.1	Synthèse générale	86
6.2	Étude comparative	89
6.2.1	Présentation des objectifs	89
6.2.1.1	Nature et rôle en matière d'apprentissage	89
6.2.1.1.1	La convention, acte de naissance du CFA	89
6.2.1.1.2	Une pluralité de statuts liée à la pluralité des organismes gestionnaires	89
6.2.1.1.3	Les CFA sont soumis à un double contrôle	90
6.2.1.2	L'action des CFA s'inscrit dans le cadre global de la politique régionale	90
6.2.1.2.1	Le CPRDFP, un document stratégique	91
6.2.1.2.2	La carte des formations détermine les possibilités d'orientation	91
6.2.1.3	Les CFA poursuivent une multitude d'objectifs	91
6.2.2	Mise en œuvre, pilotage et gouvernance	92
6.2.2.1	Des centres différents par leur statut mais en étroite relation avec les Conseils régionaux	92
6.2.2.2	Le rapport difficile entre les CFA et le ministère de l'Éducation nationale	93
6.2.2.3	La définition et l'évaluation des objectifs des CFA	94

6.2.3	Caractéristiques des bénéficiaires.....	95
6.2.3.1	Le CFA, dispositif efficace pour l'insertion professionnelle.....	95
6.2.3.2	Des bénéficiaires volontaires mais dont le niveau global est en baisse.....	97
6.2.3.3	Le poids de la contrainte géographique pèse sur les bénéficiaires.....	97
6.2.3.4	Les difficultés rencontrées par les bénéficiaires.....	97
6.2.3.5	Le profil des bénéficiaires d'après l'enquête quantitative.....	98
6.2.4	Appréciation de l'efficacité.....	98
6.2.4.1	L'enjeu majeur de l'accompagnement des jeunes.....	99
6.2.4.2	La difficile mise en place d'une démarche partagée par les différents acteurs.....	99
6.2.4.3	L'enjeu majeur de l'organisation des relations avec les entreprises.....	100
7	Etude du dispositif concourant à la mobilité sociale des jeunes mis en œuvre par les plates-formes de suivi et d'appui aux décrocheurs.....	101
7.1	Synthèse générale.....	101
7.2	Etude comparative.....	103
7.2.1	Présentation et objectifs.....	103
7.2.2	Pilotage et gouvernance.....	107
7.2.2.1	Des caractéristiques géographiques et organisationnelles sensiblement différentes.....	107
7.2.2.2	Une mobilisation des acteurs et partenaires délicate selon les réalités locales.....	108
7.2.2.3	Les limites du SIEI : Une phase de repérage et de contact « longue et fastidieuse ».....	109
7.2.3	Caractéristiques des bénéficiaires et causes avancées du décrochage.....	112
7.2.3.1	Des profils de jeunes semblables.....	112
7.2.3.2	...Mais des causes de décrochage plurielles.....	113
7.2.3.2.1	Une orientation subie, ou choisie sans discernement.....	113
7.2.3.2.2	Des contraintes géographiques importantes.....	114
7.2.3.2.3	Des problématiques sociales et familiales fortes.....	114
7.2.3.2.4	Un mode de formation précaire : le cas de l'apprentissage.....	115
7.2.4	Appréciation de l'efficacité.....	116
8	Conclusion.....	121
9	Liste des recommandations.....	124
9.1	Collèges.....	124
9.2	Lycées professionnels.....	125
9.3	Centres d'Information et d'Orientation.....	126
9.4	Pour les missions locales.....	126
9.5	Centres de Formation en Alternance.....	127

9.6	Plates-formes de suivi et d'appui aux décrocheurs	127
10	Glossaire.....	130

1 Introduction

La présente étude, commandée par le Comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques (CEC) de l'Assemblée nationale, vise à mesurer l'impact de six dispositifs publics concourant à la mobilité sociale des jeunes sur quatre territoires. Elle a été réalisée par les cabinets KPMG et Euréval qui ont proposé les sites à évaluer selon la méthodologie indiquée par le cahier des charges.

Les quatre sites sélectionnés présentent des caractéristiques très différentes :

- Le bassin de vie de **Guéret**, situé dans une zone rurale, est caractérisé par un poids du secteur agricole plus important que la moyenne nationale. La proportion de jeunes y est faible et le chômage des 15-24 ans se situe dans la moyenne nationale.
- Le bassin de vie de **Méru**, situé dans une zone péri-urbaine avec ZUS¹, est caractérisé par un poids du secteur industriel plus important que la moyenne nationale. La proportion de jeunes y est forte et le chômage des 15-24 ans se situe dans la moyenne nationale.
- Le bassin de vie d'**Annecy**, situé dans une zone urbaine sans ZUS, est caractérisé par un poids du secteur industriel plus important que la moyenne nationale. La proportion de jeunes se situe dans la moyenne nationale et le chômage des 15-24 ans y est faible.
- Le bassin de vie de **Montreuil**, situé dans une zone urbaine avec ZUS, est caractérisé par un poids du secteur des services plus important que la moyenne nationale. La proportion de jeunes y est forte ainsi que le chômage des 15-24 ans.

Les politiques publiques en matière de mobilité sociale des jeunes visent d'abord à l'information et à l'orientation des bénéficiaires. Elles offrent une pluralité de parcours qui doivent permettre chacun de trouver une voie de formation adaptée. Ainsi, en parallèle de la filière générale et technologique, la filière professionnelle permet, en deux ou trois ans, d'obtenir une qualification professionnalisante débouchant sur une employabilité importante. L'apprentissage, formation en alternance qui associe une formation chez un employeur et un enseignement scolaire, facilite aussi l'insertion des jeunes sur le marché de l'emploi. Il est accessible dès l'âge de 15 ans et vaut aussi bien pour les formations secondaires que pour les formations supérieures.

Les politiques publiques concourant à la mobilité sociale des jeunes concernent donc des domaines tels que l'orientation, l'insertion professionnelle ou encore la lutte contre le décrochage. Ainsi, les six dispositifs publics étudiés ont permis d'appréhender le sujet dans ces trois dimensions. Il s'agit :

¹ Zone Urbaine Sensible

- Du dispositif d'orientation au collège, à travers le Parcours de Découverte des Métiers et des Formations (PDMF) et la procédure d'affectation AFFELNET.
- Du dispositif d'orientation au lycée professionnel, à travers le PDMF et la procédure d'affectation APB.
- Des Centres d'Information et d'Orientation (CIO)
- Des Centres de Formation d'Apprentis (CFA)
- Des Missions locales, et plus spécifiquement le dispositif des contrats d'insertion dans la vie sociale (CIVIS)
- Des Plates-formes d'Appui et de Suivi des Décrocheurs (PASD)

Une attention particulière a été portée à l'identification des objectifs propres à chaque structure ou dispositif, aux succès et échecs rencontrés par les acteurs en charge de les mettre en œuvre ainsi qu'au ressenti des jeunes bénéficiaires. Au total, 112 acteurs et bénéficiaires ont été rencontrés dans le cadre de la présente étude.

Le contexte général dans lequel l'étude s'est déroulée nécessite d'être rappelé en ce qu'il impacte directement les différents dispositifs publics.

- Au regard de la forte progression du chômage des 15-24 ans, l'identification des jeunes en difficulté et leur accompagnement vers l'insertion professionnelle apparaissent comme un objectif prioritaire. En 2010, les jeunes n'ayant ni emploi, ni formation professionnelle, ni études représentaient 11% des 15-24 ans. Dans ce domaine, la France se situe dans la moyenne des pays de l'OCDE.
- Par ailleurs, la situation dégradée des finances publiques se traduit par un tarissement des moyens alloués aux différents acteurs, alors même que les besoins d'accompagnement progressent.

Ces éléments justifient que les politiques publiques en faveur de la mobilité sociale des jeunes doivent davantage répondre aux logiques d'efficacité et d'efficience.

L'étude vise donc à présenter, pour chacun des six dispositifs, des éléments de comparaison, précédés d'une synthèse générale. Les recommandations, présentées au fil de l'étude, sont récapitulées à la fin du rapport. Par ailleurs, un document annexe comprend les monographies des territoires étudiées, les comptes rendus exhaustifs des entretiens ainsi que la synthèse des questionnaires déployés.

2 Étude du dispositif concourant à la mobilité sociale des jeunes mis en œuvre dans les collèges

2.1 Synthèse générale

Bien que les bassins de vie étudiés présentent des caractéristiques socio-économiques très hétérogènes, les analyses de ces derniers font apparaître un certain nombre de points de convergences :

- L'efficacité du dispositif d'accompagnement des jeunes dans leur orientation repose sur une chaîne d'acteurs qui si elle présente la moindre défaillance ne permet pas de développer une action efficace ;
- La dynamique de l'établissement en matière d'orientation repose principalement sur le rôle du chef d'établissement qui est là pour coordonner et mobiliser les autres acteurs. Il lui appartient de fixer un objectif commun et de le faire partager par les autres acteurs. Le dialogue et la concertation dans la construction du PDMF sont donc décisifs pour que chacun adhère à l'objectif ainsi défini.

Cette dynamique est parfois rendue très difficile : certains acteurs refusent d'endosser le rôle de professeur principal qu'ils estiment ne pas relever de leurs attributions.

- Certains acteurs sont mêmes démobilisés et ne se sentent plus concernés par la mission d'orientation qui leur est confiée. L'orientation se réduit alors le plus souvent à un tri opéré entre les différentes voies de formation en fonction des bons ou des mauvais résultats des élèves. Les acteurs agissent avec fatalisme et ne sont plus force de proposition auprès des élèves et des autres acteurs de l'orientation ;
- La répartition des rôles entre les différents acteurs intervenants auprès des jeunes n'est pas toujours clairement perçue et est source de confusion. Près de la moitié des principaux de collège interrogés jugent la répartition
- Les élèves de seconde sont plutôt satisfaits de l'accompagnement prodigué par leur professeur principal mais restent plus réservés quant à la qualité de l'accompagnement du COP. L'ensemble des acteurs s'accordent à dire que les COP ne sont pas assez présents sur les établissements.

Ces éléments recueillis sur les territoires et par les enquêtes en ligne sont corroborés par les données chiffrées :

- Le territoire de **Guéret** est caractérisé par des établissements de petite taille, un âge moyen et une ancienneté moyenne (soit un plus faible turnover) des enseignants plus élevée que sur les trois autres territoires. La mise en œuvre des dispositifs d'orientation s'en trouve facilitée avec une meilleure cohésion et connaissance des équipes entre elles, une plus

grande proximité entre familles et professeurs, des procédures administratives moins lourdes et plus informelles mais qui restent très efficaces. Ces paramètres ont été soulignés et mis en avant par les acteurs interrogés comme représentant des facteurs de réussite de l'orientation.

- Le territoire d'**Annecy** est caractérisé par le nombre d'élèves par classe le plus élevé et par le nombre moyen d'heures d'enseignement devant élèves, par élèves le plus faible des quatre territoires. Malgré ces ratios plus défavorables, la mise en œuvre des dispositifs d'information ne présente pas de difficultés particulières. Les résultats scolaires sont d'ailleurs élevés avec des bons résultats au DNB. Ce territoire est composé d'une forte proportion de cadres supérieurs et enseignants et également de familles défavorisées, issues de pays de l'Est qui rencontrent de fortes difficultés à l'école. Cette structure sociologique explique l'écart entre taux de réussite au DNB et taux de réussite des PCS défavorisées, le plus élevé des quatre territoires ;
- Les territoires de **Montreuil** et **Méru** présentent plus de difficultés avec des taux de boursiers plus importants et des taux de réussite au DNB plus faibles. Le territoire de **Montreuil** est celui où les élèves ont accumulé le plus de retard à l'entrée en 6^{ème}. Au taux de réussite au DNB, un décrochage important est constaté à **Montreuil** entre élèves issus des familles les plus défavorisées et les autres. Ces données sont une des causes de la plus grande difficulté dans la mise en œuvre des dispositifs d'orientation en fin de 3^{ème} sur ces deux territoires et d'une moindre mobilisation des acteurs.

2.2 Etude comparative

2.2.1 Présentation des caractéristiques des établissements du panel

Les données chiffrées recueillies sur les différents bassins de vie sont présentées dans le tableau ci-dessous :

Ratios 2012	Guéret	Méru	Annecy	Montreuil	France
Collèges :					
Effectifs moyens en 3ème au collège	70	121	145	119	NC
- % d'élèves en avance à l'entrée en 6ème	2,3	2,2	2,8	2,0	3,0
- % d'élèves à l'heure à l'entrée en 6ème	84,1	82,3	81,6	81,9	84,9
- % d'élèves en retard d'un an et + à l'entrée en 6ème	13,6	15,6	15,2	14,1	11,6
- % d'élèves en retard de 2 ans et + à l'entrée en 6ème	0,0	0,0	0,6	2,1	0,4
CSP des parents :					
- cadres supérieurs et enseignants	14,0	14,3	24,7	17,1	22,2
- cadres moyens	11,2	14,6	11,7	9,8	12,6
- employés, artisans, commerçants et agriculteurs	37,6	22,1	28,7	27,6	26,8
- ouvriers et inactifs	33,5	45,9	30,5	40,0	35,1
- non renseignés	3,7	3,2	4,4	5,6	3,3
Pourcentage de boursiers	24,6	20,0	23,9	38,1	NC
- Taux de redoublement en classe de 6ème	2,3	1,3	1,2	5,6	2,9
- Taux de redoublement en classe de 5ème	1,1	1,4	2,7	1,3	1,6
- Taux de redoublement en classe de 4ème	2,5	2,5	0,5	2,5	2,5
- Taux de redoublement en classe de 3ème	2,5	3,2	7,5	3,8	3,9
Notes moyennes à l'écrit au DNB	11,1	9,7	11,4	9,4	NC
Valeur ajoutée* / France	0,4	-0,7	0,4	-1,0	NC
Taux de réussite au DNB	88,7	81,5	83	77,5	NC
Valeur ajoutée* / France	2,7	-2	-4,5	-5,8	NC
Ecart entre taux de réussite au DNB et taux de réussite des PCS défavorisées	2,1	2,6	9,15	5,9	8,9
- Taux de passage de 3ème en 2ème GT	61,6	56,7	60,5	57,2	60,3
- Taux de passage de 3ème en 2ème Pro	13,2	27,1	20,5	28,7	20,1
- Taux de passage de 3ème en 1ère année de CAP	5,7	4,5	6,2	3,9	4,2
Taux d'accès brut de la 6ème à la 3ème	81,7	82,0	79,5	79,5	NC
Proportion d'élèves orientés par filière :					
- GT	63	59	65	59	63
- PRO	13	28	22	30	21
- CAP	6	5	7	4	4
Nombre moyen d'élèves par division	22,7	24,4	27,6	22,5	25,1
Nombre moyen d'heures d'enseignement devant élèves, par élèves	1,3	1,2	1,1	1,3	1,2
Effectif total moyen par établissement en ETP (enseignants et administratif)	31,4	51,4	49,8	53,6	NC
dont personnel enseignants ETP	20,4	36,1	36,8	38,8	NC
Age moyen des enseignants	41,8	38,2	NC	36,7	41,70
Ancienneté moyenne des enseignants	6,3	6,2	NC	4,0	6,10

* Ecart entre le taux brut et le taux de réussite attendu

L'analyse de ces données fait ressortir les constats suivants :

Les établissements de **Guéret** sont de taille deux fois inférieure aux autres collèges des bassins de vie. Ils accueillent en moyenne 70 élèves pour l'effectif des classes de 3^{ème} contre 120/145 dans les autres bassins ; le personnel enseignant représente un effectif de 20 ETP par établissement contre environ 38 dans les autres bassins de vie.

Par contre, le nombre d'élèves par classe et le nombre d'heures d'enseignements devant les élèves restent sensiblement identiques dans tous les collèges des bassins de vie, soit respectivement autour de 24 élèves et 1,2 heure.

L'analyse du nombre d'élèves en retard de plus d'un an à l'entrée en 6^{ème} ne fait pas ressortir d'écarts significatifs entre les bassins de vie : il est compris entre 13,6% (**Guéret**) et 15,6% (**Méru**). Chaque bassin de vie étudié fait ressortir un taux de retard supérieur à la moyenne nationale (11,6%). A l'inverse, le nombre d'élèves en

retard de plus de deux ans est significativement plus élevé à **Montreuil** (2,1%) que sur les autres bassins et relativement à la moyenne nationale (0,4%). Sur **Guéret** et **Méru**, aucun élève entré en 6^{ème} en 2012 n'avait accumulé plus de deux ans de retard.

Les PCS des parents des élèves font apparaître une proportion d'ouvriers et d'inactifs importants à **Méru** (45,9%) et à **Montreuil** (40%), supérieure à la moyenne nationale (35,1%). La part des cadres est la plus élevée à **Annecy** (24,7%). Les bassins de vie de **Guéret** (14%) et **Méru** (14,3%) sont ceux présentant le plus faible taux d'encadrement supérieur.

Les boursiers sont près de deux fois plus nombreux à **Montreuil** que sur les autres territoires avec un taux égal à 38,1%.

Les taux de redoublement doivent être lus avec prudence. Ils varient fortement d'une année à l'autre et le redoublement d'un individu en plus fait varier sensiblement le taux. La lecture du tableau ne permet pas de tirer des conclusions définitives.

Guéret et **Annecy** affichent les meilleurs résultats au DNB, pour la moyenne des notes (respectivement 11,1 et 11,4) et le taux de réussite (respectivement 88,7 et 83%).

L'écart entre le taux de réussite au diplôme national du brevet (DNB) de tous les élèves et le taux de réussite au DNB des PCS défavorisées est important à **Annecy** (9,1) et **Montreuil** (5,9). Sur **Annecy**, l'écart provient d'une forte proportion d'élèves allophones, en provenance d'Europe de l'Est qui rencontrent des difficultés importantes et qui intègrent et quittent leur établissement en cours d'année scolaire ; sur **Montreuil**, l'écart s'explique par les difficultés plus grandes rencontrées par les collégiens issus des milieux les plus défavorisés.

Méru et **Annecy** sont les bassins de vie qui orientent la plus forte proportion de 3^{ème} vers la voie professionnelle, soit respectivement 28% et 30%. Seuls 13% des élèves de 3^{ème} de **Guéret** suivent cette voie. Le taux d'accès brut de la 6^{ème} à la 3^{ème} est assez homogène pour les quatre bassins de vie, soit compris entre 79,5% (**Annecy** et **Montreuil**) et 82% (**Guéret** et **Méru**).

Les enseignants affichent une ancienneté plus importante sur les bassins de vie de **Guéret** et de **Méru** (respectivement 6,3 années et 6,2 années). De la même façon, l'âge moyen des enseignants est plus élevé sur ces territoires (41,8 années sur **Guéret** et 38,2 années sur **Méru**).

2.2.2 Présentation des objectifs

Afin de poursuivre l'objectif d'élévation des niveaux de qualification d'une classe d'âge - 100 % d'une classe d'âge au premier niveau reconnu (diplôme de niveau V minimum), 80 % au baccalauréat, 50 % diplômés de l'enseignement supérieur -, un parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF) a été initié en 2008² et généralisé à tous les établissements en 2009. Celui-ci concerne tous les élèves, de la classe de cinquième jusqu'en classe terminale. Il doit permettre aux élèves de

² Circulaire n° 2008-092 du 11-7-2008

découvrir un panel de métiers et les différentes voies de formation et aux parents d'être associés pleinement à cette démarche.

Ce parcours débute dès la classe de 5^{ème} (visites, interviews de professionnels...), se poursuit en classe de 4^{ème} en facilitant la découverte des voies de formation (avec une journée passée dans un lycée, un CFA ou tout autre établissement de formation) et s'intensifie pour les élèves de 3^{ème} qui sont amenés à réaliser des séquences d'observation en milieu professionnel et à bénéficier d'un entretien personnalisé d'orientation (forums, séances d'information, option DP3...).

Décliné à partir d'un cahier des charges académique, **le parcours de découverte des métiers et des formations est construit par le chef d'établissement en collaboration avec toute l'équipe éducative**. Il est inscrit dans le projet d'établissement selon un plan pluriannuel : au collège de la cinquième à la troisième, au lycée de la seconde à la terminale, y compris en lycée professionnel. Il intègre les entretiens personnalisés d'orientation conduits par les professeurs principaux, en coopération avec les conseillers d'orientation-psychologues, à destination de tous les élèves et parents en classe de troisième, première, terminale, ainsi qu'en première année de lycée professionnel.

Le PDMF prend appui sur :

- **les enseignements** : la découverte des métiers peut s'inscrire dans l'activité pédagogique des enseignants. La contribution des différentes disciplines peut être coordonnée en tant que de besoin par le conseil pédagogique. L'option facultative de découverte professionnelle pendant trois heures en classe de troisième est offerte dans tous les collèges depuis la rentrée 2008 pour les élèves volontaires ;
- **les heures de vie de classe** : à tous les niveaux d'enseignement, les heures de vie de classe peuvent être utilisées pour la mise en œuvre des activités encadrées liées à ce parcours. Inscrites à l'emploi du temps des élèves, coordonnées par le professeur principal, elles peuvent éventuellement être annualisées pour plus d'efficacité ;
- **les actions éducatives existantes** mises en œuvre aux niveaux académique et départemental ou les **actions spécifiques de l'établissement**, en relayant, entre autres, les initiatives nationales (semaine École-Entreprise, semaines de la presse, de la science, actions d'éducation artistique et culturelle, contributions des branches professionnelles nationales, etc.) ;
- **les modalités variées de contact avec le monde de l'entreprise et du travail** : visites d'information in situ, rencontres avec des professionnels, carrefours métiers, etc. ;
- **les séquences d'observation en milieu professionnel**.

Pendant sa scolarité au collège, un élève passe au moins 10 jours dans une entreprise ou en relation avec des acteurs du monde professionnel selon les textes officiels.

2.2.3 Mise en œuvre et pilotage

2.2.3.1 Le rôle déterminant du chef d'établissement

L'implication et l'impulsion du chef d'établissement sont primordiales pour créer une dynamique et garantir la mise en œuvre du PDMF au sein des collèges. Les pratiques recueillies au sein des territoires illustrent des différences significatives.

A **Guéret**, le chef d'établissement du collège s'est fortement investi sur l'orientation à son arrivée et a joué un rôle déterminant dans la mise en œuvre du dispositif d'orientation tout en incitant les autres acteurs à s'impliquer. Aujourd'hui, le dispositif fonctionne naturellement et les objectifs sont partagés par chacun des acteurs. Le principal du collège de la **Guéret** dispose d'une grande autonomie pour définir la politique d'orientation au sein de son établissement et concevoir le PDMF.

A **Annecy**, l'objectif poursuivi par l'établissement est de « *ne laisser personne sur le bord du chemin* ». Il s'agit de lutter contre le décrochage, de le prévenir et se mobiliser pour les élèves en difficulté. L'Académie de Grenoble et en particulier la Haute-Savoie se caractérise par un bon taux de réussite.

Les objectifs à atteindre sont ceux fixés par l'Etat : porter au niveau du baccalauréat 80% d'une classe d'âge et 50% en baccalauréat +2. Pour le collège, l'objectif est de porter un maximum d'élèves en seconde.

Les objectifs en matière d'orientation sont mis en œuvre dans chaque classe par le travail mené par les professeurs principaux en lien avec les élèves et leurs familles. Avec le PDMF, chaque niveau d'études a des objectifs d'acquisition de compétences à atteindre en termes d'orientation. Ce travail se fait en lien avec les COP et aussi avec le CDI, dans le cadre du forum des métiers, avec la rencontre de professionnels.

La politique de l'académie a notamment évolué vers une prise en compte des élèves en difficulté et l'élévation du niveau de qualification. Ces évolutions sont jugées pertinentes, mais difficiles à mettre en œuvre sur le terrain. Leur mise en œuvre dépend de l'impulsion donnée par le chef d'établissement et de la mobilisation des professeurs principaux.

A **Montreuil**, il n'existe pas de dynamique collective portée par le chef d'établissement et les enseignants en ce sens. Les professeurs principaux semblent réfractaires à endosser leur rôle de conseil en direction des jeunes et de leurs parents et consacraient les heures de vie de classe à traiter d'autres sujets que l'orientation. L'absence de toute mention relative à l'orientation dans le projet d'établissement illustre l'importance accordée par l'ensemble de l'équipe pédagogique à cette priorité. Il convient en outre de souligner que la principale de l'établissement fait preuve d'une grande fatalité face à cette situation et reconnaît n'avoir aucune influence, ni aucune autorité sur le corps enseignant.

A **Méru**, le principal a changé récemment et observe : « *A mon arrivée en 2012, l'équipe de direction n'avait pas changé depuis 6 ans. [...] Il ne s'est pas passé grand-chose en matière d'orientation pendant des années ; ça va changer !* ». Aussi,

lors du renouvellement de la convention RRS (Réseaux de réussite scolaire) cette année, il a défini des objectifs clairs en matière d'orientation et souhaite que les élèves « obtiennent une orientation choisie ».

Au-delà des difficultés de pilotage, la gouvernance de la mission d'orientation soulève également des questions. Chaque établissement doit faire figurer les objectifs qu'il s'assigne en matière d'orientation ainsi que les actions qu'il souhaite déployer dans son projet d'établissement.

A **Annecy**, il n'y a pas de véritable concertation entre le rectorat et l'établissement dans la définition du contrat d'objectifs. L'établissement décline les objectifs nationaux et académiques dans un travail en interne avec les équipes de direction et le personnel enseignant afin de déterminer des indicateurs de réussite. Le contrat d'objectifs ainsi défini est évalué sur cette base par l'académie. Un rapport d'activité est rédigé par l'établissement. Lors des conseils pédagogiques au sein du collège, des propositions de nouveaux projets ou de modifications du contrat d'objectifs peuvent être proposées.

Celui-ci doit s'inscrire dans les orientations figurant dans le cahier des charges académiques. Dès lors que cela n'est pas le cas (ex : collège de **Montreuil**), le rectorat se limite à signaler cette carence à l'établissement sans que cela ne soit suivi d'effets ou de mesures rectificatives. Il n'existe donc pas de pouvoir de contrainte de l'autorité de tutelle.

Les chefs d'établissement de secondaire soulignent les injonctions contradictoires des rectorats qui souhaitent obtenir de meilleurs taux de placement en filière générale et technologique et leur demande en parallèle de favoriser l'accès à la voie professionnelle.

Recommandation n°1 :

- **Formaliser et co-construire la politique d'orientation de l'établissement : la politique de l'établissement en matière d'orientation devrait être systématiquement formalisée dans le projet d'établissement. Elle devrait prévoir un plan d'actions comprenant des objectifs à atteindre afin de permettre son évaluation. Le contenu du plan d'actions devrait être élaboré par l'ensemble des acteurs concernés par l'orientation : chef d'établissement, professeurs principaux, conseillers d'orientation-psychologues, et représentants des parents d'élèves. En cas de défaillance de l'établissement, l'autorité de tutelle devrait pouvoir disposer d'un pouvoir de contrainte à l'égard du chef d'établissement afin de garantir aux élèves et à leurs parents un accompagnement réel sur ce sujet majeur. L'atteinte des objectifs pourrait être prise en compte dans l'évaluation du chef d'EPL. Développer une culture par l'exemple : présenter le projet d'EPL et les résultats sur le site académique.**

2.2.3.2 Deux acteurs majeurs : Les professeurs principaux et les COP

2.2.3.2.1 Le professeur principal

Le rôle du professeur principal est défini par la circulaire n°93-087 du 21 janvier 1993 : « Les membres de l'équipe pédagogique sont chargés du suivi individuel, de l'information et de l'orientation des élèves. Dans ce cadre, le professeur principal assure la coordination de l'équipe. Cette mission concerne toutes les classes de la Sixième à la Terminale et tous les types d'enseignement. Une observation et un dialogue continus entre les professeurs, notamment le professeur principal et l'élève doivent s'engager sur ses motivations, ses résultats scolaires et ses capacités dégagées avec l'aide du conseiller d'orientation psychologue, afin d'élaborer un projet de formation et d'insertion. Le professeur principal a ainsi une responsabilité particulière dans le suivi, l'information et la préparation de l'orientation des élèves ». Il perçoit à ce titre une rémunération complémentaire.

- **La place des professeurs principaux**

Selon notre enquête en ligne, les professeurs principaux estiment jouer un rôle prépondérant dans les choix d'orientation des élèves (85% des observations) et se situent devant le COP (75% des observations), mais derrière la famille qui reste l'acteur le plus influent auprès du jeune (100% d'observations).

Cette perception est corroborée par les résultats de l'enquête en ligne menée auprès d'élèves de 2^{nde} en lycée professionnel. La famille est l'acteur le plus cité (47,2% des réponses), suivi du professeur principal (38,3%) et enfin du Cop (34,9%).

- **La formation des professeurs principaux**

25% d'entre eux estiment ne pas être suffisamment formés sur les filières d'enseignement et les débouchés professionnels. 50% des professeurs principaux jugent être suffisamment formés mais ils reconnaissent néanmoins qu'ils aimeraient actualiser leurs connaissances. 75% des répondants soulignent en effet qu'ils n'ont pas suivi de formations régulières sur l'offre de formations et ses débouchés. La grande majorité d'entre eux (90%) ne participe pas à des réseaux ou groupes de travail traitant de cette thématique.

Les professeurs principaux se dirigeraient plus naturellement vers les formations liées à leur discipline. Ils semblent en outre ignorer l'existence dans le plan de formation académique de modules relatifs à l'orientation des élèves.

Recommandation n°2 :

- **Renforcer la formation des professeurs principaux à leur fonction d'accompagnement des élèves dans leur orientation : prévoir pour tout enseignant intégrant nouvellement la fonction de professeur principal une formation obligatoire sur ce sujet. Rendre obligatoire la formation continue des professeurs principaux sur cette dimension. Évaluer les professeurs principaux sur fonction.**

2.2.3.2.2 Les conseillers d'orientation -psychologues

L'accompagnement des élèves dans leur choix d'orientation relève également de la compétence du COP dont les missions³ sont définies comme suit :

Informier : Le COP (conseiller d'orientation-psychologue) informe toutes sortes de publics (jeunes scolarisés ; élèves handicapés ou en difficulté ; non-francophones ; adultes) sur les métiers et les formations. Il guide les élèves dans la construction de leur parcours de formation et d'insertion professionnelle. Il participe à des actions de prévention contre l'échec scolaire. Au sein de l'établissement scolaire, il anime des séances collectives d'information sur le système éducatif ;

Écouter et conseiller : Le COP reçoit en entretien les personnes, analyse leurs demandes, les aide à mieux cerner leurs envies et à se projeter dans l'avenir. Il utilise parfois des tests de motivation, d'aptitude ou de personnalité, et leur fournit de la documentation (brochures, adresses de sites Internet...) pour élargir leurs perspectives ;

Travailler en équipe : Réunions avec les professeurs principaux, le CPE (conseiller principal d'éducation), le principal ou le proviseur (pour élaborer le volet orientation du projet d'établissement), participation aux conseils de classe... Autant d'occasions pour le COP de travailler en collaboration avec les différents acteurs de la vie scolaire.

• L'activité des COP

Les activités développées par les COP sont très variées :

- Réalisation d'entretiens individuels à la demande des élèves ou sur orientation du professeur principal ;
- Animation de séances d'information collective sur les filières ou sur la procédure AFFELNET ;
- Participation aux réunions d'informations à destination des parents ;
- Administration de tests « centres d'intérêt » pour les élèves, réalisation de tests pour élèves handicapés ;
- Lutte contre le décrochage scolaire ;
- Participation aux réunions collectives.

Il n'existe aucune homogénéité dans les activités menées par les différents COP. Les COP sont en effet assez libres d'établir leurs priorités d'action même si celles-ci doivent être présentées au chef d'établissement et relever d'une certaine concertation.

Les COP ciblent des publics différenciés : certains interviennent auprès de tous les niveaux, de la 6^{ème} à la 3^{ème} tandis que d'autres concentrent leurs efforts auprès

³ Cf. Fiche métier ONISEP

des élèves de 3^{ème}. Certains privilégient l'entretien individuel tandis que d'autres partagent également leur temps entre séances collectives, entretiens individuels et réunions d'organisation.

Le nombre moyen d'élèves suivis par un COP s'élève sur l'ensemble des bassins de vie à 1300 (variation comprise entre 996 (moins d'1 ETP) et 1800 élèves). Les COP sont le plus souvent affectés à deux voire trois établissements (au maximum cinq pour un effectif total de 1200 élèves).

Il ressort des échanges que les missions des COP se sont accumulées au fil des années. Ils sont davantage amenés à intervenir auprès d'élèves handicapés, auprès de jeunes allophones. Certains d'entre eux évoquent un glissement de leurs activités vers le conseil au détriment de l'information.

- **La formation des COP**

L'ensemble des COP interviewés possède un diplôme en psychologie (de licence à Master 2). L'accès à la formation continue des COP est très hétérogène d'un bassin de vie à un autre. Les COP du bassin de vie de **Méru** évoquent l'absence totale de formation en lien avec leur profession dans le PAF (programme académique de formation des personnels) de l'académie d'Amiens tandis que les COP du bassin de vie de **Montreuil** évoquent l'existence de formations qui leur sont accessibles mais qu'ils n'ont pas le temps de suivre. Les formations portent davantage sur les techniques d'entretien que sur la connaissance des filières et des métiers. Plus largement, les COP rencontrés s'estiment bien formés mais reconnaissent que leurs connaissances sont moins abouties sur les filières de formation, les débouchés professionnels, les métiers en tension.

Recommandation n°3 :

- **Renforcer l'ouverture au monde socio-économique des COP : l'orientation ne peut se concevoir sans lien avec le monde socio-économique. La dimension « psychologue » est certes indispensable à la fonction de conseiller mais elle ne doit pas prendre le pas sur la nécessaire connaissance du monde socio-économique. La diversification du mode de recrutement des COP doit être poursuivie. Des efforts doivent être déployés en vue de leur formation continue afin que celle-ci soit réellement effective et que les COP s'ouvrent plus largement aux formations en lien avec les débouchés professionnels, les formations, les métiers en tension, les attentes de l'entreprise...**

2.2.3.3 Des pratiques professionnelles différentes d'un territoire à l'autre

A **Méru**, les liens avec les entreprises sont quasi inexistantes (noués uniquement pour les classes de SEGPA) ; aucun partenariat n'a été engagé avec des lycées ou des CFA, il n'y a pas de visites de professionnels ou d'anciens élèves dans l'établissement.

A **Annecy**, selon le chef d'établissement : « *L'école reste aujourd'hui coupée du monde de l'entreprise et l'enseignement reste très théorique* ». Les acteurs de l'orientation méconnaissent le milieu économique d'où l'importance de développer des partenariats avec des professionnels.

A **Guéret**, le chef d'établissement a insisté sur sa volonté de donner à chaque élève les moyens de faire le bon choix d'orientation et ne pas privilégier une voie plutôt qu'une autre. Ces moyens visent à leur faire découvrir le monde professionnel, que très peu d'élèves connaissent, selon le principal de collège, et à les accompagner dans la construction progressive de leur parcours de formation.

Les actions sont les suivantes : participation au forum des métiers organisé chaque année pour les établissements de la Creuse, parcours découverte des métiers de la science à Aubusson en lien avec l'École Nationale Supérieure d'Art, invitation pour les élèves de 3^{ème} qui le souhaitent au Trophée de l'apprentissage et de l'alternance, stage de trois jours de découverte du monde professionnel et compte-rendu oral réalisé sur le 4^{ème} jour, visites d'entreprises. L'établissement organise chaque année une soirée réunissant les proviseurs et les COP des différents établissements de la Creuse (les voies générale, technologique et professionnelle sont représentées), laquelle rencontre un grand succès et permet de décrire chacune des trois filières existantes.

2.2.3.4 Des inégalités dans l'accompagnement des élèves

L'accompagnement des élèves dans leur choix d'orientation n'est pas mis en œuvre de façon identique dans chaque territoire.

A **Guéret**, la priorité est accordée au choix d'orientation le plus en phase avec les capacités de l'élève. L'objectif est d'accompagner et de conseiller les élèves de 3^{ème} vers le choix d'orientation le plus en accord avec leurs souhaits et leurs capacités. Ainsi, la priorité est donnée à l'élève et non pas à une voie de formation spécifique.

Beaucoup d'élèves veulent s'orienter vers la voie générale. Le discours des différents acteurs de l'orientation, en particulier les professeurs principaux et le COP, doit être cohérent afin de convaincre élèves et parents du choix d'orientation le plus approprié, notamment lorsque leur niveau ne leur permet pas de prétendre à cette filière.

L'orientation vers la filière professionnelle est néanmoins facilitée par l'amélioration de l'image véhiculée par ces formations depuis quelques années. Cette dernière offre désormais la possibilité de suivre des études plus longues post-bac. Les représentations que s'en font parents et élèves changent aussi, ces derniers préférant s'orienter vers des formations professionnelles porteuses d'emploi plutôt que vers des formations plus généralistes et théoriques dont les chances d'insertion professionnelle sont plus incertaines.

Cette perception n'est cependant pas partagée partout. Dans la plupart des cas, le lycée professionnel n'est pas ressenti comme une voie d'excellence. Ce constat, partagé par la grande majorité des acteurs de l'enseignement professionnel et de l'apprentissage, conduit les parents à privilégier le choix de la filière générale et technologique alors même que celle-ci n'est pas la plus appropriée pour leurs enfants.

A **Annecy**, les professeurs principaux doivent aussi faire face aux volontés des parents d'orienter leurs enfants vers une seconde générale ou technologique, même si leurs résultats scolaires sont insuffisants. Les objectifs visés peuvent être en décalage avec les aspirations des élèves mais pour une grande majorité d'élèves, les choix d'orientation ne présentent pas de difficultés. Il subsiste une hiérarchie entre les différentes voies. Suivre la voie professionnelle peut être perçu comme dévalorisant. Une différence nette persiste ainsi avec des pays frontaliers comme l'Allemagne et la Suisse dans lesquels la voie professionnelle est valorisée.

Un effort plus particulier doit être engagé auprès des élèves issues des familles plus défavorisées. Il est parfois nécessaire de convaincre les familles que leur enfant est en capacité de poursuivre des études.

Ainsi, à **Montreuil**, le principal souligne : « *La voie professionnelle est perçue comme quelque chose de très moyen. Mais je crois que la voie professionnelle fait vraiment son boulot. Avant, on disait que le collège met quatre ans pour dégingluer les élèves et le lycée professionnel quatre ans pour les reconstruire* ».

A **Méru**, le principal dénonce l'état d'esprit qui prévaut au sein du corps enseignant « *Il faut dépasser la génération des parents, c'est-à-dire être supérieur donc faire des études et s'orienter vers la voie générale* ». Les professeurs se posent en « *garants du triage* » entre la voie générale et professionnelle et sont peu concernés par une orientation en lycée professionnel ou CFA. « *Le choix d'un métier, d'une filière, ça ne les concerne pas. Ils ont perdu cette notion de mission qu'ils avaient à remplir, c'est désolant* ».

L'orientation semble vécue dans certains territoires avec fatalisme et sans volonté d'accompagner les élèves vers les voies de formation qui leur correspondent le mieux. Les préjugés sur chacune des différentes voies persistent et l'orientation s'apparente davantage à un « tri entre bons et mauvais élèves », les premiers se dirigeant naturellement vers la filière générale et technologique tandis que les seconds sont assignés à la filière professionnelle ou en alternance.

2.2.3.5 Des acteurs mobilisés selon des degrés variables

Les acteurs ne portent pas un regard homogène sur la mission qui leur est confiée et la légitimité de celle-ci.

A **Guéret**, il ressort des entretiens que les objectifs en matière d'orientation sont partagés par l'ensemble des acteurs du collège. Les COP relaient l'action des professeurs principaux auprès des élèves et des parents. Les discours sur les possibilités d'orientation des élèves sont cohérents d'un acteur à l'autre et sont un gage d'efficacité afin que l'élève fasse le meilleur choix. Chaque acteur se sent bien dans son rôle et les missions de chacun sont clairement définies.

A **Annecy**, Le professeur principal du collège s'investit fortement dans son rôle. Les heures de vie de classe sont utilisées pour apporter aux élèves les informations et conseils pour leur future orientation. L'objectif du professeur principal est de bien comprendre les souhaits des élèves. A cette fin, un dossier d'une dizaine de pages est rempli par chaque élève, qui sert de canevas pour le professeur et pour l'élève durant l'année scolaire. Des présentations sont présentées aux élèves sur l'offre de formation sur le territoire, avec description des capacités d'accueil, taux de pression.

Les relations avec les autres acteurs de l'orientation sont facilitées par la petite taille de l'établissement. Le professeur principal a un rôle décisif qui ne devrait pas être confié à un autre acteur selon le témoignage recueilli. Il a un rôle de repérage entre les élèves pour lesquels l'orientation ne pose pas de difficultés et les autres mais également ceux ayant des demandes d'informations sur des domaines particuliers. Un partage clair des rôles s'opère ainsi entre lui et les COP qui ont les compétences pour prendre en charge ces élèves. Le professeur principal n'est pas là pour répondre à tous les besoins mais il joue un rôle pivot et central avec les autres acteurs. La communication entre les différents acteurs a été organisée à travers une « fiche navette » qui permet de suivre les entretiens des différents acteurs avec l'élève.

Le chef d'établissement souligne que l'expertise apportée par les COP est essentielle compte tenu de la plus forte complexité de la mission d'orientation aujourd'hui. Il est d'ailleurs de plus en plus difficile de recruter des professeurs principaux, la mission de celui-ci étant devenue plus complexe et plus large qu'auparavant. Les aspects familiaux, sociaux et comportementaux des élèves deviennent de plus en plus prégnants et les professeurs principaux peuvent se sentir désarmés devant ces situations. L'investissement en temps pour réaliser cette mission est de plus en plus important.

A **Montreuil**, le principal évalue l'action des professeurs principaux à 1 sur 5 et relève l'observation des professeurs principaux qui considèrent que l'accompagnement des élèves dans leur choix d'orientation : « *ce n'est pas leur métier* ».

La répartition des rôles entre acteurs est confuse : à titre d'illustration, le responsable SEGPA à **Méru** assurait jusqu'à aujourd'hui le suivi des élèves de 3^{ème} en stage en lieu et place de leurs professeurs principaux. Sur cet établissement, les acteurs se mobilisaient peu : absence de liens avec la COP, absence d'entretiens individuels, des pratiques contraires aux règles établies (ex : des fiches de vœux modifiées par des professeurs sans l'aval des parents). La nouvelle principale a pris les choses en mains afin de faire évoluer ces pratiques dans l'intérêt des élèves.

Selon les résultats de l'enquête en ligne adressée aux principaux de collège, près de la moitié d'entre eux (46,7%) considère que la répartition des rôles entre professeurs principaux, COP et CPE reste confuse.

La cohésion observée sur le collège de **Guéret** est selon le chef d'établissement fortement corrélée aux caractéristiques du territoire. Il s'agit d'un établissement à taille humaine, situé en zone rurale, où les familles cultivent des liens plus étroits avec l'établissement, où l'absentéisme, la violence ne sont guère présents.

Recommandation n°4 :

- Clarifier le rôle et les prérogatives de chaque acteur en matière d'orientation (Chef d'établissement, professeur principal et conseiller d'orientation-psychologue) et les responsabiliser sur l'atteinte d'objectifs fixés dans le projet d'établissement.

Recommandation n°5 :

- Lutter contre le déficit d'informations en assurant une communication globale obligatoire : réunion plénière à destination des parents (sur l'explication des choix post-3ème à formuler, les implications d'une formation en apprentissage, en internat), systématiser l'entretien élève-parents-professeurs principal. Généralisation de l'expérimentation menée sur l'académie de Versailles : la mallette des parents.

2.2.3.6 Présentation d'AFFELNET, la procédure d'affectation des élèves

AFFELNET signifie « affectation des élèves par le net ». Cette procédure informatisée est mise en place dans l'ensemble des académies. Seules les formations relevant de l'enseignement scolaire public sont prises en compte à l'exception de quelques académies qui intègrent également tout ou partie de l'enseignement agricole et privé sous contrat. Elle relève de la compétence du directeur académique des services de l'Éducation nationale (DA-SEN), pour les formations implantées dans le département. Il est assisté d'une commission dont la composition et le fonctionnement sont définis par arrêté ministériel.

La finalité de cette procédure consiste à gérer l'affectation des élèves vers deux voies principales :

- la classe de seconde générale et technologique
- les classes de seconde professionnelle, première année de C.A.P. ou de B.E.P.

L'affectation de l'élève est réalisée en fonction des décisions d'orientation et des choix des parents de l'élève, ou de l'élève majeur. Elle intervient en fin de 3^{ème}.

Le conseil de classe procède à un bilan afin de déterminer si l'élève a atteint les objectifs du cycle suivi, au cours de l'année de sixième, de quatrième, de troisième et de seconde. Le résultat de ce bilan est communiqué à l'élève et à ses parents par le professeur principal.

La continuité éducative entre les cycles est assurée notamment au moyen de la transmission de bilans pédagogiques, de rencontres et d'échanges entre enseignants et élèves des cycles concernés.

- **Calendrier de l'orientation**

Au deuxième trimestre, la phase provisoire : les familles formulent leurs intentions et le conseil de classe émet une proposition ;

Au troisième trimestre, la phase définitive : les familles arrêtent leurs choix et le chef d'établissement prend une décision (décision d'orientation). Si l'élève et la famille ne sont pas suivis sur leur souhait d'orientation, ils peuvent faire appel de la décision. Elle sera transmise par le chef d'établissement à la commission d'appel⁴. Les parents de l'élève, ou l'élève majeur qui le demandent sont entendus par la commission. L'élève mineur peut être entendu à sa demande avec l'accord de ses parents. Les décisions prises par la commission d'appel valent décisions d'orientation ou de redoublement définitives.

Les différents types de vœux⁵ :

- Les **vœux pour certaines formations** qui recrutent sur dossier, après avis d'une commission interne à l'Éducation nationale (ex : baccalauréat professionnel de prothésiste dentaire, de photographie, de travaux publics ou CAP « agent de sécurité »). Ces commissions dépendent des services départementaux de l'Éducation nationale ou de l'établissement recruteur ;
- Les **vœux de recensement** qui ne donnent pas lieu à affectation dans un autre établissement ou qui concernent les poursuites de formation hors Éducation nationale, en apprentissage ou dans l'enseignement privé ;
- Les **vœux sans notes** (secondes générales et technologiques « non contingentées », c'est-à-dire où les places sont pourvues dans la seule limite de la capacité d'accueil fixée par l'académie, liée à la superficie des locaux) : le barème repose sur le bonus « premier vœu » et le bonus « zone géographique » ;
- Les **vœux avec notes** (voie professionnelle avec des coefficients différents selon les spécialités et les secondes générales et technologiques « contingentées »). Le barème repose sur le bonus « premier vœu », sur les notes, sur le bonus « rapprochement établissement » et sur l'avis du conseil de classe pour le lycée professionnel.

2.2.4 *Appréciation de l'efficacité*

2.2.4.1 *Le regard critique des professeurs et chefs d'établissement sur les COP*

L'évaluation n'est pas une pratique répandue dans les CIO et parmi les COP. Ils privilégient le suivi d'activité en recensant le nombre d'entretiens effectués, de bilans, ou le nombre d'actions collectives. Ils estiment tous être efficaces (moyenne de 3,8/5) au regard des moyens qui leur sont accordés. Cette appréciation repose sur leur ressenti et non pas sur des indicateurs objectifs. Ils soulignent en effet qu'ils ne sont pas seuls à intervenir auprès d'un jeune, et que, par conséquent, il est délicat d'établir

⁴ Composition : le directeur académique des services de l'éducation nationale ou son représentant, des chefs d'établissements, des enseignants, des parents d'élèves, des personnels d'éducation et d'orientation nommés par le directeur académique des services de l'éducation nationale

la contribution de chaque acteur sur l'appréciation portée par les bénéficiaires. La pratique du questionnaire de satisfaction n'est pas répandue auprès des COP.

Les **professeurs principaux** portent un regard critique sur l'efficacité des COP auxquels ils accordent une note moyenne de 3,15/5. 65% d'entre eux leur attribuent une note inférieure ou égale à 3. Ils insistent prioritairement sur la nécessité d'augmenter le temps de présence des COP au sein des établissements (18 observations), de travailler davantage en équipe (10 observations) et enfin d'accroître sa connaissance des métiers et des filières (6 observations).

Pour plus de 70% des **principaux de collège**, l'efficacité des COP est évaluée à 3 sur 5. Améliorer leurs actions, augmenter le temps de travail du COP dans l'établissement et favoriser le travail en équipe sont les actions jugées prioritaires. Les propositions visant à augmenter leur efficacité sont très similaires à celles énoncées par les professeurs principaux.

Recommandation n°6 :

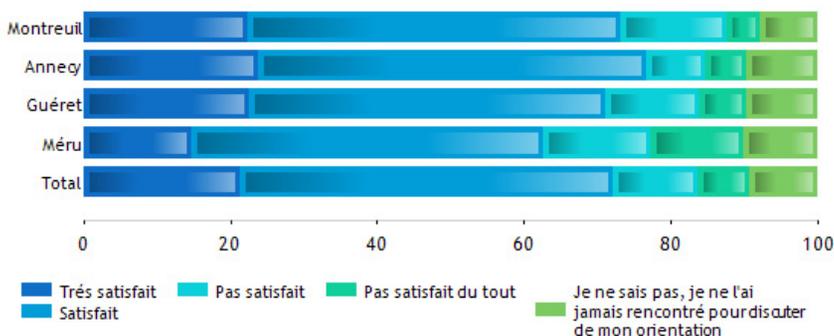
- **Augmenter la présence du COP dans les établissements : 1 COP par EPLE.**

2.2.4.2 Des élèves satisfaits de l'accompagnement prodigué par leur professeur principal

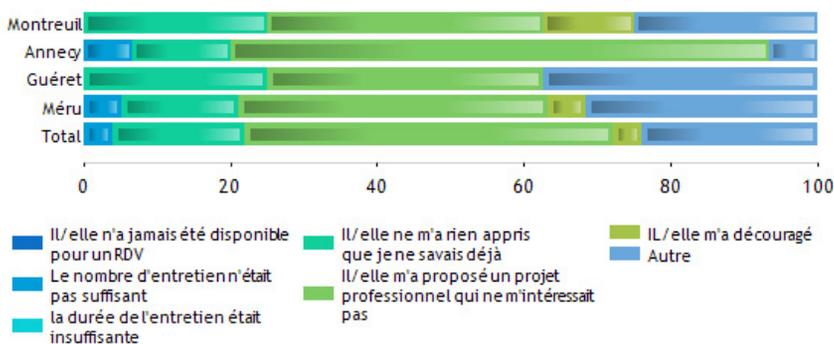
384 élèves de seconde professionnelle issus des quatre bassins de vie ont participé à l'enquête en ligne portant sur leur parcours scolaire et l'accompagnement dont ils ont bénéficié pour faciliter leur orientation.

• Accompagnement par le professeur principal :

Les élèves émettent un avis très positif sur l'accompagnement prodigué par leur professeur principal. Le niveau de satisfaction varie entre 62,5 % et 73,1 %. Seul le bassin de vie de **Méru** présente un taux de satisfaction (62,5%) nettement en deçà de la performance réalisée sur les 3 autres bassins de vie.



Parmi les motifs d'insatisfaction évoqués, on retrouve majoritairement la raison suivante : « *le professeur principal m'a proposé un projet professionnel qui ne m'intéressait pas* ».



Ils mettent en œuvre un certain nombre d'initiatives censées faciliter la connaissance par les élèves des filières professionnelles et en alternance : forum des métiers (13 obs.), visites de lycées professionnels (12 obs.), intervention d'anciens élèves (10 obs.), intervention d'un représentant de CFA (9 obs.).

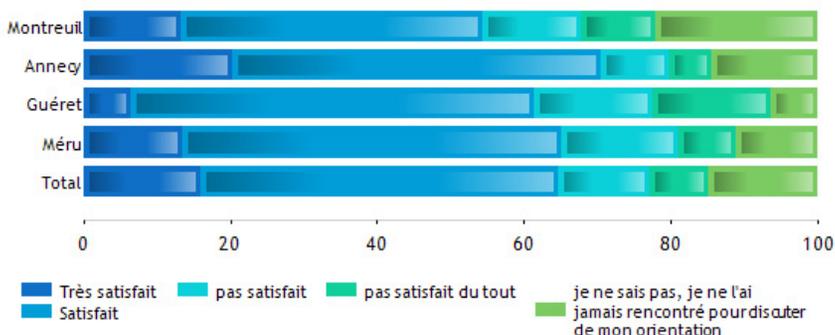
Ils entendent maintenir leur prérogative en matière d'accompagnement des jeunes dans leur orientation puisque près de 90% d'entre eux refusent que cette mission soit confiée à un autre acteur.

Ils valorisent de façon plutôt positive l'action et l'efficacité de leur établissement en matière d'accompagnement des jeunes puisqu'ils lui attribuent une moyenne de 3,9/5. 80% des répondants évaluent l'efficacité de leur établissement à une note supérieure ou égale à 4.

• **Accompagnement par le COP :**

Les élèves de seconde expriment une certaine satisfaction quant à l'accompagnement du COP. Ils sont plus de 64% à estimer être satisfaits ou très satisfaits.

Néanmoins le bassin de vie de **Montreuil** présente un taux nettement inférieur aux autres bassins. Seuls 54,4 % des élèves s'expriment satisfaits de l'accompagnement du COP, soit un taux inférieur de 10 points à la moyenne. Il convient en outre de souligner que sur ce même bassin de vie, plus de 22% des répondants disent n'avoir jamais rencontré le COP.



Parmi les motifs d'insatisfaction évoqués, figurent principalement les items suivants :

- Le COP aurait proposé à l'élève un projet professionnel qui ne l'intéressait pas (30% des réponses) ;
- Le COP n'aurait rien appris à l'élève qu'il ne savait déjà (22,5%) ;
- Le COP l'aurait découragé (12,5%).

Dans l'ensemble, ces résultats ne font pas apparaître d'inégalités territoriales très fortes même si elles existent. Les bénéficiaires sont dans leur grande majorité satisfaits des conseils qu'ils ont reçus en classe de 3^{ème}. Ils ne remettent pas en cause le rôle des acteurs et ne souhaitent pas de modification dans la répartition actuelle.

Recommandation n°7 :

- **Recentrer les missions du COP : Face à l'empilement des missions du COP, il pourrait être envisagé un recentrage de ses activités auprès des élèves les plus en difficultés.**

2.2.4.3 Appréhender AFFELNET : un travail pédagogique en amont nécessaire

Selon le témoignage recueilli à **Guéret**, le dispositif AFFELNET est jugé performant et a permis d'améliorer la transparence sur les choix réalisés par les élèves. Les parents peuvent s'assurer que les vœux ont bien été saisis. Pour le corps enseignant, il permet de connaître les places vacantes dans les lycées. Au final, le dispositif permet une meilleure allocation entre les choix opérés et les places disponibles.

Il est cependant nécessaire qu'une information soit communiquée aux familles et aux élèves afin qu'ils s'approprient l'outil. Celle-ci est indispensable à la bonne compréhension du processus de hiérarchisation des vœux que chaque élève doit opérer. Dans ce but, le collège organise une séance d'information chaque année à destination des élèves et de leur famille. Cette présentation est animée par le COP ou le principal de collège.

Le dispositif AFFELNET n'est pas perçu comme ayant amélioré le dispositif d'affectation à **Anney**. Il présente l'avantage de faire réfléchir les élèves à une stratégie d'orientation et exprimer plusieurs vœux. En contrepartie, certains élèves se retrouvent sans affectation lorsqu'ils n'expriment qu'un ou deux vœux.

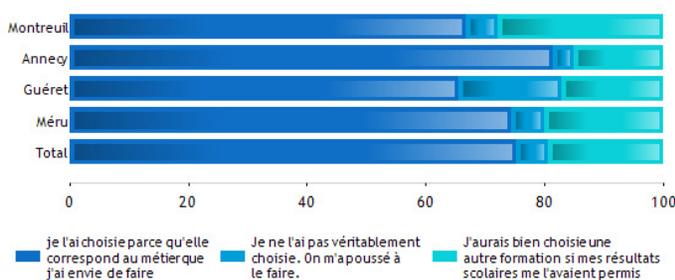
Les paramètres de l'outil sont basés principalement sur les notes scolaires ce qui défavorise les élèves qui n'obtiennent pas les meilleures notes ou les élèves allophones bien qu'ils pourraient cependant suivre telle ou telle voie de formation, qui leur sont fermées.

Le collège de **Méru** n'entreprend aucune action d'information à destination des élèves et de leurs familles autour de l'outil et n'engage pas de réflexion sur les élèves non affectés. Le nouveau principal entend remédier à cette insuffisance et engager une véritable action pédagogique autour d'AFFELNET.

A **Montreuil**, une fracture existe entre les familles qui connaissent le système éducatif et les autres. Les premières développent de véritables stratégies dans l'expression de leurs vœux, stratégies qui font défaut aux secondes. Le taux de participation à la réunion annuelle d'information sur AFFELNET est très faible : douze parents en 2013. L'implication des professeurs principaux auprès des élèves et de leurs familles pour faciliter la compréhension du dispositif est jugée très faible.

À la lecture des résultats de l'enquête menée auprès des élèves de seconde, il apparaît que :

- 75 % des élèves affirment être dans la filière de leur choix ;
- 19,5% d'entre eux auraient bien choisi une autre formation si leurs résultats scolaires leur avaient permis ;
- Enfin, 5,4% des élèves n'ont pas intégré la formation de leur choix et estiment avoir été poussés à opter pour une autre formation.



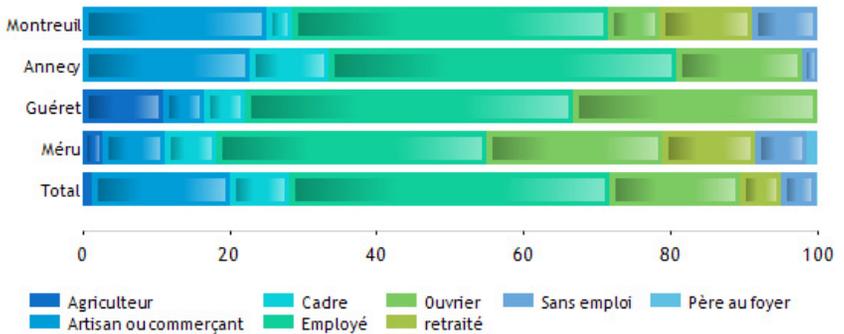
Les territoires de **Guéret** et de **Montreuil** se distinguent des deux autres, en affichant une plus forte proportion de jeunes qui n'ont pas véritablement choisi leur formation ou qui aurait préféré en intégrer une autre, soit respectivement 34,4% et 33,4%.

Ces résultats nous permettent d'affirmer qu'un jeune sur trois dans ces deux bassins de vie n'a pas intégré la formation de son choix.

PCS des parents : l'enquête a permis de mettre en évidence les caractéristiques des familles des lycéens interrogés à travers leur PCS :

- La catégorie « employé-e » représente 43,5 % des effectifs pour la PCS du père et 52,6 % pour la PCS de la mère ;
- Les catégories « ouvrier-e » et « Mère au foyer » arrivent en seconde position : 17.9% des PCS Père et 24.8% des PCS mère ;
- Enfin la catégorie « sans emploi et père au foyer » représente 8.4% des profils des familles ».

Des disparités existent entre les bassins de vie : **Guéret** affiche en effet une proportion plus importante « d'employés » et « d'ouvriers », tandis que le bassin de vie d'**Anney** affiche une proportion de cadres plus élevée.



L'enquête ne fait pas apparaître de corrélation particulière entre la CSP des parents et le choix de la formation. Les catégories « agriculteur-trice » et « retraite-e » sont surreprésentées dans l'échantillon.

Tableau des PCS du père :

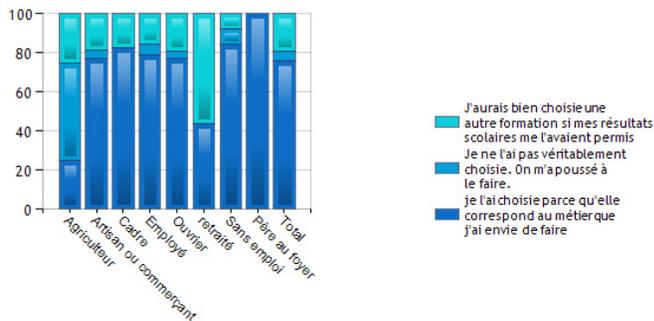
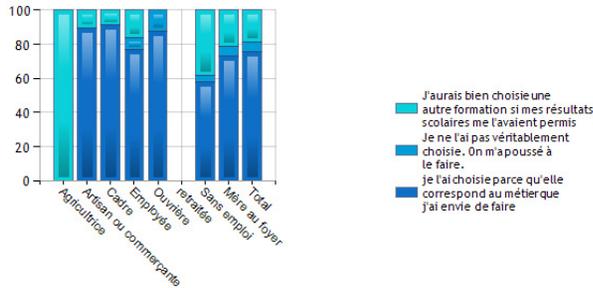


Tableau des PCS de la mère :



2.2.4.3.1 Des professionnels partagés sur son efficacité

L'enquête réalisée auprès des professeurs principaux et des principaux sur la compréhension de la hiérarchisation des vœux par les élèves et leurs familles révèle que :

- 40% des professeurs principaux et 66,7% des principaux jugent que cette procédure est plutôt bien comprise,
- 25 % des professeurs principaux et 33% des principaux estiment qu'elle n'est « pas du tout » ou « plutôt pas » comprise
- 35% des professeurs principaux jugent que « cela dépend ».

Nombreux sont les établissements qui organisent des réunions d'informations collectives à destination des parents mais celles-ci rencontrent en général peu de succès. Les COP et les professeurs principaux, voire les principaux et leurs adjoints, se mobilisent également avec plus ou moins d'intensité selon les établissements pour informer les élèves sur le processus.

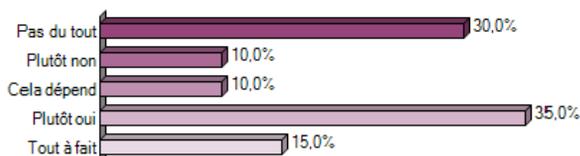
L'implication des professeurs principaux et des COP auprès des élèves pour faciliter leur compréhension et leur maîtrise du processus conditionne la bonne application et le respect de la procédure à suivre. A défaut, les établissements se retrouvent parfois confrontés aux cas suivants, qui ont été rapportés :

La fiche de vœux est directement déposée par les élèves auprès du secrétariat (qui saisit sur le système d'information les données) sans avoir été visée au préalable par le professeur principal ;

Un professeur rajoute sur la fiche d'élève un 3ème vœu en section professionnelle alors que la fiche avait déjà été signée par les parents (Méru).

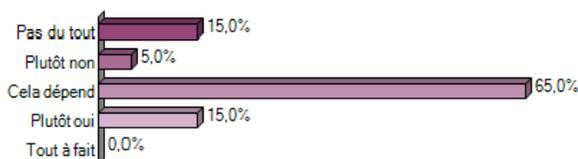
Les professeurs principaux sondés à travers l'enquête en ligne sont 50% à déclarer jouer un rôle particulier auprès des élèves pour comprendre et maîtriser la procédure. Quant aux chefs d'établissements, seuls 35% d'entre eux déclarent mettre en place des actions d'information dans leur établissement.

Avez-vous (professeurs principaux) un rôle d'information particulier sur l'utilisation par les élèves de cet outil informatique ?



Les avis sont assez partagés sur l'efficacité du dispositif : 65% des professeurs principaux n'ont pas un avis tranché sur l'efficacité du processus AFFELNET. 20% d'entre eux émettent un avis négatif et seuls 15% des professeurs principaux formulent une appréciation positive.

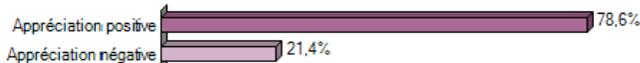
Question aux professeurs principaux : AFFELNET a-t-il amélioré le processus d'affectation des élèves en fin de 3^{ème} ?



Les chefs d'établissement portent une appréciation positive sur le dispositif AFFELNET (78,6% des avis).

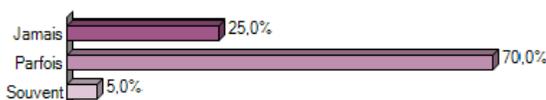
Question : Quelle appréciation portez-vous sur le processus d'expression des vœux AFFELNET?

	Nb	% cit.
Appréciation positive	11	78,6%
Appréciation négative	3	21,4%
Total	14	100,0%



Les professeurs principaux estiment que certaines décisions d'orientation ne correspondent pas, parfois, aux souhaits de l'élève faute d'avoir bien ordonné ses vœux (70% des réponses).

Question : Y-a-t-il des orientations qui s'avèrent ne pas correspondre aux souhaits de l'élève faute pour l'élève d'avoir bien ordonné ses vœux ?



Selon le rapport de la Cour des comptes⁵, « la hiérarchisation des vœux est un enjeu majeur, mal compris de nombreuses familles. En effet le risque est grand de ne pas obtenir la formation que l'on souhaite, faute d'avoir bien ordonné ses choix, surtout si l'élève souhaite une filière très demandée dans la voie professionnelle ou veut intégrer un dispositif « contingent », que ce soit en voie générale (sections européennes ou internationales, sections sportives, ou théâtre) ou professionnelle ».

Ce constat est largement partagé par les acteurs rencontrés au cours de l'étude qui soulignent la complexité de ce dispositif, « son caractère abstrait pour les familles », à l'exception des acteurs rencontrés sur le bassin de vie de **Guéret** : « Le dispositif AFFELNET est jugé performant et a permis d'améliorer la transparence sur les choix réalisés par les élèves ».

2.2.4.3.2 Des avis très contrastés quant au moment opportun pour arrêter un choix d'orientation

L'enquête en ligne met en évidence des avis plutôt contrastés sur le moment le plus opportun pour décider de l'orientation des élèves. Ces avis sont néanmoins relativement homogènes entre professeurs principaux et chefs d'établissements :

- Processus d'orientation jugée trop précoce par 25% des professeurs principaux et 20% des principaux ;
- Processus qui arrive au bon moment par 45% des professeurs principaux et 53,3% des principaux ;
- Processus jugé trop tardif par 30% des professeurs principaux et 26,7% des principaux.

Le calendrier de l'orientation est également pointé du doigt. Certains mettent en cause sa précocité. Les jeunes sont amenés à arrêter leurs choix dès les mois de février-mars notamment quand ils privilégient les voies professionnelles. L'orientation intervient alors à un moment où les jeunes sont jugés peu matures. Le nombre de redoublements ayant diminué, les élèves parvenant en classe de 3^{ème} sont dès lors plus jeunes qu'auparavant : « selon le degré de maturité des élèves, le lien entre les vœux et l'insertion professionnelle qui en résultera ne se fait pas automatiquement ».

Les avis sont très partagés : tout dépend de la situation personnelle de chaque élève. Certains arrivent en fin de 3^{ème} et n'en peuvent plus « du système scolaire » ; pour d'autres, le manque de maturité est un obstacle.

2.2.4.3.3 Analyse du choix du premier vœu : 25% de demandes non satisfaites

Les pourcentages d'affectation sur premier vœu constituent un indicateur objectif de l'efficacité du dispositif, ainsi que le nombre de désaccords non résolus entre l'établissement et les parents d'élèves. En l'absence de communication par le rectorat de ces données, l'analyse reposera sur les résultats obtenus à travers l'enquête en ligne administrée auprès des élèves de seconde en lycée professionnel.

⁵ Rapport sur l'Orientation à la fin du collège : la diversité des destins scolaires selon les académies » septembre 2012

A la question relative au choix de la seconde professionnelle qu'ils ont intégrée à la rentrée 2013-2014 :

- 75 % ont mentionné l'avoir choisie parce qu'elle correspondait à la formation leur permettant d'exercer le métier de leur choix ;
- 19,5% : « J'aurais bien choisi une autre formation si mes résultats scolaires me l'avaient permis »
- 5,4% : « Je ne l'ai pas véritablement choisie. On m'a poussé à le faire ».

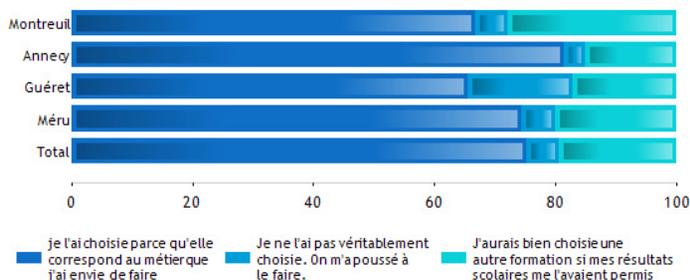
Nous pouvons en conclure que près de 25% des élèves estiment ne pas avoir intégré la formation de leur choix.

2.2.4.3.4 De fortes disparités sont constatées entre les bassins de vie étudiés

La proportion de jeunes qui auraient privilégié une autre formation si leurs résultats leur avaient permis s'élève à 28%, sur le bassin de vie de **Montreuil**, alors que la moyenne constatée sur l'ensemble des bassins est de 19,5%.

La proportion de jeunes qui affirme n'avoir pas choisi leur formation est de 12 points au dessus de la moyenne sur le bassin de vie de **Guéret**.

Enfin le bassin de vie d'**Anney** affiche le plus grand taux de satisfaction des jeunes : 81,5% d'entre eux déclarent avoir réellement choisi cette formation car elle correspondait à leurs aspirations contre une moyenne de 75%.



2.2.4.3.5 Des choix souvent irréversibles

35% des professeurs principaux soulignent le fait que le choix opéré en fin de 3^{ème} est souvent déterminant, 40% estimant que « cela dépend ». Force est de constater que lorsqu'ils sont interrogés sur l'existence de changements d'orientation ultérieurs, 55% d'entre eux répondent qu'ils n'en constatent pas souvent.

Le collège de **Guéret** est moins affirmatif. Les acteurs affirment qu'il existe des changements de voie et que rien n'est vraiment irréversible. Des passerelles existent dans les deux sens, entre voie générale vers la voie professionnelle et inversement. Le COP repère les jeunes en difficulté suffisamment tôt dans l'année scolaire afin de les réorienter rapidement et éviter de perdre une année scolaire. Ce cas

reste rare, un seul cas s'est produit sur l'année scolaire 2012/2013 dans le collège de **Guéret**.

2.2.4.3.6 Des décisions d'affectation conditionnées par les places disponibles sur le territoire

Les principaux soulignent unanimement cette difficulté (100% des réponses « fortement » et « très fortement »).

Les choix de formation restent conditionnés par l'offre existant à proximité du lieu de vie des élèves. Les élèves choisissent rarement des établissements situés hors académie ou même hors du département.

Cette problématique se retrouve sur l'ensemble des bassins de vie étudiés qu'ils se caractérisent par une dominante rurale ou urbaine. Les acteurs du département de Seine-Saint-Denis évoquent par exemple les difficultés de déplacement intra département.

Sur le bassin de vie de **Guéret**, les acteurs évoquent les réticences des élèves à se rendre en internat. Les problèmes de déplacement et les questions financières, qui s'aggravent sur le département depuis quelques années, restent des freins importants à la mobilité sociale des jeunes.

Les élèves restent attachés à leur cadre de vie et orientent leur choix souvent en fonction de ce critère. Les décisions d'affectation sont ainsi fortement conditionnées par les formations disponibles sur le territoire.

Le professeur principal d'**Annecy** précise que la plupart des élèves sont attachés à leur région et ne souhaitent pas s'en éloigner. Les contraintes géographiques représentent un frein important en matière de mobilité, par choix ou par obligation, lorsque les moyens financiers ne permettent pas d'envisager une affectation éloignée du domicile. Ces contraintes ne représentent pas cependant une barrière forte selon le professeur puisque l'offre de formation paraît suffisante sur le territoire.

Le caractère rural ou urbain du territoire n'apparaît pas comme un facteur aggravant des freins à la mobilité.

Bonne pratique : le Club des partenaires, le développement des relations écoles-entreprises

Le Recteur de l'académie de Paris a créé en 2002 un club des partenaires, pour contribuer au développement des relations entre l'école et ses environnements économiques et sociaux, afin d'améliorer l'information des équipes éducatives et des élèves sur le monde professionnel. Depuis 2007, le Club des partenaires associe les services académiques d'information et d'orientation des trois rectorats d'Île de France ainsi que la délégation régionale de l'ONISEP. Actuellement 67 partenaires proposent près de 350 offres : visites, stages, interventions en classes, participations à des forums, concours. Une charte inter-académique définit les modalités de fonctionnement du club.

Bonne pratique : La mallette des parents

L'académie de Versailles expérimente ce dispositif en troisième pour aider les parents à accompagner leurs enfants au moment où ils choisissent leur orientation. Parmi les outils qu'elle contient, un simulateur d'orientation développé par l'académie.

Objectifs :

- aider les élèves à se projeter dans une formation ;
- les inciter à travailler spécifiquement une ou plusieurs discipline(s) particulièrement importante(s) pour y accéder.

Ce dispositif vise à réduire l'autocensure en matière d'orientation et à développer l'ambition des élèves.

Elle vise à ce que les élèves ne soient pas "orientés", mais à ce que parents, élèves et personnels du collège se retrouvent autour d'une orientation choisie. Cette démarche s'inscrit à la suite de celle lancée en 2006 par l'académie de Créteil, pour les parents d'élèves de sixième, et étendue depuis à 1300 collèges. Parmi les établissements participants, le collège Paul Éluard de Vigneux-sur-Seine.

Bonne pratique : Des supports de travail standardisés pour appuyer les décisions d'orientation

Supports de travail développés par des professeurs principaux pour mieux connaître chaque élève avec des informations sur le contexte familial, social et sur les souhaits d'orientation du jeune.

3 Etude du dispositif concourant à la mobilité sociale des jeunes mis en œuvre dans les lycées professionnels

3.1 Synthèse générale

L'objectif affiché des établissements est d'amener un maximum de jeunes jusqu'au baccalauréat en limitant le nombre de décrocheurs. Les acteurs de l'orientation affichent un certain dynamisme afin de conduire cette mission, même si de façon générale ils déplorent un certain manque de moyens :

- Les moyens en formations des professeurs principaux restent insuffisants, notamment sur le milieu économique qui les entoure. Le fossé existant entre le monde scolaire et le monde professionnel reste profond. Comme le précise un acteur, « *les enseignants n'ont pas la culture de l'entreprise* ». Cette méconnaissance du monde professionnel est confirmée par les enquêtes en ligne. Interrogés sur les mesures dont ils auraient souhaité bénéficier pour mieux appréhender leur orientation, les élèves citent en premier choix la rencontre avec des professionnels et en troisième choix la visite d'entreprises. Ces résultats démontrent que le milieu économique est rarement abordé par les acteurs de l'orientation et présenté aux élèves au sein du lycée. Un déficit d'information et de connaissances du monde professionnel subsiste pour les élèves achevant leur scolarité. Des collaborations lycée-entreprises ont par contre été engagées sur le territoire d'**Annecy** et démontrent leur efficacité. Également, un dispositif afin d'accélérer et faciliter l'insertion professionnelle des jeunes diplômés a été mis en place.
- Les COP sont peu présents dans les établissements et leur temps de présence évolue toujours à la baisse au sein des lycées. Les COP sur certains établissements ont très peu de contacts avec les autres acteurs de l'orientation et certains ignorent même le rôle exact qu'ils remplissent. Ce constat est partagé par les élèves puisque près de la moitié des élèves interrogés affirment n'avoir jamais rencontré de COP. Le travail d'équipe entre les acteurs est absent. À l'inverse, ce constat n'est pas partagé sur le territoire de **Guéret** : les COP travaillent en concertation avec les autres acteurs et relaient l'action des professeurs principaux auprès des parents et élèves.

Le professeur principal apparaît être l'acteur central et pivot de l'orientation. Ce constat est identique au collège. À **Annecy**, certains professeurs principaux se portent volontaires pour exercer ce rôle et peuvent s'y consacrer pour certains depuis de nombreuses années. À **Montreuil**, la dynamique repose sur le chef des travaux et quelques enseignants volontaires qui s'investissent particulièrement. Certains établissements ont développé des pratiques particulières : à **Annecy**, une équipe composée de trois acteurs (professeur principal, COP et proviseur adjoint ou chef des travaux) suit chaque élève. Pour les élèves en difficulté, cette équipe est renforcée avec l'appui d'une infirmière et d'une assistante sociale. Les élèves interrogés déclarent, pour 65% d'entre eux, être satisfaits de l'accompagnement reçu du professeur principal. Les professeurs jugent leur mission plus difficile qu'il y a quelques années

car les problématiques sociales, familiales rencontrées par les élèves sont de plus en plus prégnantes ; leur mission ne se limite plus à la problématique du seul choix d'orientation.

Le dispositif APB est qualifié d'usine à gaz et de machine à éliminer. L'outil peut être discriminant pour les élèves qui ne bénéficient d'aucune aide extérieure pour bien comprendre son fonctionnement. Les établissements organisent des réunions d'informations mais se heurtent parfois à l'indifférence des familles qui ne s'y rendent pas. A **Montreuil**, une réunion n'a rassemblé que dix familles. L'accompagnement individuel doit prendre le relais mais peut faire défaut.

Des freins à la mobilité sont constatés sur chacun des territoires. Ces freins sont de nature psychologique (enfermement culturel et social), de nature matérielle (moyens financiers insuffisants, offre de transports inadaptée), sont liés à l'offre de formation existante sur le territoire (les élèves sont attachés à leur cadre de vie et choisissent l'établissement à proximité de ce cadre de vie), liés à une population défavorisée (60% d'élèves défavorisés sur le même établissement).

Les données chiffrées sont contrastées d'un territoire à l'autre : le taux d'accès brut de la seconde au baccalauréat professionnel est faible pour **Montreuil** (27%) et **Méru** (53%). Le taux d'élèves en retard d'un an à l'entrée en seconde professionnelle représente 53,8% à **Montreuil** contre 37,9% à **Annecy**. Les enseignants restent moins longtemps sur place à **Méru** et **Montreuil** ; le taux d'encadrement y est également le plus bas.

3.2 Etude comparative

3.2.1 Présentation des caractéristiques des établissements du panel

- **Données chiffrées relatives aux établissements des bassins de vie**

Les données chiffrées recueillies sur les différents bassins de vie sont présentées dans le tableau ci-dessous :

Ratios 2012	Guéret	Méru	Annecy	Montreuil
Lycées				
- % d'élèves en avance à l'entrée en 2ème Pro	0,0	0,9	0,0	1,3
- % d'élèves à l'heure à l'entrée en 2ème Pro	51,9	45,5	52,9	35,8
- % d'élèves en retard d'un an à l'entrée en 2ème Pro	38,7	47,3	37,9	53,8
- % d'élèves en retard d'un an et + à l'entrée en 2ème Pro	9,5	6,4	9,3	9,2
Taux d'accès brut de la 2ème au Bac Pro	64,0	53,0	59,0	37,0
Valeur ajoutée / France	6,0	6,0	-6,0	-11,0
Taux d'admission au baccalauréat professionnel	84,5	71,0	76,0	67,0
Valeur ajoutée / France	2,5	-1,0	-8,0	-8,0
Nombre d'élèves par division - cycle Pro	17,1	15,9	24,2	17,6
Nombre d'heures d'enseignement devant élèves - cycle Pro	2,4	2,3	1,96	2,0
Effectif total moyen par établissement en ETP (enseignants et administratif)	77,0	66,8	67,71	69,4
dont personnel enseignants ETP	48,5	51,8	49,81	58,0
Age moyen des enseignants	43,2	40,7	NC	40,8
Ancienneté moyenne des enseignants	7,8	5,6	NC	4,8

Les résultats sont très différents d'un territoire à un autre. Les bassins de vie situés en zone périurbaine et en zone urbaine avec ZUS présentent les taux d'admission au baccalauréat professionnel les plus faibles : 71% pour **Méru** et 67% pour **Montreuil** contre 76% pour **Annecy** et 84,5% pour **Guéret** (il s'agit de moyenne pour les lycées des bassins de vie, non pondérée en fonction des effectifs de chacun des établissements concernés).

La structure des établissements fait ressortir une plus faible ancienneté moyenne des enseignants à **Montreuil** (4,8 ans), révélateur d'un plus fort taux de turnover. Comme pour les collèges, le nombre d'élèves par classes est le plus élevé à **Annecy** avec 24,2 élèves en moyenne contre 16 élèves en moyenne sur les trois autres territoires. Le taux d'encadrement est le plus élevé à **Guéret** et à **Annecy** (respectivement 1,58 ETP et 1,36 ETP pour 1 enseignant ETP) contre 1,29 ETP et 1,20 ETP à **Méru** et **Montreuil**. Les moyens en personnel sont plus élevés sur les territoires présentant les meilleurs résultats.

• Les professions et catégories socioprofessionnelles des parents d'élèves

Les données recueillies auprès des différents rectorats font apparaître une nomenclature des PCS différente de celle retenue par l'INSEE, ce qui ne favorise pas l'analyse. En effet, elle ne distingue pas les personnes sans activité professionnelle des ouvriers, ne fait pas non plus figurer les retraités et elle intègre les employés à la catégorie « Artisans, commerçants ».

Au vu de ces éléments, il nous a semblé plus pertinent d'étudier les professions et catégories socioprofessionnelles INSEE des quatre bassins de vie visés par l'étude.

Les bassins de vie étudiés présentent des caractéristiques parfois distinctes au regard des PCS de leur population :

- **Montreuil** et les cadres supérieurs : **Montreuil** affiche le plus fort taux de cadres et professions intellectuelles supérieures (13,8% contre 4,2% à **Méru**).
- **Montreuil** une ville jeune : Le nombre de retraités est le plus bas parmi les quatre bassins, soit 16,7% de la population contre 30,3% à **Guéret**.
- Ouvriers et employés en plus grand nombre à **Méru** : ce bassin de vie totalise 40,9% de sa population dans cette catégorie contre 27,2% à **Annecy**.

• Le taux de redoublement des élèves

Le bassin de vie de **Montreuil** se distingue des autres territoires en affichant le plus faible taux d'élèves à l'heure à l'entrée en seconde professionnelle, soit 35,8% contre 52,9 % pour **Annecy**.

On constate une relative homogénéité entre les autres territoires, à l'exception de **Méru** qui présente des caractéristiques relativement similaires à celles de

Montreuil. 47,3% de son effectif présente un retard d'un an à l'entrée en seconde, **Montreuil** affichant un taux proche de 54%.

3.2.2 Présentation des objectifs

La voie professionnelle permet d'acquérir des connaissances et des compétences dans un domaine professionnel. Les élèves préparent après la troisième un CAP ou un baccalauréat professionnel :

- Le CAP (en 2 ans) conduit principalement à la vie active. Il se prépare dans un lycée professionnel ou un lycée professionnel agricole dans le cas du certificat d'aptitude professionnelle agricole (Capa). Il existe environ 200 spécialités ;

Les élèves suivent des cours théoriques, complétés par des travaux pratiques, en atelier, en laboratoire ou sur un chantier selon leur spécialité. Les enseignements généraux et les enseignements techniques et professionnels s'équilibrent. Une période de 12 à 16 semaines en entreprise est obligatoire pour renforcer la professionnalisation de la formation.

- Le baccalauréat professionnel (en 3 ans) permet l'insertion dans la vie active ou la poursuite d'études en section de technicien supérieur. Les enseignements sont basés sur la maîtrise de techniques professionnelles. Les élèves font des travaux pratiques en atelier ou en classe et plusieurs mois de stages en entreprise. Cette expérience professionnelle permet d'être opérationnel sur le marché du travail.

La formation comprend également des enseignements généraux. Les élèves suivent des cours de français, histoire-géographie et éducation civique, mathématiques, langue vivante, éducation physique et sportive, éducation artistique et, selon les spécialités, un enseignement de sciences physiques et chimiques ou une deuxième langue vivante. Il existe près de 80 spécialités de baccalauréat professionnel.

- Le BEP est un diplôme intermédiaire présenté pendant le cursus menant au baccalauréat professionnel.

- **La rénovation de la voie professionnelle : points à retenir**

Depuis la rentrée 2009 :

- préparation du bac pro en trois ans, comme tous les autres bacs ;
- un diplôme présenté en cours de formation (CAP, BEP) puis le bac pro à l'issue de la terminale professionnelle ;
- nouvelle passerelle entre la seconde professionnelle et la deuxième année de CAP ;
- disparition de la formation de BEP, mais le diplôme est rénové.

3.2.3 Mise en œuvre et pilotage

3.2.3.1 Un objectif commun : amener les jeunes jusqu'au bac et limiter le décrochage

L'accompagnement des lycéens dans leur orientation et la définition de leur projet professionnel s'inscrivent dans la continuité du PDMF initié au collège. Chaque établissement doit intégrer à son projet d'établissement un ensemble d'actions qui participe de cet objectif.

Pour un certain nombre d'établissements (**Montreuil, Annecy, Guéret**), l'objectif premier consiste à conduire le maximum d'élèves jusqu'au baccalauréat en limitant le nombre de décrocheurs. Leur nombre est cependant appelé à augmenter en conséquence si beaucoup d'élèves s'orientent vers des filières non choisies.

3.2.3.2 Un dynamisme partagé, des modes d'actions différenciés

L'objectif du lycée d'**Annecy** en matière d'orientation est l'insertion professionnelle, en diminuant le délai entre l'obtention du diplôme et l'entrée dans la vie active. Les élèves bénéficient dans cet établissement d'un suivi conjoint et systématisé par le CPE et le professeur principal, auquel est associé soit le proviseur adjoint, soit le chef des travaux.

Le lycée mène plusieurs actions pour l'orientation de ses élèves : la semaine de l'orientation (présentations réalisées par des professionnels du territoire), la participation au salon virtuel des formations « E avenir », des entretiens individuels des élèves terminales (« point PMI ») et un accompagnement dans la saisie des vœux dans APB. L'outil APB propose un large éventail de formations, ce qui pose des difficultés pour réaliser des choix et pour les hiérarchiser.

L'information et les conseils sont prodigués pendant les heures de vie de classe. Les élèves de terminales réfléchissent dans un premier temps à leur projet d'orientation puis des tables rondes sont dans un deuxième temps organisées en collaboration avec le COP. Ces tables rondes sont un succès car elles permettent aux élèves d'avoir une vision générale de leur orientation et d'aborder des points auxquels ils n'avaient pas pensés (stratégie d'orientation, financement...).

La voie professionnelle est valorisée. Des partenariats ont été développés avec des acteurs économiques qui, depuis leur mise en place ont démontré leur efficacité. Un partenariat avec le GRETA (Groupements d'Établissements Publics) a été noué pour proposer des contrats de professionnalisation.

Les entreprises contactent les établissements pour anticiper leurs besoins en compétences. Ainsi, une société s'est rapprochée du lycée afin qu'il propose une formation spécifique (dans le domaine pneumatique) que l'entreprise dispensait auprès de ses salariés. Elle pourra ainsi recruter directement auprès du lycée professionnel les futures compétences dont elle aura besoin. Une autre entreprise a mis à disposition du lycée des outils technologiques pour permettre aux élèves de se former à leur utilisation.

Autre exemple, afin de faciliter l'insertion professionnelle des élèves sortants de terminale, l'établissement a créé le dispositif TREMPLEIN : il vise à améliorer

l'insertion professionnelle des jeunes diplômés en accélérant le délai entre obtention du diplôme et entrée dans la vie active, faciliter la mobilité pour améliorer l'employabilité. En termes de moyens, un espace 1^{er} emploi a été créé au sein de l'établissement qui regroupe des activités d'informations et de conseils, des ateliers de préparation à la recherche d'un emploi, des actions de sensibilisation du corps enseignant...

Recommandation n°8 :

- **Valoriser la partie orientation du projet d'EPLÉ en fixant des objectifs quantitatifs et qualitatifs clairs à atteindre par chaque acteur. L'atteinte des objectifs doit être prise en compte dans l'évaluation du chef d'EPLÉ.**

Bonne pratique : la recherche d'une adéquation forte entre les besoins des entreprises et les formations proposées

Le lycée professionnel d'Annecy a noué des partenariats avec des entreprises situées sur le bassin de vie afin que les formations proposées correspondent aux besoins des entreprises. Une formation dans le domaine pneumatique a été créée au sein du lycée professionnel afin de répondre aux besoins du secteur. Une autre entreprise met à disposition du lycée des outils technologiques sur lesquels les élèves se forment.

Bonne pratique : création du dispositif TREMPLIN

Le lycée a créé le dispositif TREMPLIN afin de faciliter l'insertion professionnelle des jeunes sur le marché du travail. Il vise à améliorer l'insertion professionnelle des jeunes diplômés en accélérant le délai entre obtention du diplôme et entrée dans la vie active, faciliter la mobilité pour améliorer l'employabilité. En termes de moyens, un espace 1^{er} emploi a été créé au sein de l'établissement qui regroupe des activités d'informations et de conseils, des ateliers de préparation à la recherche d'un emploi, des actions de sensibilisation du corps enseignant...

Le lycée estime que les objectifs visés sont compatibles avec les caractéristiques de l'établissement (implantation, origine sociale des élèves) et du territoire (offre de formation, nombreux débouchés professionnels).

Une attention particulière est apportée à la lutte contre le décrochage. Cette action se fait en concertation étroite avec la MLDS (mission de lutte contre le décrochage – ou ex MGI : mission générale d'insertion). Les élèves sortis du système scolaire sans diplôme se voient proposer un parcours intégrant cours théorique et stages. Ils peuvent ensuite formuler des vœux en fin d'année scolaire et sont prioritaires. Cette action est facilitée par le nombre peu élevé d'élèves qui décrochent, comparés aux statistiques nationales.

Bonne pratique : création des EPARED

Le lycée a créé une équipe pluridisciplinaire en charge de la lutte contre le décrochage scolaire, les EPARED (équipe pluridisciplinaire d'aide et de remobilisation des élèves en difficulté) ont été mises en place. Ces équipes sont composées du professeur principal, du COP, d'une assistance sociale, d'une infirmière, du CPE et d'un membre de la direction. Il s'agit d'une équipe renforcée par rapport au trinôme qui suit chaque élève (PP + COP + Proviseur adjoint ou chef des travaux).

Sur le territoire de Guéret, le lycée mène plusieurs actions afin de faire découvrir aux lycéens le monde professionnel. Ainsi, il existe des stages obligatoires en entreprise pour toutes les classes de seconde, des forums des métiers départementaux et régionaux, des visites d'entreprises (les sections professionnelles visitent six à sept entreprises dans l'année) et le parrainage d'une classe par un acteur économique.

L'élève reste la préoccupation principale de l'établissement. Des passerelles existent entre les différentes voies. Le COP agit davantage auprès des élèves en difficulté afin de les réorienter vers la voie la plus adaptée. La taille réduite de l'effectif en section professionnelle et la mobilisation des enseignants permettent aux élèves les plus démotivés de réussir : « Ils parviennent à redémarrer ».

La complémentarité entre les différents acteurs est forte. Le professeur principal est celui qui connaît le mieux ses élèves ; sa place au sein du dispositif d'orientation est donc primordiale. Il doit cependant nécessairement s'appuyer sur les compétences du COP qui constitue son relais privilégié. Son rôle s'inscrit ainsi dans une démarche collective avec les autres acteurs.

Les facteurs suivants jouent un rôle positif sur l'action de chaque acteur :

- établissement à taille humaine ;
- bon taux d'encadrement (supérieur à la moyenne nationale et confirmé par les données chiffrées) ;
- faible rotation du corps enseignant, confirmé par les données chiffrées ;
- absence de difficultés particulières (pas de violence scolaire, d'absentéisme...). La moitié des élèves du lycée, toutes sections confondues, affiche une moyenne supérieure à 12,5/20.

Les acteurs du lycée de **Montreuil** affichent le même volontarisme et dynamisme pour accompagner les jeunes même si de nombreux freins persistent. Cette dynamique repose essentiellement sur son chef de travaux et quelques enseignants volontaires. L'objectif premier est d'amener les élèves de seconde jusqu'à l'obtention de leur bac en limitant le nombre de décrocheurs qui est très important.

Au-delà des entretiens individuels avec les professeurs ou le COP, plusieurs initiatives sont développées pour permettre aux lycéens de découvrir les métiers et le monde de l'entreprise à travers notamment le « forum des métiers ». Faute de temps, ces actions ne sont parfois pas reconduites annuellement. D'autres projets sont en gestation tels que la création d'un réseau d'anciens élèves.

Le lycée de **Méru** se distingue des autres établissements car il bénéficie de dispositifs spécifiques tels que le programme Eclair (21 lycées professionnels concernés en 2012). Il vise :

- la réussite de chaque élève dans un climat scolaire propice aux apprentissages ;

- l'égalité des chances ;
- la stabilité, la cohésion et la mobilisation des équipes.

Il promeut les innovations et les expérimentations simultanément dans les champs de la pédagogie, de la vie scolaire, des ressources humaines ainsi que des actions en faveur de la sécurité.

L'établissement bénéficie également de 12 places labellisées internat d'excellence et un « SAS ambition réussite » qui lui permet d'encadrer des jeunes qui ont un projet de poursuite d'études après le bac pro : « *Notre politique affichée est de ne laisser aucun jeune sur le bord de la route. Notre semaine d'accueil, notre accompagnement personnalisé, nos dispositifs de remédiation doivent permettre à chaque jeune qui nous est confié de sortir avec un diplôme d'insertion ou un projet de poursuite d'études* ». La présence du GAIN (groupe d'aide à l'insertion) permet à certains élèves de se repositionner sur une orientation différente.

Dans le cadre de la Semaine de l'orientation « active », des visites d'établissements post-bac sont organisées ainsi que l'intervention de professionnels pour présenter leur métier et leur entreprise.

L'établissement est également ouvert sur l'extérieur et plus particulièrement sur les entreprises de son territoire puisqu'il est membre actif du CLEE (Comité locale école-entreprise), ce qui lui permet de rencontrer ces entreprises et de nouer des partenariats avec elles.

2h30 par semaine sont dégagées dans l'emploi du temps des élèves de Terminale pour prendre part à ces actions.

Recommandation n°9 :

- **Informers les élèves sur les acteurs et dispositifs d'accompagnement des jeunes à l'intérieur comme à l'extérieur de l'établissement : mission locale, Centre d'information et d'orientation, ...**

Recommandation n°10 :

- **Mettre en place une rencontre annuelle (obligatoire) entre parents-élève et professeur principal qui portera sur l'orientation du jeune et permettra de s'assurer de la bonne compréhension du dispositif APB.**

3.2.3.3 Les acteurs de l'accompagnement

3.2.3.3.1 Des élèves qui plébiscitent leur professeur principal

Alors même que les différents acteurs des lycées témoignent d'un certain sens critique les uns à l'égard des autres, il apparaît à travers notre enquête en ligne que les anciens élèves de terminale sont plus de 65% à déclarer être satisfaits de l'accompagnement reçu par leur professeur principal.

L'appréciation portée sur la qualité de l'accompagnement du COP est beaucoup plus mitigée : 27,5% d'entre eux expriment leur satisfaction, contre 26,3%

de non satisfaits. Les élèves pointent surtout l'absence du COP dans leur processus d'accompagnement, puisque 46,3% d'entre eux déclarent n'avoir jamais rencontré le COP de leur établissement.

Interrogés sur les moyens ou mesures dont ils auraient souhaité bénéficier pour mieux appréhender leur orientation et leur projet professionnel, les élèves citent prioritairement :

- La rencontre avec des professionnels au sein du lycée pour présenter leur métier 25,3% ;
- Être accompagné dans leur projet professionnel (24,1%) ;
- Visiter une entreprise pour découvrir tous les métiers qui peuvent y être exercés (22,9%) ;
- Visiter un établissement post-bac en lien avec la formation suivie au lycée (19,3%).

3.2.3.3.2 Des professeurs principaux peu formés à l'accompagnement des élèves en matière d'orientation

Théoriquement, les professeurs principaux mènent avec chaque élève un entretien personnalisé d'orientation. Ils sont soutenus dans cette mission par les conseillers d'orientation-psychologues. Ces entretiens instaurent un dialogue entre élèves et professeurs. Ils participent ainsi à la lutte contre le décrochage scolaire et les sorties sans qualification.

Le territoire de **Guéret** semble assez atypique relativement aux autres territoires, quant au niveau d'implication du professeur principal. Il consacre en moyenne chaque année une heure par élève mais ce chiffre peut atteindre 6 ou 7 heures pour les élèves les plus en difficulté. Cet investissement en temps est jugé significatif. La mission du professeur principal est jugée plus difficile aujourd'hui qu'il y a quelques années : le contexte social a évolué, les jeunes rencontrent davantage de difficultés.

Le professeur principal s'estime insuffisamment informé sur les filières professionnelles. Les offres de formation dispensées sur le territoire sont insuffisamment connues des professeurs principaux, notamment en BTS. Les relais d'information des professeurs principaux sont, en externe, le CDI (centre de documentation et d'information) et, en interne, le COP et la vie scolaire.

A **Annecy**, les professeurs principaux se portent en règle générale volontaires pour remplir ce rôle et certains exercent celui-ci depuis plusieurs années. Une formation adaptée est cependant nécessaire car le statut de professeur principal ne se limite pas à un simple rôle pédagogique. La formation des professeurs principaux est un axe prioritaire du lycée professionnel d'**Annecy**. Cette formation porte sur deux thèmes, d'une part, l'accompagnement personnel des élèves et d'autre part, la connaissance des formations professionnelles, réalisée à travers des demi-journées ou journées passées au sein des lycées professionnels.

Les enseignants du lycée de **Montreuil** se forment prioritairement sur leur discipline malgré l'existence d'un plan de formation académique prévoyant des formations professionnalisantes sur ces sujets. Les enseignants qui ont eu une expérience professionnelle antérieure en entreprise auraient plus d'aptitudes et d'appétence pour conseiller les élèves que leurs homologues qui ont intégré l'Éducation nationale directement par voie de concours. Les professeurs principaux de **Montreuil** entretiennent très peu de liens avec les entreprises du territoire. Rares sont ceux qui se déplacent dans les entreprises pour rendre visite aux élèves en stage et rencontrer leurs tuteurs. Les élèves ne peuvent donc pas bénéficier du « carnet d'adresses », ou « réseau » de leurs enseignants. Le chef de travaux prend souvent le relais pour pallier cette carence et entretient des liens avec certaines entreprises. De la même façon, lorsque les entreprises se rendent sur le lycée à l'occasion du Forum des métiers, les enseignants ne vont pas à leur rencontre : « les enseignants n'ont pas la culture de l'entreprise ».

3.2.3.3.3 Une meilleure articulation à construire avec les COP

La mission et les outils du COP sont relativement similaires à ceux constatés au collège. Comme nous l'avons précédemment rappelé, la plupart des COP interviennent auprès de deux voire trois établissements, qu'ils s'agissent de collèges ou de lycées.

Alors même que le lycée de **Montreuil** affiche un certain volontarisme au niveau de sa direction, force est de constater que la répartition des rôles entre les acteurs concourant à l'accompagnement des jeunes dans leur projet d'orientation ou leur projet professionnel ne semble pas évidente et suffisamment opérationnelle pour permettre au dispositif d'être réellement efficace et répondre ainsi aux attentes des jeunes. Le chef de travaux est très moteur dans la mise en place d'actions notamment en partenariat avec les entreprises ; il met également en relation des élèves avec des entreprises afin de faciliter leur recherche de stages. Le chef de travaux pallie donc les défaillances des acteurs qui sont normalement en responsabilité de ces actions. Le temps de présence du COP est jugé insuffisant au regard des besoins de l'établissement. La COP consacre son temps à l'accueil de jeunes en entretiens individuels et n'a pas de disponibilité pour travailler collectivement avec les équipes pédagogiques qui ignorent parfois quel est son rôle exact.

Ce constat est également partagé par le lycée de **Méru** qui juge le temps de présence du COP sur l'établissement largement insuffisant. Il en résulte que le COP est très peu associé aux actions menées par les professeurs. Sa présence, uniquement le lundi matin, semble insuffisante au regard des problématiques de l'établissement (fort taux d'élèves en orientation subie, absences d'implication des familles, ..). Le COP réalise uniquement des entretiens individuels et prend rarement part aux actions mentionnées précédemment. Certains professeurs le sollicitent car dans « *COP, il y a le P de psychologue. Pour le reste, ça ne sert à rien !* ». Sentiment partagé par les anciens élèves de Terminale qui précisent que leurs choix d'orientation ont été possibles grâce à l'accompagnement du professeur principal et du CPE « *qui est calé dans les formations* ».

A **Annecy**, les rôles entre les différents acteurs sont clairement partagés. L'équipe de direction assure une communication institutionnelle aux familles et les

professeurs principaux et les COP rencontrent les familles. La communication avec les parents est faite, entre autre, au moyen d'outils numériques.

Le principal regrette le turn-over important au niveau des COP, ce qui entraîne une perte d'information d'une année sur l'autre et nécessite un temps d'adaptation et d'intégration à chaque nouvelle rentrée. Or, le projet d'orientation est construit en concertation avec les COP. Leur rôle en matière d'orientation apparaît primordial bien que la tendance soit à leur diminution, voire à leur disparition.

De façon générale, les professeurs principaux et les COP soulignent la plus grande complexité de la mission par rapport à il y a quelques années. La prise en compte des situations sociales, familiales devient de plus en plus prégnante et prend le pas dans de nombreux cas sur l'aspect pédagogique de la mission.

A **Guéret**, la coordination entre les acteurs se passe mieux : le professeur principal considère le COP, ainsi que la vie scolaire comme son principal relais. Il n'hésite pas à orienter un élève vers le COP lorsque celui-ci rencontre des difficultés ou pose des questions pointues. Le COP intervient également lorsqu'un élève ne se satisfait pas dans l'orientation qu'il a choisie, et ceci afin de trouver une solution alternative. En moyenne, le COP est présent quatre demi-journées par semaine.

Recommandation n°11 :

- **Clarifier le rôle et les prérogatives de chaque acteur en matière d'orientation (proviseur, chef de travaux, professeurs principaux et conseillers d'orientation psychologue) et les responsabiliser sur l'atteinte d'objectifs fixés dans le projet d'établissement.**

3.2.3.4 Appréciation de l'efficacité

3.2.3.4.1 Objectif : optimiser l'affectation des places offertes

Ce dispositif coordonne les admissions dans les formations sélectives qui participent à la procédure afin d'accroître les chances d'admission dès fin juin du plus grand nombre de candidats. Environ 90% des élèves ont leur affectation définitive dès début juin. Le dispositif prépare également l'inscription des étudiants à l'université (Licence 1).

Concrètement, l'élève se porte candidat aux formations qui l'intéressent et il classe ses vœux par ordre de préférence selon son projet de poursuite d'études, l'ordre étant modifiable jusqu'au 31 mai.

3.2.3.4.2 Modalités de fonctionnement

Une formation non sélective (L1), hors Ile de France ou à capacité limitée, placée en premier vœu conduit automatiquement à une affectation sur ce vœu.

Pour chacune des formations sélectives, les établissements classent les dossiers reçus en fonction de critères pédagogiques, sans connaître l'ordre des préférences.

La période d'admission comporte plusieurs phases. A chacune d'elles, l'élève ne peut obtenir qu'une seule proposition d'admission, la meilleure possible en fonction de l'ordre de préférence indiqué et de son rang de classement dans les différentes formations qu'il a sollicitées, ceci pour éviter que plusieurs places ne soient bloquées par un candidat aux dépens des autres.

Par ailleurs, lorsqu'une proposition d'admission retenue par le système, les vœux qu'il avait classés après celui pour lequel il a reçu une proposition d'admission s'annulent. L'objectif est toujours le même : satisfaire le maximum de candidats. Ainsi s'il obtient satisfaction sur l'un de ses vœux, ses autres demandes moins bien classées par lui s'annulent, au profit d'autres candidats en attente d'admission sur ces mêmes formations.

Lorsqu'une proposition d'admission est retenue, l'élève dispose de plusieurs possibilités de réponse. S'il n'obtient pas satisfaction sur ses premiers vœux, une autre proposition d'admission pourra, le cas échéant, lui être faite à la phase suivante pour un vœu mieux placé. De manière générale, moins de 10% des candidats progressent dans leur liste de vœux entre la première phase et la troisième phase.

Le calendrier APB pour l'année scolaire 2013 était le suivant :

- Première étape : Inscription : à partir du 20 janvier 2013 ;
- Deuxième étape : Constitution et envoi des dossiers au plus tard le 2 avril ;
- 2 avril 2013 au 31 mai 2013: Date limite de modification du dossier, de validation des candidatures.
- Troisième étape : Proposition d'admission et réponse des candidats
 - Phase 1 : du 13 au 18 juin
 - Phase 2 : du 27 juin au 2 juillet
 - Phase 3 : du 14 juillet au 19 juillet

Une réponse définitive est requise à la troisième phase.

3.2.3.4.3 Une procédure jugée trop complexe

Seuls les acteurs du territoire de **Guéret** jugent le dispositif APB performant. Ils soulignent néanmoins qu'il nécessite une attention forte de l'élève sur son premier vœu qui est décisif. Le CPE s'investit en début d'année afin d'apporter les informations nécessaires aux familles et reçoit les élèves qui n'ont saisi aucun vœu.

Cet avis n'est pas partagé par les lycées de **Montreuil** et **Annecy** qui estiment que le processus est encore insuffisamment maîtrisé par les élèves de terminale.

A **Montreuil**, il y a encore trop d'erreurs dans la hiérarchisation des vœux par manque de compréhension du processus. La COP regrette que les professeurs

principaux n'accompagnent pas davantage les élèves. L'établissement convie chaque année parents et élèves à une réunion annuelle d'information sur APB qui rencontre peu de succès : 10 familles en 2013. Il ressort de ces éléments que la voie la plus efficace pour les élèves exprimant un besoin d'accompagnement reste l'accompagnement individuel.

A **Annecy**, le dispositif est qualifié par le principal « *d'usine à gaz, super complexe qui laisse trop de gens sur le carreau* ». Il ne permet pas aux élèves d'ordonner facilement leurs souhaits de formation et de hiérarchiser facilement leurs vœux. Si les élèves ne sont pas aidés, ils peuvent ne pas aller au bout de la démarche. Les établissements n'instruisent plus les dossiers des élèves.

L'outil est ainsi considéré comme discriminant par le principal car certains élèves ne trouvent aucune aide auprès de leur proche. L'envoi des dossiers de candidature est également un frein : il faut parfois dépenser 30 euros par dossier en photocopies, frais de timbre et autres. Lorsqu'on présente dix dossiers, la facture devient élevée. De ce fait, beaucoup d'élèves formulent plus de vœux que de dossiers et certains se retrouvent en fin d'année sans aucune affectation. Une fracture apparaît entre les élèves dotés d'outils numériques et ceux qui n'ont pas de moyens informatiques à leur disposition.

Beaucoup de formations ne sont pas référencées dans l'outil APB : il s'agit de formations payantes, dispensées par des établissements privés que choisissent les élèves qui réussissent le mieux et issus de classes sociales favorisées.

Les acteurs du lycée de **Méru** confortent ce point de vue en qualifiant le dispositif APB : « *d'usine à gaz ; de machine à démobiliser les parents, à éliminer. Si les jeunes ne sont pas aidés, c'est infaisable ! Et les parents n'y comprennent rien !* ». Il est jugé compliqué par les élèves qui reconnaissent la nécessité d'un accompagnement. Certaines formations ne sont pas renseignées dans l'interface et obligent les élèves à faire des démarches supplémentaires.

Sur cet établissement, un accompagnement à la maîtrise d'APB est mis en place dans le cadre du PDMF. Il est organisé par un professeur principal de Terminale et le CPE. Les élèves s'inscrivent sur APB, définissent leur projet professionnel, renseignent leurs vœux et finalisent leurs demandes d'affectation grâce à plusieurs séances sur ordinateur.

67% des anciens élèves de terminale sondés dans le cadre de l'enquête en ligne émettent une opinion positive sur la procédure APB. Cette affirmation reste néanmoins à nuancer au regard du type d'élèves sondés. Bon nombre étaient en situation d'études supérieures alors qu'en moyenne 25% d'entre eux n'obtiennent pas leur baccalauréat.

3.2.4 Les freins à la mobilité sociale

Les acteurs du territoire de **Méru** soulèvent l'existence de nombreux freins à la mobilité sociale :

- Un enfermement culturel et géographique trop prégnant qui limite les poursuites d'étude post-bac. « *Les jeunes ne sont pas très mobiles. Il y a un enfermement culturel et social fort ici, même pour trouver un stage* ». Sur les quatre élèves interrogés, tous déclarent avoir choisi le lycée pour sa proximité avec leur lieu de résidence. Idem pour les demandes d'affectation post-bac. « *J'ai hésité avec l'IUT de Creil parce que là-bas la formation est plus orientée logistique, mais c'est loin* » explique Nacim qui poursuivra ses études à l'IUT de Beauvais en filière commerciale alors qu'il est diplômé d'un Bac pro Logistique.
- Une offre de transports défaillante qui encourage le décrochage, facilite l'enclavement et réduit l'attractivité du lycée. Une liaison ferroviaire Beauvais-**Méru** avec des problèmes d'insécurité, des retards systématiques et des horaires peu adaptés. Une offre inexistante vers l'est ou l'ouest du département qui ne favorise pas la venue des élèves dont le domicile est éloigné de **Méru**.
- L'absence d'implication de certaines familles qui ne se présentent pas aux réunions parents-professeurs : « *À la dernière réunion parents-profs, sur 21 élèves, j'ai deux familles qui sont venues. Enfin une mère et une grande sœur !* ».
- Un décalage entre les formations disponibles et les besoins des entreprises. C'est le cas de la filière ASSP qui est saturée dans l'Oise. La filière reste très demandée au lycée professionnel Lavoisier mais le Rectorat a choisi de ne pas augmenter la capacité d'accueil compte tenu des difficultés d'insertion professionnelle.
- Des attentes plus fortes des entreprises en termes de savoir-être et maîtrise des fondamentaux par les élèves : « *L'entreprise nous dit "s'ils ont les bases sur l'enseignement général" nous, sur le terrain, on apportera le savoir-faire* ». Le Proviseur déclare : « *le niveau général doit être élevé [...] On perd des lieux de stages car les gamins se font renvoyer à cause de leurs comportements. Ils arrivent à les faire passer ici parce qu'une forme de tolérance s'est installée, sinon on aurait plus de gamins. Mais le chef d'entreprise lui n'accepte pas que le jeune ne prévienne pas de son retard ou de son absence. C'est dehors !* ». Par ailleurs, le Proviseur observe que les entreprises souhaitent embaucher des jeunes de plus en plus diplômés : « *Là où un CAP était suffisant, ils exigent maintenant un Bac pro !* ».

Les acteurs du territoire de **Montreuil** soulèvent également l'existence de nombreux freins à la poursuite d'études post-bac :

- Un territoire concentrant de nombreuses difficultés socio-économiques : le lycée accueille 60% d'élèves issus de milieux défavorisés.
- Des élèves de seconde professionnelle de plus en plus jeunes : le redoublement semble être beaucoup moins répandu qu'auparavant (« effet tapis roulant ») ce qui conduit bon nombre de jeunes à devoir se prononcer sur leur orientation (et par voie de conséquence leur projet professionnel) dès l'âge de 14-15 ans. Ce constat est également partagé à **Annecy**.
- Un dispositif d'orientation jugé défaillant au collège : les équipes pédagogiques estiment que les efforts en matière d'accompagnement des jeunes sur leur orientation, leur projet professionnel sont largement insuffisants.

Les acteurs du territoire de **Guéret** insistent sur :

- Des décisions d'affectation conditionnées par la carte des formations existantes : les contraintes géographiques et de déplacement constituent un frein important à la mobilité. Le cadre de vie reste un élément déterminant dans le choix du futur établissement. Ce constat est partagé par **Annecy** : les formations choisies par les élèves sont le plus souvent obtenues mais dépendent des capacités d'accueil des lycées et des CFA. Les professeurs principaux jouent un rôle d'alerte auprès des élèves afin de les sensibiliser sur l'importance de leur décision par rapport à leur choix professionnel futur. Ils admettent que le message à délivrer n'est pas facile et pas toujours entendu par les jeunes élèves.
- La plupart des élèves du lycée de **Guéret** restent motivés tout au long de leur parcours scolaire et poursuivent, pour certains, en BTS. Les contraintes géographiques et de mobilité représentent néanmoins un frein important en matière d'orientation. Les élèves sont très peu mobiles et « consomment les formations sur place ». Ceux qui s'éloignent véritablement de leur lieu de vie sont rares.
- La baisse démographique enregistrée sur le département de la Creuse et qui se poursuivra sur les prochaines années. Elle entrainera une concurrence plus importante entre les établissements. Afin d'éviter des risques de fermeture de classes, chaque établissement a intérêt à conserver un effectif compatible avec le maintien des classes. Une concurrence s'installera inévitablement entre les établissements du bassin de vie. Cet élément pourra influencer les décisions d'affectation et l'offre de formation disponible.

Recommandation n°12 :

- **S'assurer que chaque élève potentiellement décrocheur soit reçu par le groupe de prévention contre le décrochage scolaire (GPDS).**

Recommandation n°13 :

- **Développer les passerelles avec d'autres organisations afin de lutter contre l'orientation subie (suivre une formation que l'on n'a pas choisie). Favoriser la réorientation des jeunes vers des filières de leur choix et correspondant à leurs capacités.**

4 Étude des dispositifs concourant à la mobilité sociale des jeunes mis en œuvre dans les Centres d'Information et d'Orientation (CIO)

4.1 Synthèse générale

La mise en œuvre, le pilotage et **la gouvernance des CIO au sein des quatre territoires observés n'apparaissent pas satisfaisants**. Dans chaque centre, l'accumulation de missions et d'exigences administratives vient, en l'absence de moyens adaptés et de définition de priorités, handicaper l'exercice de la mission de service public. Ce contexte de moyens réduits et de renforcement des missions rend plus difficile le pilotage des centres et le management des équipes.

La question de la tutelle ne semble pas influencer sur les difficultés des centres mais les freiner dans leurs relations avec les autres partenaires. Ainsi, d'un CIO à l'autre, la tutelle peut-être exercée soit par le conseil général, soit par le ministère de l'Éducation Nationale.

Les bénéficiaires des Conseillers d'Orientation-Psychologues (COP) sont de plus en plus réduits aux élèves souffrant de difficultés scolaires importantes. Les caractéristiques des bénéficiaires, influencées par les caractéristiques territoriales, divergent d'un CIO à l'autre et entraînent la mise en place d'actions adaptées. Par ailleurs, un décalage est perceptible entre les aspirations des jeunes d'une part, les besoins du territoire d'autre part et, surtout, les capacités réelles du bénéficiaire.

Autre constat commun aux quatre territoires, celui d'un **problème important de mobilité**. Si les origines de ce problème peuvent varier d'un territoire à un autre (réseau de transport défaillant, attachement au cadre de vie, pauvreté), la conséquence est la même partout et pousse les jeunes à intégrer les formations les plus proches de chez eux, générant ainsi une orientation subie qui est le terreau du décrochage.

Les professeurs principaux ont acquis une véritable légitimité en termes d'orientation et sont les premiers interlocuteurs face aux bénéficiaires. La répartition des rôles entre les COP et les professeurs principaux peut apparaître claire dans certains CIO et trop floue dans d'autres. Sur le sujet, il semble difficile de dégager une règle générale et les quatre bassins s'en remettent à une organisation en bonne intelligence entre les COP et les professeurs principaux.

Dans l'ensemble des CIO étudiés, il est constaté que **les COP sont en sous effectifs**, le nombre de jeunes à charge ne permettant pas à tous de bénéficier d'un entretien individuel.

Enfin, **le développement d'une démarche partenariale, s'il est bien initié dans chaque zone étudiée, est à un stade d'avancement inégal**. Si des initiatives permettant la rencontre des différents acteurs existent bien, aucun territoire ne présente vraiment une structure de dialogue institutionnalisée, capable de se réunir de façon régulière et de prendre des mesures impliquant l'ensemble des acteurs.

4.2 Étude comparative

4.2.1 Présentation des objectifs

Les Centres d'Information et d'Orientation (CIO) ont pour mission d'informer et de conseiller le public (pas exclusivement le jeune public) sur :

- les parcours scolaires ;
- les formations existantes et les établissements qui les proposent ;
- les perspectives d'insertion propres à chaque filière.

L'orientation tout au long de la vie constitue la principale mission des CIO.

Les objectifs généraux en matière d'orientation sont définis au niveau national. Ces objectifs nationaux sont déclinés à l'échelle académique par le Service Académique d'Information et d'Orientation (SAIO) qui fixe les axes qui permettent ensuite à chaque CIO de définir son programme d'activité.

En matière d'orientation et d'information à destination des jeunes de l'enseignement secondaire, le collège et le lycée ont des objectifs spécifiques.

Pour le collège, il s'agit de travailler sur le Parcours de Découverte des Métiers et des Formations (PDMF), de mettre en œuvre les parcours de réussite et de développer les partenariats avec les autres acteurs du territoire (missions locales, milieux professionnels...).

Pour le lycée, il s'agit de mettre en place le PDMF, de proposer une orientation progressive et réversible et de faciliter l'accès des jeunes à l'enseignement supérieur.

Depuis quelques années, les objectifs confiés aux CIO se sont diversifiés et étendus aux domaines du décrochage et du handicap.

Concernant le décrochage, le CIO a pour objectif d'effectuer un travail en amont, à travers les Conseillers d'Orientation-Psychologues (COP) présents dans les établissements, afin de détecter les élèves en situation de décrochage et assurer leur prise en charge.

Concernant le handicap, les CIO interviennent dans le traitement des dossiers MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées).

Les CIO sont aussi des observatoires des flux et des parcours des jeunes. Ils ont une visibilité des filières plébiscitées, sur les ouvertures et fermetures de formations, sur les besoins du territoire.

Les CIO ne sont pas tous soumis à une obligation de bilan annuel écrit et il ne semble pas y avoir de corrélation entre l'atteinte des objectifs fixés et l'attribution de moyens de financement.

4.2.2 Mise en œuvre, pilotage et gouvernance

4.2.2.1 La question de la tutelle des CIO reste à trancher

Le CIO de **Guéret** est confronté à un problème de tutelle à l'instar du CIO d'**Annecy** qui est pris en charge par le Ministère de l'Éducation Nationale suite au désengagement financier du conseil général. En effet, la question de la tutelle des CIO n'est pas tranchée au niveau national et ces derniers ne sont pas considérés comme des entités morales et juridiques. Cette situation est source de problèmes, notamment en ce qu'elle constitue un frein à l'établissement de conventions avec le monde professionnel. Une clarification est espérée à travers l'acte III de décentralisation.

Cette question de la tutelle des CIO pose aussi celle du statut de leurs directeurs. Bien que redessiné par décret en 2011⁶, le statut particulier ne satisfait pas pleinement les acteurs concernés.

Enfin, sur l'ensemble des territoires observés, il apparaît que la qualification de « psychologues » reconnue aux conseillers d'orientation depuis 1991 était nécessaire au regard des évolutions du métier et doit être conservée.

Recommandation n°14 :

- **Clarifier le statut des CIO en leur conférant une entité morale et juridique leur permettant de s'engager auprès des acteurs locaux.**

4.2.2.2 Une accumulation de demandes administratives et de missions à prioriser

Les CIO notent une diversification de leurs missions, notamment vers les bénéficiaires les plus en difficulté. Les structures étudiées estiment ne pas disposer d'une ligne directrice claire qui leur permettrait de mieux hiérarchiser et structurer leurs actions. Certaines, comme celle de **Guéret**, contribuent aussi à l'expérimentation de nouveaux dispositifs. Le CIO de **Guéret** attend ainsi un engagement plus fort du SAIO qui est considéré comme le seul acteur à même de faire de la pédagogie sur le rôle des CIO et des COP auprès des établissements et de prioriser les tâches.

Par ailleurs, dans les CIO de **Guéret** et d'**Annecy**, il est observé que le pilotage de la structure a été complexifié par l'accumulation de formalités administratives dont la réalisation apparaît comme chronophage. La mise en œuvre des missions à destination des bénéficiaires est ainsi affectée, comme cela a été observé au CIO de **Montreuil**, par le manque de temps du directeur et des conseillers.

4.2.2.3 Le rattachement des COP aux CIO n'est pas remis en cause

La question du rattachement des COP aux CIO ne semble pas contestée à **Guéret**, **Annecy** et **Montreuil**. Parmi les justifications avancées :

⁶ Décret 2011-990 du 23 août 2011 relatif au statut particulier des conseillers d'orientation-psychologues et directeurs de CIO, modifiant le décret 91-290 du 20 mars 1991.

- l'hypothèse d'un rattachement des COP aux établissements scolaires ne leur permettrait pas de prendre le recul nécessaire à l'exercice de leur fonction et rendrait plus difficile l'échange avec leurs collègues, souvent utile pour les cas les plus complexes ;
- un rattachement aux établissements scolaires poserait la question de l'accueil du public « adulte » reçu dans les CIO ;
- le rattachement des COP à une structure (CIO) est plus efficace qu'un rattachement à plusieurs structures (établissements scolaires).

Le directeur du CIO du bassin de vie de **Méru** (situé à Beauvais) est moins catégorique, ce dernier considérant que la question du rattachement au CIO ou à un ou plusieurs établissements scolaires devrait pouvoir être traitée au cas par cas.

Recommandation n°15 :

- **Conserver le rattachement des COP aux CIO afin de garantir leur indépendance vis-à-vis des établissements scolaires.**

4.2.2.4 Des programmes d'activité difficiles à évaluer et qui manquent de moyens

Les programmes d'activité des COP, déclinaison d'objectifs nationaux, sont définis dans le cadre d'un dialogue avec le chef d'établissement. Ils font l'objet d'une double validation par le chef d'établissement et le directeur du CIO. Leur mise en œuvre nécessite du temps et de la stabilité : le directeur du CIO de **Guéret** considère qu'un COP doit rester deux ou trois ans dans un établissement pour être efficace. Par ailleurs, le CIO de **Montreuil** met en œuvre les priorités départementales définies par le rectorat. Dans ce bassin de vie, l'objectif prioritaire est la lutte contre le décrochage scolaire avec un objectif qualitatif de décrocheurs à réinsérer.

Le suivi de l'activité est cependant rendu difficile du fait de la réduction des moyens.

A **Guéret**, territoire rural et à faibles moyens, le réseau des CIO se réduit ainsi que le nombre des recrutements. Alors que le département de la Creuse comptait encore deux CIO en 2010, il n'y en a plus qu'un aujourd'hui et une antenne (à Aubusson). Parallèlement à cette réduction du réseau, des réductions budgétaires et surtout un manque de visibilité sur les crédits alloués empêchent la mise en œuvre de certaines actions et le déplacement des conseillers. Cette situation fait écho à celle du CIO du bassin de vie de **Méru** qui couvre près d'un tiers du département de l'Oise. L'étendue du territoire génère des difficultés, notamment parce que le budget ne suffit pas à couvrir l'ensemble des frais de déplacements des COP. Selon le directeur, une mise en œuvre optimale des actions nécessiterait qu'il y ait un CIO par bassin de formation.

Au-delà du manque de moyens, il semble difficile d'évaluer l'influence des COP dans un processus d'orientation qui fait intervenir une multitude d'acteurs.

Le travail des COP du CIO d'**Annecy** est suivi à travers des bilans réalisés à l'échelle de chaque établissement scolaire. Bien que les COP du CIO du bassin de vie

de **Méru** retracent leur activité à travers un logiciel de saisie, l'évaluation de leur travail demeure complexe. Il s'agit avant tout d'une évaluation administrative de la part du directeur du CIO.

En l'absence d'indicateurs d'efficacité des COP et d'indicateurs de suivi d'activité, le pilotage de l'action des CIO est peu approfondi.

4.2.3 Caractéristiques des bénéficiaires

4.2.3.1 Des bénéficiaires accompagnés dans leur établissement, le plus souvent sans leur parents

État des entretiens conseil par CIO

	Guéret	Méru (Beauvais)	Annecy	Montreuil
Nombre total d'entretiens conseils	1 708	8 796	8 000	1 878
Nombre d'entretiens conseils au CIO	235	1 434	NC	NC
Pourcentage des entretiens conseils au CIO	14%	16%	NC	NC
Nombre d'entretiens conseils hors CIO	1 473	7 362	NC	NC
Pourcentage des entretiens conseils hors CIO	86%	84%	NC	NC
Pourcentage des entretiens réalisés avec les parents (au CIO et hors CIO)	30%	5%	NC	12%

Source : données transmises par les CIO pour l'année 2011/2012

Au regard de ces éléments, deux constats semblent s'imposer :

- une très large majorité des bénéficiaires, entre 84% et 86%, sont suivis par un COP au sein de leur établissement ;
- une faible proportion des entretiens est réalisée en présence des parents, ce qui tend à montrer leur faible implication dans le processus d'orientation.

Dans ce contexte, le CIO du bassin de vie de **Méru** indique que la durée des entretiens individuels a été réduite à 20 minutes.

4.2.3.2 Des bénéficiaires qui se résument de plus en plus aux jeunes en difficulté

De plus en plus de bénéficiaires présentent des éléments symptomatiques de l'échec scolaire. Beaucoup sont d'un faible niveau et sont à la fois en difficulté scolaire et personnelle, souffrant de dyslexie ou dysorthographe. Néanmoins, selon le CIO de **Guéret**, les bénéficiaires ne présentent pas de difficulté en termes de comportement ou

de savoir-être. De façon similaire, le public jeune du CIO du bassin de vie de **Méru** est à l'image de la situation du département et présente de fortes disparités sociologiques et économiques.

Les bénéficiaires, souvent peu informés, sont facilement déstabilisés. A titre d'exemple, le CIO du bassin de vie de **Méru** a noté que le changement de nomenclature du Bac Professionnel Secrétariat Comptabilité en Bac Professionnel Gestion et Administration a conduit à une baisse des demandes, faute d'information.

Le CIO d'**Annecy**, qui couvre une aire géographique regroupant près de 17600 élèves de l'enseignement secondaire, reçoit près de 8000 personnes par an. Aussi, compte tenu du nombre d'élèves par établissement et du temps de présence du COP dans les collèges et lycées, les bénéficiaires sont avant tout les élèves les plus en difficulté.

La palette variée des bénéficiaires du CIO de **Montreuil** – notamment jeunes immigrants allophones et jeunes adultes souhaitant se reconverter – témoigne aussi de la difficulté des publics pris en charge et de l'accompagnement spécifique qu'ils nécessitent.

4.2.3.3 Des bénéficiaires souvent déconnectés des besoins de leur territoire

Il apparaît, quel que soit le bassin de vie, que les attentes et les volontés des bénéficiaires coïncident difficilement avec les besoins économiques du territoire. A titre d'exemple, sur le territoire de **Montreuil**, alors que de plus en plus de jeunes se tournent vers des formations dans le domaine de la petite enfance, le territoire a des besoins importants dans le domaine industriel. Cela révèle d'ailleurs un second décalage entre la carte des formations et les besoins réels du territoire

De plus, à **Guéret**, **Méru** et **Annecy**, les jeunes bénéficiaires ont des difficultés à se projeter et à formuler des vœux d'orientation en adéquation avec leurs capacités réelles. Cela entraîne parfois des choix d'orientation flous voire subis.

4.2.3.4 Des bénéficiaires en proie à des problèmes de mobilité

Quel que soit le bassin de vie, les bénéficiaires pâtissent de contraintes de mobilité qui constituent un frein important dans le cadre de leur orientation.

Dans le bassin de vie de **Méru**, ce problème de mobilité est notamment lié à un réseau de transport défaillant. Il est aussi, ainsi qu'à **Guéret** et **Annecy**, généré par l'attachement des jeunes à leur cadre de vie.

4.2.4 Appréciation de l'efficacité

4.2.4.1 Un nombre de COP trop faible au regard de la population à suivre

Nombre moyen d'élèves suivis par COP

	Guéret	Méru (Beauvais)	Annecy	Montreuil
Nombre moyen d'élèves par COP (en ETP)	1 170	587	1 600	1 100

Source : données transmises par les CIO pour l'année 2011/2012

Pour le CIO de **Guéret**, le nombre important de bénéficiaires, combiné aux faibles effectifs de COP, rend de plus en plus difficile la réalisation d'un entretien individuel pour chaque élève en classe de 3^{ème}.

Le CIO du bassin de vie de **Méru** compte 15 COP répartis dans 34 établissements, soit deux à trois établissements par COP. Le nombre de conseillers apparaît insuffisant.

Le CIO d'**Annecy** compte 15 COP qui ont, en moyenne, 3 établissements à charge (soit 1600 élèves par COP).

Le CIO de **Montreuil** compte douze personnes dont les fonctions se répartissent comme suit : 9 COP, 2 secrétaires et 1 directeur. Chaque COP du CIO de **Montreuil** a deux établissements à charge. Cela représente une importante charge de travail, avec le développement d'un projet pour chaque établissement dans lequel le COP intervient.

Enfin, faute de moyens et de temps disponible il est difficile de suivre le devenir des bénéficiaires dans la durée.

Recommandation n°16 :

- **Augmenter, sur les territoires en tension, le nombre de COP afin que ces derniers n'aient pas plus de 1 000 élèves à charge**

4.2.4.2 Le nécessaire renforcement du binôme professeur principal/COP

De manière générale, la répartition des rôles en matière d'orientation entre les différents acteurs est la suivante :

- le chef d'établissement est responsable de l'orientation ;
- les professeurs principaux entretiennent une relation régulière avec les jeunes et leur familles ;

- les COP assistent les professeurs principaux dans les cas les plus difficiles ;
- les conseillers principaux d'éducation alertent sur les situations à risque (retards réguliers, absentéisme,...)

Par ailleurs, du point de vue des bénéficiaires, le professeur principal a parfois dépassé le COP dans l'accompagnement en matière d'orientation. Celui-ci a l'avantage d'accéder plus facilement et plus fréquemment aux jeunes mais aussi à leurs parents, il est davantage disponible de par sa présence quotidienne dans l'établissement et a conscience des facultés des élèves.

Dans le bassin de vie de **Guéret**, la répartition des rôles entre les professeurs principaux et les COP apparaît de façon nette. Les professeurs principaux réalisent une mission d'information générale tandis que les COP prennent en charge les jeunes les plus en difficulté. Cette répartition peut cependant varier d'un établissement à l'autre et on ne peut donc pas conclure à une règle stricte en la matière. Ce qui prime, c'est la cohérence entre les discours qui sont tenus aux jeunes.

En revanche, à **Annecy**, il apparaît qu'une clarification des rôles des professeurs principaux et des COP est nécessaire. Les COP sont désormais davantage dans un rôle de conseil que dans un rôle d'information. De plus, si les possibilités de formation pour les COP sont importantes, notamment pour améliorer leur connaissance des filières, il manque des formations spécifiques permettant d'améliorer la pratique du métier.

La répartition des rôles entre les professeurs principaux et le COP n'apparaît pas non plus de façon claire à **Montreuil**, notamment en ce qui concerne l'accompagnement des jeunes en difficulté dans les différentes actions dont ils peuvent bénéficier. L'implication des professeurs principaux est variable d'un établissement à l'autre mais aussi, souvent, au sein d'un même établissement. C'est donc bien sur le COP que doit reposer la mission d'orientation des jeunes en difficulté.

4.2.4.3 La démarche partenariale entre les CIO et les autres acteurs doit être davantage développée

Le travail des CIO s'inscrit dans une démarche collaborative qui rend d'ailleurs difficile leur évaluation. Mais si plusieurs acteurs interviennent dans le processus d'orientation, tous ne coopèrent pas pour autant. Pourtant ces contacts sont essentiels en ce qu'ils doivent permettre aux acteurs d'être réactifs lorsqu'un élève se retrouve en marge du système.

Pour l'ensemble des CIO, la relation avec l'ONISEP, principal pourvoyeur d'informations et de formations, est primordiale.

A **Guéret**, le caractère rural du département permet aux acteurs de se connaître et de se côtoyer régulièrement. Le directeur du CIO souhaite travailler davantage en proximité avec les chefs d'établissement et a développé une enquête de satisfaction quant à la mission réalisée par les COP dans les collèges et lycées. Les dysfonctionnements entre les acteurs, lorsqu'ils existent, sont avant tout liés à des problèmes de personnes.

Dans le bassin de vie de **Méru**, des réunions de concertation sont d'ores et déjà organisées au sein des établissements avec le conseiller principal d'éducation, les professeurs principaux, l'assistante sociale et le COP. Elles contribuent à la mise en place d'une stratégie globale d'accompagnement. Les liens entre le directeur du CIO et les établissements sont réguliers, tout comme ceux avec les missions locales de Beauvais et **Méru**.

Si le CIO du bassin de vie de **Méru** n'entretient pas de relation directe avec les entreprises, il est en contact avec les fédérations professionnelles à l'instar du CIO d'**Annecy** qui a développé plusieurs partenariats avec les branches professionnelles afin, notamment, de présenter directement les métiers aux jeunes. Le centre d'**Annecy** participe aussi au « Club DP3 » qui permet le développement des partenariats et des actions menées dans le cadre de l'option DP3.

Cependant, ce travail de concertation et d'organisation entre les différents partenaires est chronophage. Ainsi, par manque de temps, le CIO de **Montreuil** se trouve dans l'impossibilité de travailler avec certains acteurs, notamment les chefs de travaux des lycées professionnels qui sont en charge des relations avec les entreprises.

Enfin, selon les CIO, le collège apparaît comme le maillon faible du système d'orientation. La réalité de l'orientation n'est pas celle d'un parcours (comme souhaité par le PDMF) et les établissements ne sont pas à même de proposer une prise en charge adaptée aux élèves les plus fragiles ou de leur ouvrir des passerelles vers des voies alternatives.

Recommandation n°17 :

- **Institutionnaliser, dans un cadre formel et à l'échelle des bassins de vie, les relations entre les différents acteurs de l'orientation**

4.2.4.4 Les actions spécifiques développées par les CIO

Les CIO sont souvent à l'origine d'un grand forum des métiers, organisé chaque année à destination des jeunes, ou sont associés à d'autres salons organisés par des partenaires. C'est le cas des CIO de **Guéret** et d'**Annecy**, même s'il apparaît que les centres manquent de moyens afin de développer davantage d'actions.

Le CIO de **Guéret** a aussi contribué à la mise en place de passerelles du lycée général et technologique vers la voie professionnelle à travers une immersion en cours d'année.

Par ailleurs, le CIO du bassin de vie de **Méru** organise des visites du CFA de la Chambre de Commerce et d'Industrie.

5 Étude des dispositifs concourant à la mobilité sociale des jeunes mis en œuvre par les missions locales

5.1 Synthèse générale

Il ressort de l'étude réalisée sur les quatre bassins de vie que les missions locales ont un rôle déterminant dans l'accompagnement des jeunes de 16 à 25 ans.

D'après les témoignages recueillis auprès des jeunes bénéficiaires, ils trouvent auprès des missions locales un accueil personnalisé, un référent unique et des conseillers qui prennent le temps de mettre en place un programme de réinsertion. La mission locale, par son rôle fédérateur, traite de nombreux sujets et apporte une réponse globale aux difficultés rencontrées par les jeunes bénéficiaires. Pour certains jeunes qui ont connu des parcours difficiles et chaotiques, cette attention particulière a souvent fait défaut auprès d'autres institutions qu'ils ont pu côtoyer antérieurement (établissements scolaires, Pôle Emploi). Il n'existe pas d'institution qui leur offre une qualité d'accueil et une attention équivalentes. Pour beaucoup de jeunes, la mission locale apparaît comme « *leur dernière chance d'insertion professionnelle et sociale* ».

L'autonomie des missions locales vis-à-vis des autres institutions apparaît comme un élément particulièrement important et doit être préservé.

Les modalités de financement et de participation aux décisions prises par les organes d'administration des missions locales mériteraient d'être clarifiées, gage d'une meilleure efficacité. Les objectifs définis par l'Etat ou les collectivités territoriales ne vont pas toujours dans la même direction.

Une clarification des modalités de participation des instances représentatives de l'Etat au conseil d'administration des missions locales est préconisée.

Les moyens financiers et humains alloués aux missions locales sont inégaux selon les territoires. Les moyens financiers par jeune accompagné varient de 21% entre la mission locale la plus dotée et celle la moins dotée. Le montant alloué par jeune accompagné (JDI) s'élève à 325 euros à **Méru** contre 203 euros à la MIEJ 93-3 (**Montreuil**).

En termes de ressources humaines, l'écart est beaucoup plus significatif : un conseiller en insertion suit deux fois plus de jeunes demandeurs d'insertion à la mission locale de Montreuil qu'à celle de **Guéret**.

Le taux d'accompagnement des jeunes actifs inoccupés est également très différent d'un territoire à l'autre : il s'élève à 65,8% à **Méru** contre 95,0% à **Guéret**.

Les propositions faites aux jeunes portent en majorité sur les thèmes de l'emploi et de la formation, ce que confirment les besoins exprimés par les bénéficiaires rencontrés.

Environ 80% des jeunes ont reçu au moins une proposition « emploi » à **Guéret**, **Méru** et **Annecy** contre 67% à la MIEJ 4-93. Entre 46% et 56% d'entre eux ont reçu au moins une proposition « formation ».

En termes de résultat, les écarts sont contrastés selon les missions locales : sur le total de jeunes ayant reçu au moins une proposition « emploi », 70% représentait un emploi durable à la MIEJ 4-93 (Montreuil) contre 32% et 34% respectivement à **Méru** et **Guéret**.

Concernant les données chiffrées relatives au dispositif CIVIS, les missions locales atteignent leurs objectifs en nombre de contrats signés en nombre. Les résultats atteints entre le nombre de contrats CIVIS de droit commun et le nombre de contrats CIVIS renforcé font apparaître un déséquilibre en faveur du dispositif de droit commun, sauf pour **Méru**.

Les sorties en emplois durables sont très inégales d'un territoire à l'autre. Elles sont deux fois moins importantes à **Guéret** et **Méru** qu'à **Annecy**, **Montreuil** se situant derrière **Annecy** en termes de performances.

5.2 Etude comparative

5.2.1 Présentation et objectifs

Les missions locales remplissent une mission de service public de proximité pour l'orientation et l'insertion professionnelle et sociale des jeunes de 16 à 25 ans, confiée par l'Etat et les collectivités territoriales.

Leur rôle est d'accueillir, d'informer et d'orienter tous les jeunes qui se présentent à elles, en centrant leur intervention sur ceux qui rencontrent des difficultés importantes d'insertion professionnelle et sociale.

Les missions locales ont été créées en 1982⁷ ; conçues au départ comme des structures temporaires, elles ont été pérennisées trente ans plus tard.

L'objectif de politique publique poursuivi par les missions locales a été codifié à l'article L. 5314-2 du code du travail par la loi de programmation pour la cohésion sociale du 18 janvier 2005 :

« Les missions locales pour l'insertion professionnelle et sociale des jeunes, dans le cadre de leur mission de service public pour l'emploi, ont pour objet d'aider les jeunes de 16 à 25 ans révolus à résoudre l'ensemble des problèmes que pose leur insertion professionnelle et sociale en assurant des fonctions d'accueil, d'information, d'orientation et d'accompagnement.

Elles favorisent la concertation entre les différents partenaires en vue de renforcer ou compléter les actions conduites par ceux-ci, notamment pour les jeunes rencontrant des difficultés particulières d'insertion professionnelle et sociale.

⁷ Les permanences d'accueil d'insertion et d'orientation (PAIO) et les missions locales ont été créées par l'ordonnance du 26 mars 1982, suite au rapport Schwartz

Elles contribuent à l'élaboration et à la mise en œuvre, dans leur zone de compétence, d'une politique locale concertée d'insertion professionnelle et sociale des jeunes.

Les résultats obtenus par les missions locales en termes d'insertion professionnelle et sociale, ainsi que la qualité de l'accueil, de l'information, de l'orientation et de l'accompagnement qu'elles procurent aux jeunes sont évalués dans des conditions qui sont fixées par convention avec l'Etat et les collectivités territoriales qui les financent ».

Avec 1 365 000 jeunes en contact, 1 146 000 jeunes reçus en entretien et 487 500 jeunes en premier accueil⁸, le niveau de prise en charge des jeunes de 16 à 25 ans en 2011 par le réseau a atteint un record par rapport aux années passées. Cet accompagnement accru se traduit aussi par une augmentation du nombre de jeunes demandeurs d'insertion en fin d'année : 721 000 en décembre 2011 contre 718 000 en décembre 2010.

Selon les caractéristiques des jeunes en premier accueil, le profil majoritaire des jeunes qui se présentent pour la première fois en mission locale est le suivant : un jeune de 18 à 21 ans (54%), de niveau Vbis à V (50%), de nationalité française (94%), célibataire (89%), hébergé chez les parents (55%), habitant hors zone urbaine sensible ou zone de redynamisation rurale (72%) et ne possédant aucun moyen de locomotion individuel motorisé (62%).

L'Etat s'implique de plus en plus dans le financement et la définition des objectifs de la mission locale : reconnaissance de leur appartenance au service public de l'emploi en 2005, création du contrat d'insertion dans la vie sociale (CIVIS), dispositif d'accompagnement renforcé dont l'Etat confie la gestion exclusive aux missions locales en leur accordant des financements pour le recrutement de conseillers supplémentaires.

5.2.2 *Mise en œuvre*

5.2.2.1 *Une structure fédératrice au service des jeunes*

Sur chacun des territoires étudiés, un des principaux atouts de la mission locale tient à sa capacité à fédérer l'ensemble des acteurs locaux. La mission locale adopte une approche globale et répond à l'ensemble des problématiques que peuvent rencontrer les jeunes, que ce soit dans les domaines de l'emploi, de la formation, de la santé ou du logement.

La mission locale permet aux jeunes de n'avoir qu'un seul interlocuteur qui va traiter l'ensemble de leurs problématiques voire les orienter vers les organismes idoines lorsque cela est nécessaire. Cet atout représente un avantage certain dans la représentation et la lisibilité de l'action de la mission locale pour les jeunes, notamment par rapport à une institution comme Pôle Emploi, dédiée à une seule mission : la mise en relation entre employeurs et employés.

⁸ Rapport d'activité 2011 CNML du 21 mai 2013

Par rapport à ces institutions spécialisées, les missions locales adoptent une « *approche globale* » du jeune et s'emploient à répondre à l'ensemble de leurs problématiques.

5.2.2.2 Un acteur clé de l'insertion qui s'appuie sur de nombreux partenariats

Afin de répondre efficacement aux demandes des jeunes bénéficiaires et adopter cette « *approche globale* », les missions locales nouent des partenariats avec un grand nombre d'acteurs locaux.

A titre d'illustration, la mission locale de **Guéret** compte pour partenaires des associations de quartier, une agence d'intérim, des clubs sportifs, bref les organismes en charge de faciliter l'insertion professionnelle des jeunes bénéficiaires.

Sur le territoire d'**Annecy**, la mission locale dispose d'un important réseau auprès d'entreprises (900 environ) et d'organismes de formation.

Sur le territoire de **Méru**, le directeur rencontre les représentants de l'Éducation Nationale au sein des comités de liaison-écoles-entreprises (CLEE). Ces rencontres permettent d'initier un travail d'orientation auprès des jeunes en leur apportant des informations sur les caractéristiques du bassin économique de la région. Des contacts réguliers sont assurés avec des organismes de formation comme le GRETA ou l'AFPA.

Sur le territoire de **Montreuil**, des collaborations actives ont été mises en place entre la mission locale et Pôle Emploi : Un référent Pôle Emploi est désigné à la mission locale et inversement un référent mission locale à Pôle Emploi pour assurer le suivi du partenariat. Le directeur invite des représentants des partenaires lors des réunions de l'équipe de la mission locale.

Les partenariats existent également avec des acteurs sociaux ; chaque mission locale dispose en principe de référents pour répondre aux différentes problématiques auxquelles les jeunes sont confrontés, dans le domaine de la santé et de l'action sociale. Les missions locales de **Méru** et de **Montreuil** soulignent que les conseillers ne sont pas des travailleurs sociaux et ne traitent pas directement des problématiques sociales et sanitaires. Lorsque les problèmes ne relèvent plus de sa compétence, « *la mission locale est un point de convergence, une courroie de transmission* ».

A l'inverse, les missions locales observent qu'elles ont peu de relations avec les établissements scolaires. Selon la mission locale d'**Annecy** : « *On est en contact avec certains établissements, mais ça reste très ponctuel. On est pour eux un révélateur d'échec.* »

5.2.2.3 Une structure identifiée par les jeunes au service de l'emploi et de la formation

Sur chacun des territoires étudiés, les jeunes bénéficiaires attendent principalement de la mission locale une proposition portant sur l'emploi ou la formation.

Les problématiques liées au logement représentent une faible part des demandes. Cette situation se comprend aisément sur un territoire comme **Guéret** qui

ne rencontre pas de difficulté particulière liée au logement. Sur un territoire urbain comme **Montreuil** pour lequel l'accès au logement est compliqué, les conseillers sont davantage sollicités. Ils interviennent principalement sur la formation (49% des demandes) et sur l'emploi (29% des demandes). La santé et le logement ne représentent que 3% des demandes exprimées.

Les problématiques liées à la santé ne sont pas ou peu exprimées par les jeunes, ce qui ne signifie pas qu'elles ne soient pas présentes. Par exemple, sur le territoire de **Guéret**, la mission locale constate que beaucoup de jeunes rencontrés n'ont pas consulté un médecin depuis plusieurs mois. Un bilan santé leur est proposé, lequel est en général suivi par la plupart d'entre eux. A **Montreuil**, les premiers contacts entre les jeunes et leur conseiller révèlent ici aussi des problèmes de santé, bien que les jeunes n'expriment que des demandes orientées vers une recherche d'emploi.

Les missions locales sont ainsi identifiées par les jeunes comme des organismes en charge de répondre à leurs problématiques de formation et d'emploi.

L'accueil des jeunes et leur accompagnement restent la mission principale de la mission locale

La mission de service public remplie par les missions locales est primordiale. Elle se traduit notamment au niveau de l'accueil et de l'accompagnement des jeunes bénéficiaires.

Pour la mission locale, cette notion de service public doit se traduire par un accueil permanent des jeunes. Les missions locales de **Guéret** et **Montreuil** pratiquent l'accueil sur flux et s'organisent en conséquence pour recevoir les jeunes en entretien dès leur première visite plutôt que de les inviter à prendre rendez-vous ultérieurement. Cette pratique est exigeante en termes d'organisation et de moyens à mobiliser mais reflète la prise de conscience de l'importance de l'accueil pour l'attractivité des missions locales. C'est à l'accueil que se joue la pérennisation de la relation avec le jeune, qui risque de ne plus revenir s'il est déçu de son premier contact. Chaque jeune doit être accueilli, qu'il ait pris ou non un rendez-vous.

Un jeune peut facilement être reçu 45 minutes par son conseiller unique. La mission locale prend en considération son environnement global, lui propose des bilans de santé, des séances avec un psychologue, des ateliers spécifiques, des séances avec un coach en image.

Afin de capter les jeunes les plus éloignés du territoire, la mission locale de **Guéret** s'est organisée avec deux antennes permanentes (La Souterraine et Aubusson), en plus du siège et des permanences délocalisées. Cette présence géographique représente un budget conséquent, l'équivalent de 750 jours ouvrés mais répond à l'obligation de capter tous les publics.

Les conseillers rencontrent les jeunes bénéficiaires selon leurs demandes et sans distinction selon les niveaux de qualification et le statut proposé.

La mission locale de **Méru** souligne également cette même exigence. La qualité d'écoute des jeunes de la part des conseillers en insertion n'a pas d'équivalent dans d'autres institutions.

La valeur ajoutée des missions locales repose sur la qualité du dialogue, la disponibilité des conseillers et l'attribution d'un référent unique par jeune. Cette organisation permet de construire une relation de confiance dans la durée.

Les missions locales proposent des entretiens individuels et des ateliers collectifs aux jeunes bénéficiaires. Les jeunes peuvent être reçus plusieurs fois par mois au début de leur relation avec la mission locale puis une à deux fois par mois après cette période de prise de connaissance de leurs parcours. Selon la conseillère de la mission locale d'**Annecy** : « *On a le temps de recevoir les jeunes, de les appeler, de les recevoir entre deux entretiens. On peut proposer un accueil de qualité* ».

5.2.2.4 Une diversité de publics accueillis

Le public reçu a changé au cours des dernières années. Un nombre élevé de jeunes ont vécu des parcours chaotiques et/ou présentent des problèmes comportementaux.

D'autres encore souffrent de déficiences psychologiques légères qui constituent des difficultés très pénalisantes pour la recherche d'un emploi.

Les conseillers remarquent qu'un nombre important de jeunes s'affranchissent plus aisément de leur engagement qu'auparavant: ils ne se rendent pas à l'entretien d'embauche que la mission locale est parvenue à organiser pour eux

Certains estiment qu'ils ont tous les droits ou ont des aspirations en décalage avec leurs réelles capacités et les exigences du monde professionnel. D'autres jugent que leur baccalauréat sera suffisant pour accéder à l'emploi..

Les jeunes cumulent plus de difficultés qu'auparavant : selon la mission locale d'**Annecy**, beaucoup présentent des problèmes de santé mentale, d'isolement, sont SDF ou particulièrement désocialisés. Un travail important doit être entrepris afin qu'ils redécouvrent leurs acquis et se réapproprient une image positive d'eux-mêmes.

Une conseillère en insertion précise : « *Ce ne sont pas des difficultés intellectuelles, mais de très grandes difficultés sociales et psychologiques, grande inadaptation au monde, ils sont isolés, en perte totale de confiance, complètement perdus. On est beaucoup sur du travail psychologique, comme les phobies scolaires et sociales. Les jeunes accueillis ne sont plus autant dans une problématique d'insertion, mais plutôt d'éducation de base (comportementale), même pour des jeunes de milieux aisés. Ils ne savent plus comment ils doivent se positionner dans le milieu professionnel, comment ils doivent parler avec leur supérieur, etc.* ».

La mission locale s'estime parfois désarmée et sans ressources pour accompagner ces jeunes. Ils devraient être pris en charge par des structures plus spécialisées.

Comme l'exprimait le directeur de la mission locale de **Méru**, la mission locale joue un rôle de veille sur la situation sanitaire et sociale des jeunes.

5.2.2.5 Analyse des données d'activité et de résultats

Nous présentons ci-dessous des données chiffrées relatives aux missions locales des territoires étudiés pour l'année 2012 (les données ne sont pas disponibles pour la seule antenne de **Montreuil**, elles concernent la mission locale intercommunale MIEJ 4-93 qui regroupe quatre communes de Seine Saint Denis : **Montreuil**, Bagnole, Noisy-le-Sec et Romainville).

Ces données sont issues des tableaux servant de dialogue de gestion à chaque mission locale⁹.

(cf. page suivante)

⁹ Ces tableaux (annexes 1 à 6) sont codifiés dans la circulaire du 19 janvier 2011 relative à la mise en œuvre des mesures en faveur de l'insertion professionnelle des jeunes, dans le cadre du programme 102 de la mission budgétaire Travail et Emploi.

Missions locales - 2012	Guéret	Méru	Annecy	MIEJ 4-93***
Budget de la mission locale :				
Financement total de la ML	743 383	553 222	1 413 384	1 997 668
dont activités principales	684 558	483 722	1 285 384	1 641 901
dont financement Etat	312 766	225 215	552 170	607 277
part du financement Etat	45,7%	46,6%	43,0%	37,0%
Financement total de la ML (act.pale) par jeune accompagné (JDI)	643	697	682	549
Financement Etat par jeune accompagné (JDI)	294	325	293	203
Financement total de la ML (act.pale) par jeune en contact avec la ML	392	346	358	326
Financement total de la ML (act.pale) par effectif ETP	31 796	41 273	47 784	51 325
Effectifs :				
Effectif total en EQTP au 31 12 2012	21,5	11,7	26,9	32,0
Dont conseillers en insertion	14,5 67,3%	5,9 50,3%	20,9 77,7%	19,2 60,0%
Nombre de jeunes en contact / effectif total en ETP	81	119	133	158
Nombre de jeunes en contact / conseiller en insertion en ETP	120	237	172	263
Nombre de JDI / conseiller en insertion en ETP	73	118	90	156
Nombre d'entretiens / conseillers	583	983	528	837
Taux d'accompagnement :				
Nombre de communes couvertes par la mission locale	260	85	93	4
Population active 15-64 ans	51 246	35 615	NC	103 077
Population active 15-24 ans	4 962	4 173	9 760	10 915
Jeunes 16-25 ans actifs inoccupés sur le territoire de la ML	1 120	1 055	2 373	3 373
Jeune demandeur d'insertion (JDI) *	1 064	694	1 884	2 991
Taux d'accompagnement de la ML	95,0%	65,8%	79,4%	88,7%
Jeunes en contacts avec la ML :				
Nombre de jeunes en contact avec la ML **	1 746	1 398	3 587	5 044
Nombre de jeunes ayant bénéficié au moins d'un entretien dans l'année	1 557	1 143	NC	4 884
Nombre de jeunes accueillis pour la 1ère fois	577	521	1 695	2 019
dont de niveau infra V et V sans diplôme	235 40,7%	184 35,3%	579 34,2%	889 44,0%
dont jeunes en ZUS	0 0,0%	51 9,8%	0	468 23,2%
Nombre d'entretiens	8 452	5 799	11 030	16 066
Nombre de jeunes en JDI * :	1 064	694	1 884	2 991
- de niveau infra V et V sans diplôme	37,7%	40,6%	41,1%	53,4%
- dont jeunes ayant eu au moins une proposition "emploi"	83,6%	90,1%	77,8%	67,3%
- dont jeunes ayant eu au moins une proposition "formation"	45,5%	55,6%	52,0%	46,5%
- dont jeunes ayant eu au moins une proposition "projet professionnel"	43,0%	40,9%	23,2%	26,9%
- dont jeunes ayant eu au moins une proposition "logement"	8,1%	11,5%	7,3%	6,9%
- dont jeunes ayant eu au moins une proposition "santé"	9,7%	24,2%	23,4%	2,3%
- dont jeunes ayant eu au moins une proposition "citoyenneté"	17,3%	34,3%	47,3%	5,8%
Jeunes sans proposition depuis plus de 3 mois	90 5,2%	64 4,6%	372 10,4%	431 8,5%
- dont jeunes de niveau infra V et V sans diplôme	41	31		225
Actions en faveur de l'accès à l'emploi :				
Nombre de contact avec les entreprises	380	193		281
dont ayant donné lieu à une visite en entreprise	92	92		236
Nombre de jeunes entrés en parrainage	0	10		23
Nombre de parrains	0	3		15
Nombre de périodes d'immersion en entreprise effectuée par des jeunes	185	88		38
Jeunes ayant bénéficié d'une situation professionnelle :****	1 025	657		2 016
- dont ayant bénéficié au moins d'une entrée en formation	305	107		701
- dont ayant bénéficié au moins d'une entrée en emploi	842	548		1 440
- dont ayant bénéficié au moins d'une entrée en alternance	61	38		208
- dont ayant bénéficié au moins d'une entrée en emploi durable	289 34,3%	175 31,9%		1 005 69,8%

* ayant eu au moins un entretien dans les 5 derniers mois

** ayant eu au moins une actualité dans l'année

*** couvre les communes de Montreuil, Bagnolet, Noisy le Sec et Romainville - les données sont communiquées au niveau de la mission locale intercommunale

**** un jeune peut bénéficier d'une entrée en formation et d'une entrée en emploi sur la même année

- **Des moyens financiers et humains inégaux**

La part du financement de l'Etat se situe autour de 45%, à l'exception de la MIEJ 4-93 où ce taux descend à 37%.

Le financement total (activités principales) par JDI - *jeunes ayant bénéficié d'au moins un entretien au sein du réseau des missions locales (ML) et permanences d'accueil, d'information et d'orientation (PAIO) au cours des cinq derniers mois, qu'il s'agisse d'un entretien individuel, d'une information collective ou d'un atelier* - fait ressortir des différences significatives. Le montant s'élève à 697 euros à **Méru** par JDI contre 549 euros à la **MIEJ 4-93**, soit une différence de 21%.

Guéret et **Annecy** sont à des niveaux proches du montant observé à **Guéret**, avec respectivement 643 euros et 682 euros.

Cet écart est davantage marqué au niveau du financement octroyé par l'Etat : la part de l'Etat représente 203 euros à la **MIEJ 4-93** et 325 euros à **Méru** par jeune accompagné (JDI), ce qui représente une différence de 37,5% entre les deux missions locales.

Cette différence au niveau des moyens financiers se retrouve également au niveau des moyens humains : ainsi, le nombre de jeunes en contact rapporté à l'effectif total en EQTP s'élève à 158 jeunes à la **MIEJ 4-93** contre 81 à **Guéret**, 119 à **Méru** et 133 à **Annecy**.

Le ratio au niveau national s'élève à 100 jeunes par salarié¹⁰. En se basant sur ce ratio de 100 jeunes, la **MIEJ 4-93** disposerait d'un effectif total de 50 ETP, soit 18 de plus qu'actuellement.

La répartition de l'effectif entre conseillers en insertion et autres fonctions support varie selon les missions locales : ainsi, la mission locale d'**Annecy** est celle qui compte le plus de conseillers en insertion rapporté à l'effectif total, soit 77,7% suivie par **Guéret** avec 67,3% et 60,0% à la **MIEJ 4-93**. Le ratio est particulièrement bas à **Méru** avec un taux de 50,3%.

En lien avec le ratio précédent, les conseillers en insertion des missions locales de la **MIEJ 4-93** et de **Méru** sont ceux qui suivent le plus de JDI : un conseiller en insertion de la **MIEJ 4-93** suit en moyenne 156 JDI, celui de **Méru** 118 JDI contre 90 JDI à **Annecy** et 73 JDI à **Guéret**.

Un conseiller en insertion à la **MIEJ 4-93** suit deux fois plus de JDI qu'un conseiller en insertion à **Guéret**.

Selon le rapport de la Cour des comptes de juillet 2010 sur les missions locales, un conseiller suivait en moyenne 94 JDI en 2008. **Méru** et surtout la **MIEJ 4-93** sont largement au-dessus de ce ratio.

¹⁰ Selon bilan d'activité 2012 de la MIEJ 4-93 (mission intercommunale de **Montreuil**, Bagnolet, Noisy le Sec et Romainville)

Le nombre d'entretiens par conseiller est de ce fait plus important à la **MIEJ 4-93** (837) et à **Méru** (983) qu'à **Guéret** (583) ou à **Annecy** (528).

Le financement total (activités principales) rapporté à l'effectif total EQTP est le plus faible à **Guéret** avec 31 796 euros contre 51 325 euros à la **MIEJ 4-93**.

Il ressort que les moyens financiers et humains alloués aux missions locales sont inégaux selon les territoires. Les moyens financiers par jeune accompagné varient de 21% entre la mission locale la plus dotée et celle la moins dotée. En termes de ressources humaines, l'écart est beaucoup plus significatif : un conseiller en insertion suit deux fois plus de jeunes à la MIEJ 4-93 (Montreuil) qu'à Guéret.

- **Le taux d'accompagnement est très disparate selon les missions locales**

Ce taux traduit la capacité de la mission locale à toucher plus ou moins son public « cible ». Il est calculé d'après le nombre de JDI sur le nombre de jeunes actifs de 16 à 25 ans inoccupés sur le territoire. Il varie de 65,8% à **Méru** à 95,0% à **Guéret**, soit un écart significatif.

Les missions locales de **Guéret** et **Méru** ont à peu près le même nombre de jeunes actifs de 16 à 25 ans inoccupés sur leur territoire mais répartis sur une zone géographique beaucoup plus large à **Guéret** (la mission locale couvre 260 communes, soit la totalité du département de la Creuse contre 85 communes à **Méru**). Le nombre plus important de conseillers en insertion et l'importance du travail de repérage effectué auprès de chaque jeune à **Guéret** est un des éléments qui expliquent cette différence de taux d'accompagnement.

- **Caractéristiques des jeunes en contact avec les missions locales**

Près de 1 400 jeunes ont été en contact avec la mission locale de **Méru** en 2012 contre 1 746 à **Guéret**, 3 587 à **Annecy** et 5 044 à la **MIEJ 4-93**.

Le nombre de jeunes accueillis pour la 1^{ère} fois est pour environ 35%/40% d'entre eux d'un niveau de qualification de niveau infra V et V sans diplôme, soit un taux comparable pour les quatre missions locales. Dans la **MIEJ 4-93**, 23% d'entre eux sont issus d'une zone urbaine sensible et 9,8% à **Méru**.

Les jeunes demandeurs d'insertion (JDI) sont les moins diplômés dans la **MIEJ 4-93** (53,4% de niveau infra V et V sans diplôme) contre 37,7% à **Guéret**, 40,6% à **Méru** et 41,1% à **Annecy**.

Les propositions faites aux jeunes JDI portent en grande majorité sur une proposition « emploi » ou « formation ». Plus de 80% des JDI ont eu une proposition « emploi » à **Guéret** et **Méru** contre 77% à **Annecy** et 67% à la **MIEJ 4-93**. Les propositions portant sur le thème du « logement » sont peu importantes, soit 11,5% pour le taux le plus élevé à **Méru** et 6,9% pour le taux le moins élevé à la **MIEJ 4-93**. Les propositions « santé » sont plus élevées à **Méru** avec 24,2% et 23,4% à **Annecy** contre 2,3% à la **MIEJ 4-93** et 9,7% à **Guéret**.

Les jeunes sans proposition depuis plus de trois mois, rapportés au nombre de jeunes en contact avec la mission locale sont près de deux fois plus nombreux à **Annecy** (10,3%) et à la MIEJ 4-93 (8,5%) qu'à **Méru** (4,6%) ou **Guéret** (5,2%). Ce taux reste cependant pour les quatre missions locales inférieur ou égal à 10% du nombre de jeunes en contact.

- **Actions en faveur de l'emploi**

Les actions en faveur de l'emploi font apparaître des résultats très contrastés selon les missions locales. Ainsi, le nombre de contacts avec les entreprises s'élève à 380 contacts à **Guéret** contre 193 à **Méru** et 281 à la **MIEJ 4-93**. Ces contacts sont suivis de plus de visites en entreprises à **Méru** (92) et dans la **MIEJ 4-93** (236) qu'à **Guéret** (92).

Le parrainage est très peu développé selon les données communiquées. Les périodes d'immersion en entreprise sont beaucoup plus utilisées à **Guéret** qu'à **Méru** ou à la **MIEJ 4-93**.

Les jeunes ayant bénéficié d'une situation professionnelle sont en majorité entrés dans un emploi durable (près de 70% à la **MIEJ 4-93** contre 29% à **Guéret** et 32% à **Méru**).

5.2.3 *Gouvernance et pilotage*

5.2.3.1 *Une gouvernance lourde et complexe*

La gouvernance des missions locales est décrite comme lourde et complexe. Par son rôle fédérateur, elle comprend au sein de ses organes de direction (conseil d'administration) d'une part, les différents acteurs en charge ou impliqués dans la lutte pour l'insertion professionnelle des jeunes et d'autre part, les acteurs participant à son financement.

La mission locale de **Guéret** comprend par exemple quarante-sept membres dans son conseil d'administration. Cette situation s'explique pour des raisons historiques. Lors de sa création, tous les acteurs du département ont été sollicités pour participer à son fonctionnement, et ceci dans la volonté de faire adhérer le plus grand nombre d'acteurs du territoire en charge de la lutte pour l'insertion.

La mission locale de **Montreuil** est composée de cinq collègues avec dix représentants dans chacun d'entre eux. Les quorums sont très difficiles à atteindre lors des délibérations d'assemblées et le directeur reconnaît fonctionner sans respecter celui-ci.

La mission locale d'**Annecy** est organisée en quatre collègues : collectivités territoriales, services de l'État, partenaires économiques (président de la chambre d'agriculture, président de la chambre des métiers et de l'artisanat, responsable section formation en alternance lycée agricole de Poisy, un représentant de la CGC, un représentant de la CGT et associations locales).

Il existe une dichotomie entre le poids financier et le poids politique : la mission locale de **Guéret** perçoit son financement à hauteur principalement de l'État

(40%) et du conseil régional (30%) bien que ces deux autorités interviennent peu au sein du conseil d'administration.

A **Méru**, les représentants de l'Etat et de la région ont un rôle passif au sein du conseil et se contentent de remonter à leur hiérarchie les décisions prises. Le directeur ne connaît pas la position de l'Etat sur la politique suivie par la mission locale.

Les objectifs peuvent être contradictoires : l'Etat veut améliorer la lutte contre l'illettrisme alors que ce point n'est pas une priorité pour la région. Les objectifs ne sont pas harmonisés entre eux. La mission locale de **Méru** établit deux rapports d'activité chaque année : l'un pour l'Etat et l'autre pour la région, ce qui est source de lourdeur. Cette lourdeur administrative est également dénoncée par **Montreuil**.

Les instances fédératrices au niveau national des missions locales sont nombreuses : coexistent ainsi le Conseil National des Missions Locales (CNML) au niveau de l'Etat, l'Union Nationale des Missions Locales (UNML) au niveau syndical, l'Association nationale régionale des directeurs des missions locales (ANDML) et l'Association régionale des directeurs des missions locales (ARDML). Ces instances en charge de représenter et défendre l'intérêt des missions locales ne parlent pas toutes d'une même voix.

Recommandations n°18 :

- **Clarifier les modalités de participation des instances représentant l'Etat au conseil d'administration des missions locales**
- **Harmoniser les objectifs définis par l'Etat et les conseils régionaux**

5.2.3.2 Un financement opaque et en diminution

Les sources de financement des missions locales sont diverses : Etat, région, département, communes, Pôle Emploi, FIPJ, etc.

L'Etat et chaque mission locale signent une convention pluriannuelle d'objectifs (CPO) qui définit des objectifs, des moyens et des résultats à atteindre.

Au plan régional, un contrat d'objectifs et de moyens en matière d'insertion des jeunes peut être signé sur une période pluriannuelle. La région Limousin a par exemple signé une convention triennale sur la période 2008-2010 avec la mission locale de la Creuse.

Le directeur de la mission locale de **Méru** souligne que les missions locales sont passées d'un financement d'un service public à un subventionnement de l'activité. La mission locale reçoit une part variable de son financement en fonction de la réalisation de ses objectifs. Cependant, les financements n'augmentent pas en conséquence. Les financements ne peuvent être basés uniquement sur un objectif quantitatif. Le directeur de la mission locale exprime également cette inquiétude : les conventions pluriannuelles d'objectifs (CPO) créent une course à la productivité, incompatible avec la mission de service public des missions locales.

Ces financements par objectifs ne suffisent plus à couvrir les frais de fonctionnement de la mission locale. Il convient de rechercher des financements complémentaires comme des fonds européens FSE et « mettre bout à bout » les différentes sources de financement pour parvenir à équilibrer son budget.

La mission locale de **Méru** a créé une plateforme sur la mobilité géographique qui a perçu des crédits FSE. La mission locale d'**Annecy** a tenté de son côté de percevoir des fonds européens mais n'y a pas réussi. La mission de **Montreuil** ne cherche plus à récupérer des fonds européens, en raison de la lourdeur administrative du processus de demande et des problèmes de trésorerie que cela occasionne.

Le financement par objectifs présente également le risque de créer des effets de distorsion et de substitution entre les dispositifs existants : le dispositif CIVIS est l'un des plus rémunérateurs. Les missions locales peuvent donc être tentées de privilégier cet outil aux dépens d'un autre.

Les conventions pluriannuelles d'objectifs (CPO) prévoient des enveloppes budgétaires qui peuvent être révisées à la baisse au fil du temps tandis que les objectifs à atteindre demeurent les mêmes. De même, la mise en œuvre de nouveaux dispositifs est confiée aux missions locales, les emplois d'avenir par exemple, sans que les CPO soient revues en conséquence. Les missions locales sont dans l'obligation en conséquence d'arbitrer leurs priorités budgétaires.

Les critères d'attribution des subventions ne sont pas très explicites et ne permettent pas de déterminer avec précision les budgets qui seront alloués l'année suivante aux missions locales. Il est difficile de bâtir des projections selon la mission locale d'**Annecy**.

Certaines incohérences ont été relevées : la dotation de l'Etat par nombre de jeunes est fonction du nombre de jeunes de 16 à 25 ans inscrits à Pôle Emploi sur le territoire. Ainsi, à titre d'illustration, les missions locales couvrant la région de Basse-Normandie ont reçu en 2012 une enveloppe budgétaire de 5,7 millions d'euros pour 10 496 jeunes bénéficiaires tandis que les missions locales du département de Seine-Saint-Denis, pour 85 228 jeunes accueillis ont reçu 24 millions d'euros. Soit un budget de 281 euros par bénéficiaire en Seine-Saint-Denis contre 543 euros en Basse-Normandie.

Les financements octroyés par les communes sont très disparates d'une commune à l'autre et n'obéissent à aucune logique. La mission locale de **Guéret** regrette que les communes ne participent pas davantage au financement de la structure ; leur contribution pourrait représenter l'équivalent de deux postes de conseillers à plein temps.

La mission locale reste cependant l'un des acteurs au service de l'insertion professionnelle qui coûte le moins cher parmi toutes les institutions existantes, selon le directeur de la mission locale de **Méru**¹¹.

¹¹ Ce constat est confirmé par le rapport de la Cour des comptes de juillet 2010 qui écrit page 18 : « les missions locales ressortent donc comme moins coûteuses que d'autres dispositifs comparables »

5.2.4 Appréciation de l'efficacité

Selon les acteurs, la mission locale présente des atouts certains pour les jeunes bénéficiaires.

La mission locale est **un lieu d'échange, d'écoute pour les bénéficiaires** ; ils ont un interlocuteur unique pour échanger sur leurs difficultés d'insertion et sur d'autres problématiques.

La mission locale permet aux jeunes de se remettre dans une dynamique positive, de « *raccrocher les wagons* ». Pour certains jeunes, la mission locale peut être perçue comme une institution de plus et est de ce fait rejetée à ce titre.

Les limites à la réinsertion professionnelle sont celles des contraintes économiques du territoire. A ces limites micro-économiques, s'ajoutent des limites liées aux caractéristiques du public accueilli.

Les jeunes bénéficiaires qui souhaitent suivre une formation entrent en concurrence avec des adultes auxquels les organismes de formation accordent souvent la priorité. Les jeunes sont plus enclins à abandonner une formation qu'un public ayant une expérience professionnelle et plus rompu aux attentes d'un organisme de formation. Par conséquent, les organismes de formation accordent la priorité aux personnes expérimentées et limitent ainsi le risque financier à leur charge en cas d'abandon de la formation. Les places disponibles sont limitées, d'où cette sélection qui s'installe entre candidats à une formation.

Au manque de places en formation, s'ajoutent les problèmes de mobilité géographique propres aux départements les plus enclavés comme celui de la Creuse.

Recommandation n°19 :

- **Offrir à chaque bénéficiaire d'un contrat CIVIS l'opportunité de suivre une formation**

5.2.5 Observations sur le dispositif CIVIS

5.2.5.1 Objectifs

Le CIVIS (contrat d'insertion dans la vie sociale) est un dispositif visant à accompagner les jeunes de 16 à 25 ans, en difficulté d'insertion professionnelle, vers « l'emploi durable ».

Ce dispositif se décline en deux volets. D'une part, le CIVIS renforcé s'adresse aux jeunes sortis du système scolaire sans CAP-BEP ou avant la terminale (niveau VI, V bis et V sans diplôme). D'autre part, le CIVIS de droit commun est ouvert aux jeunes ayant poursuivi leur scolarité jusqu'à un niveau « Bac+2 » non validé : niveau V avec diplôme ou niveau IV.

Les objectifs quantitatifs sont définis en concertation avec l'Etat et le Conseil Régional.

Les conseillers en insertion des missions locales mènent un accompagnement individualisé auprès des jeunes suivis.

5.2.5.2 Mise en œuvre

- **Un dispositif qui s'ajoute à ceux existants ...**

Selon la conseillère de **Méru**, le dispositif CIVIS représente « *un accompagnement sur la durée, avec des rencontres fréquentes, des étapes régulières à respecter en fonction du projet du jeune. Les étapes varient en fonction des problématiques de mobilité, de mobilité psychologique aussi, de santé, d'accès au logement, etc.* ».

Les conseillers rencontrés ne traitent pas le dispositif CIVIS comme un dispositif particulier. Beaucoup considèrent que ce dispositif est venu compléter ceux qui existaient déjà. La conseillère l'exprime ainsi : « *pourquoi avoir créé un nouveau dispositif ? On a déjà le PPAE, l'ANI, le PEA Tout un tas de programmes où l'on doit faire rentrer les jeunes dans des cases. Alors que la problématique, c'est l'insertion du jeune* ».

Les conseillers sont plus attachés à la réussite de l'insertion des jeunes qu'à l'outil en lui-même. Leur véritable critère d'efficacité est celui-ci.

Les conseillers ne sont pas spécialisés par nature de dispositifs et maîtrisent l'ensemble des dispositifs existants. La mission locale d'**Annecy** avait décidé de spécialiser des conseillers sur ce dispositif lors de son entrée en vigueur, en 2005 puis est revenu sur cette décision. Tous les conseillers de la mission locale maîtrisent cet outil.

Recommandation n°20 :○ **Ne pas multiplier le nombre de dispositifs et rationaliser ceux existants**

- ... mais qui représente une avancée

Le dispositif CIVIS présente plusieurs avantages :

La distinction entre le CIVIS classique et le CIVIS renforcé : cette distinction permet de mieux cibler l'action selon les niveaux de qualification des jeunes bénéficiaires. Le directeur de la mission locale de **Guéret** a réparti l'objectif fixé par le Conseil Régional en nombre de CIVIS en davantage de CIVIS renforcé que classique. La mission locale doit en effet se tourner en priorité vers le public le plus éloigné de l'emploi. Le CIVIS renforcé s'adresse aux jeunes les plus éloignés de l'emploi et leur permet de bénéficier d'un suivi plus intense au cours de leur première année et de rencontrer à un rythme plus soutenu leur référent. La durée du CIVIS renforcé est de un an, renouvelable autant de fois que nécessaire, jusqu'à l'âge de 26 ans. Pour le CIVIS de droit commun, le contrat est d'un an, renouvelable une fois.

Le dispositif permet d'envoyer en stage les jeunes bénéficiaires du CIVIS par priorité (effet file d'attente).

L'allocation financière est un élément important du dispositif pour certains territoires. Cette allocation permet de sécuriser le parcours d'un certain nombre de jeunes, pour financer des frais de déplacement, des frais de formation, un permis de conduire. La plupart des conseillers rencontrés indiquent que les jeunes ne s'inscrivent pas dans ce dispositif afin de percevoir l'allocation. Beaucoup d'ailleurs ignorent son existence.

Selon la mission locale de **Méru** : *« ça arrive que certains jeunes demandent le CIVIS pour l'allocation. La bouche-à-oreille fonctionne bien surtout dans une petite ville comme Méru ! Mais c'est rare »*. A **Annecy** et **Guéret**, l'allocation n'apparaît pas comme un critère décisif : *« Il y a quelques jeunes qui savent et demandent un CIVIS pour cette raison, mais la plupart ne sont pas au courant. »*

Seul un conseiller de la mission locale de **Montreuil** précise : *« les jeunes choisissent le CIVIS avant tout pour l'allocation »*.

- **L'allocation est versée sur des critères discrétionnaires**

L'allocation financière dans le cadre du contrat CIVIS est versée sans qu'il existe de critères d'attribution précis.

Le directeur de la mission locale de **Montreuil** remet chaque mois une enveloppe comprise entre 1 200 et 1 500 euros à chaque conseiller, à charge pour eux de la répartir entre les jeunes dont ils s'occupent.

Une conseillère de **Montreuil** précise : *« Je donne entre 50 et 100 euros à certains de mes jeunes. J'essaie de faire tourner les bénéficiaires. Pour l'attribution de l'allocation, je ne fonctionne pas d'après des critères précis. Les jeunes me demandent*

et je décide d'accepter ou non ». Le montant maximum par jeune est plafonné à 450 euros mensuel et 1800 euros annuel.

Les financements sont insuffisants et ne permettraient pas à chaque bénéficiaire, entré dans un dispositif CIVIS de percevoir la somme maximale par an, soit 1 800 euros. De ce fait, les conseillers doivent composer selon les situations afin d'affecter cette allocation aux besoins les plus urgents.

Elle est également versée en fonction de la participation active ou non du jeune dans la démarche engagée pour son insertion professionnelle. La mission locale de **Méru** témoigne ainsi : *« le jeune doit être en démarche c'est-à-dire rechercher un travail activement, réaliser un stage ou se rendre à des actions de la mission locale. Bien souvent, même si c'est écrit dans le contrat et que le jeune s'engage à venir, ils ne le font pas vraiment. C'est certain que, si un jeune ne participe à aucune action, ne vient pas au rendez-vous,.... il n'aura rien et on le retire du dispositif. Dans tous les cas, pour verser l'allocation, on demande les justificatifs d'inscription au code, les titres de transport... »*.

A **Annecy**, le directeur précise que l'allocation versée est en moyenne de 150 euros. Elle est accordée de manière très ponctuelle. Il est rare qu'elle le soit deux mois consécutifs. Elle est plutôt considérée comme *« un coup de pouce »* pour un besoin particulier.

Sur le montant de l'aide, certains conseillers la jugent suffisante, d'autres non. La conseillère de **Méru** apporte les précisions complémentaires à ce sujet : *« l'avantage du CIVIS, c'est que l'on peut mobiliser une aide financière, versée directement sur le compte du jeune. On peut débloquer jusqu'à 1 800 €, et maximum, 450 € par mois. Elle peut être sollicitée pour des dépenses de santé, de logement, d'assurance du véhicule, d'équipement en vêtements de travail ou de transport. Mais attention, il faut que ça rentre dans le cadre du projet professionnel, et aucune marge de manœuvre n'est possible... ils n'ont pas tous besoin d'être financés »*.

A **Montreuil**, l'enveloppe annuelle d'un conseiller s'élève en moyenne à 15 600 euros, ce qui représente l'équivalent de l'allocation maximale pour neuf jeunes.

La demande est transmise par les conseillers à la direction. Ils doivent réclamer les justificatifs et vérifier que le jeune n'ait eu aucune ressource. *« On partage ces informations avec Pôle Emploi grâce au dossier unique mais ça repose aussi sur du déclaratif. De toute façon, en cas de problème, il est écrit dans le contrat que le jeune peut être amené à rembourser son allocation [en cas de fraude] »*. De son point de vue, l'aide qui peut être attribuée est suffisante : *« Il ne faudrait pas que ça baisse, mais plus n'est pas nécessaire non plus »*.

La conseillère de **Guéret** estime également que l'aide apportée est suffisante. La somme de 450 euros par mois pour le département de la Creuse représente une aide non négligeable.

Recommandation n°21 :

- Clarifier et harmoniser les règles d'attribution de l'allocation financière

- **Le fonctionnement du dispositif présente quelques rigidités**

Le renouvellement du contrat CIVIS n'est pas automatique ou tacite. Il faut être attentif à la date de renouvellement car si celle-ci est dépassée, le contrat ne peut être poursuivi. Il convient d'attendre un délai de 12 mois pour se réinsérer dans un nouveau contrat. Si le cas survient, le jeune doit être intégré dans un autre dispositif que le CIVIS.

5.2.5.3 Pilotage

En termes de pilotage, chaque mission locale doit atteindre des objectifs quantitatifs en termes de sorties vers l'emploi et entre autres, en nombre de contrats CIVIS signés. Le budget des missions locales est fonction en partie du nombre de contrats CIVIS qu'elle conclut par année. Les missions locales ont donc intérêt à atteindre leurs objectifs.

La mission locale de **Méru** précise : « Nous avons des objectifs à atteindre en termes d'entrée dans le dispositif CIVIS. Le comité de pilotage se réunit une fois par mois, a minima, sous la forme d'une réunion de service. Le suivi du CIVIS est évoqué systématiquement. Aujourd'hui, on n'atteint pas nos objectifs d'entrées, tous dispositifs confondus ».

La mission locale d'**Annecy** précise avoir reçu des moyens financiers complémentaires suite à la création du dispositif CIVIS. Les conseillers ont été formés sur le dispositif et le logiciel (Parcours 3) qui l'accompagne.

Le logiciel ne permet pas de saisir facilement des données plus qualitatives. L'attribution d'objectifs chiffrés s'est traduite par la mise en place de tableaux de bord. Les objectifs sont définis au niveau régional puis déclinés au niveau départemental, ce qui permet de prendre en compte les particularités locales.

Recommandation n°22 :

- **Enrichir le logiciel Parcours 3 en permettant d'y renseigner des données qualitatives**

5.2.5.4 Appréciation de l'efficacité du dispositif

- **Selon les acteurs**

Les missions locales jugent en général que le dispositif CIVIS fonctionne correctement et remplit ses objectifs. La mission locale de **Montreuil** estime que le dispositif est efficace mais que les moyens financiers sont insuffisants.

Les points forts du dispositif selon la mission locale de **Guéret** sont : les stages, l'allocation, la sécurité/protection apportée par le dispositif. Le principal point faible reste la durée limitée du contrat pour le CIVIS simple.

Pour les personnes les plus éloignées de l'emploi, la durée illimitée du contrat CIVIS, jusqu'à la limite de 26 ans est un élément positif. Ayant décroché très tôt du système scolaire, il leur faut mieux maîtriser les attentes d'un employeur et les codes

du monde professionnel avant de pouvoir intégrer un stage. Il est nécessaire par conséquent d'avoir du temps pour entreprendre ces actions de réorientation.

- **Selon les jeunes bénéficiaires**

Les jeunes bénéficiaires connaissent la mission locale selon plusieurs sources variées : Foyer des jeunes travailleurs, Pôle emploi, relation familiale proche.

Les horaires d'ouverture et la situation géographique de la mission locale sont pour une grande majorité d'entre eux adaptés à leurs besoins. Deux jeunes ont exprimé le souhait d'ouverture après 17h et le samedi.

Les bénéficiaires ont connu un parcours scolaire difficile et chaotique. Pour ceux qui ont obtenu un diplôme, ils connaissent une situation d'emploi instable.

Les personnes rencontrées sont toutes à la recherche d'un emploi ou d'une formation qualifiante. Un seul cas s'y est rendu pour bénéficier d'un accompagnement sur le logement et obtenir l'aide financière prévue par le contrat CIVIS.

Certains ont décroché très tôt du milieu scolaire (par exemple, en fin de 3^{ème}) et n'ont plus été suivis depuis. D'autres ont vécu une expérience difficile en milieu d'apprentissage qui les a conduit à abandonner leur formation en cours. D'autres encore, ont suivi des études jusqu'au baccalauréat puis ont été mal orientés et n'ont pas intégré de formation post-bac.

Les jeunes bénéficiaires d'un contrat CIVIS ou déscolarisés mettent en avant l'accueil personnalisé qu'ils reçoivent et le suivi qui est apporté à leurs parcours, par un conseiller unique qui leur est dédié.

Les bénéficiaires s'entretiennent entre une et deux fois par mois avec leur conseiller.

Ils soulignent, pour ceux qui ont été en contact avec d'autres structures de service public de l'emploi (Pôle Emploi par exemple), la différence dans l'accueil, l'écoute particulière et attentive qui leur est portée. Un jeune bénéficiaire a employé les mots « *d'espoir retrouvé, de possibilités qui existent et qui l'ont rassuré* ».

Beaucoup de jeunes citent spontanément le contre-exemple de Pôle Emploi pour témoigner de la qualité de l'accompagnement qui leur est offert par les missions locales.

« A Pôle Emploi, le conseiller change tout le temps, il faut refournir les documents qu'on a déjà donnés » ;

« J'espère que la mission locale ne fusionnera pas avec Pôle Emploi »

« La mission locale c'est, une chance unique de se réorienter vers un emploi, une formation mais aussi un suivi individualisé vers l'emploi qu'on ne trouve pas ailleurs ».

Les jeunes bénéficiaires sont tous satisfaits des propositions qui leur ont été faites et de l'accompagnement dont ils ont bénéficié et n'auraient pas obtenu le même résultat sans l'aide de la mission locale, bien que l'offre disponible en termes de stages ou emplois soit dans certains territoires limitée par la faible densité du tissu économique local.

Les jeunes ayant signé un contrat CIVIS ne perçoivent pas tous l'allocation. Celle-ci s'élève entre 80 et 120 euros et est attribuée ponctuellement en fonction des besoins. Elle couvre principalement des dépenses alimentaires, de transport et de logement.

Le dispositif CIVIS représente une chance unique de se réorienter vers un emploi ou une formation.

La mission locale apporte un cadre structurant à ces jeunes et leur permet de se remettre dans une dynamique positive.

Les jeunes bénéficiaires indiquent comme axes d'amélioration l'augmentation du nombre de propositions de formations et/ou d'offres de stages, d'emplois, des visites d'entreprises.

Les jeunes proviennent de milieux sociaux professionnels divers : le plus souvent de catégories défavorisées, mais également de catégories socioprofessionnelles supérieures.

Plusieurs d'entre eux ont un niveau d'études baccalauréat.

5.2.5.5 Analyse des données d'activités et de résultats

Les données recueillies sur chacun des quatre territoires relatives au dispositif CIVIS sont les suivantes :

Dispositif Civis :	Guéret		Méru		Annecy		Montreuil *	
	Objectifs	Réalisés	Objectifs	Réalisés	Objectifs	Réalisés	Objectifs	Réalisés
Civis - année 2012								
Nombre de jeunes entrés dans le dispositif Civis dans l'année	300	301	201	202	405	414	524	547
<i>Taux de réussite</i>		100,3%		100,5%		102,2%		104,4%
- dont jeunes de niveau infra V et V sans diplôme	150	128	121	122	223	202	430	249
<i>Taux de réussite</i>		85,3%		100,8%		90,6%		57,9%
Jeunes sans proposition depuis + de 3 mois (hors situation emploi ou formation)		12		1		15		53
Jeunes sortis en emploi dans l'année (Civis) :	200	106	145	120	436	445	400	355
<i>Taux de réussite</i>		53,0%		82,8%		102,1%		88,8%
- dont jeunes sortis en emplois durables	160	59	90	61	207	195	260	213
- dont jeunes sortis en CIE	2	0	3	5	12	6	5	2
- dont jeunes sortis en alternance	45	18	30	22	44	32	60	51
Durée moyenne de parcours à la sortie des dispositifs (en jours)		473		417				504
Jeunes sortis du Civis depuis le début du programme par motif :	2 332	100,0%	1 190	89,4%	2 976	100,0%	4 700	100,0%
<u>Civis de droit commun et renforcé:</u>								
- abandon du jeune	366	15,7%	208	17,5%	518	17,4%	518	11,0%
- décès	3	0,1%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,0%
- déménagement	337	14,5%	0	0,0%	323	10,9%	254	5,4%
- emploi durable	506	21,7%	280	23,5%	1 408	47,3%	1 634	34,8%
- fin de la durée du programme	404	17,3%	94	7,9%	104	3,5%	270	5,7%
- limite d'âge (26 ans)	117	5,0%	0	0,0%	83	2,8%	129	2,7%
- non renouvellement	599	25,7%	482	40,5%	540	18,1%	1 894	40,3%
- autres motifs	0	0,0%	126	10,6%	0	0,0%	0	0,0%
		63,7%		76,5%		41,8%		59,8%
<u>Droit commun:</u>	1 443	100,0%	499	100,0%	1 194	100,0%	2 242	100,0%
- abandon du jeune	177	12,3%	77	15,4%	134	11,2%	200	8,9%
- décès	2	0,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
- déménagement	177	12,3%	0	0,0%	128	10,7%	91	4,1%
- emploi durable	358	24,8%	155	31,1%	659	55,2%	822	36,7%
- fin de la durée du programme	341	23,6%	61	12,2%	75	6,3%	270	12,0%
- limite d'âge (26 ans)	71	4,9%	0	0,0%	27	2,3%	55	2,5%
- non renouvellement	317	22,0%	161	32,3%	171	14,3%	804	35,9%
- autres motifs			45	9,0%				
<u>Renforcé:</u>	889	100,0%	691	100,0%	1 782	100,0%	2 458	100,0%
- abandon du jeune	189	21,3%	131	19,0%	384	21,5%	318	12,9%
- décès	1	0,1%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,0%
- déménagement	160	18,0%	0	0,0%	195	10,9%	163	6,6%
- emploi durable	148	16,6%	125	18,1%	749	42,0%	812	33,0%
- fin de la durée du programme	63	7,1%	33	4,8%	29	1,6%	0	0,0%
- limite d'âge (26 ans)	46	5,2%	0	0,0%	56	3,1%	74	3,0%
- non renouvellement	282	31,7%	321	46,5%	369	20,7%	1 090	44,3%
- autres motifs			81	11,7%				

* pour l'antenne de Montreuil uniquement

Il apparaît que :

Il apparaît que :

Chaque mission locale atteint ses objectifs en nombre d'entrées dans le dispositif CIVIS pour l'année 2012 ; l'objectif est compris entre 100,3% à **Guéret** et 104,4% à **Montreuil**. A l'inverse, les objectifs en nombre de jeunes entrés dans le dispositif de niveau infra V et V sans diplôme ne sont pas atteints, à l'exception de **Méru** (100,8%).

A l'exception de **Méru**, les objectifs sont donc atteints parce que plus de jeunes de niveau supra V entrent dans le dispositif sur des places qui devraient être réservées à des jeunes de niveau infra V et V sans diplôme.

Ils sont proches de l'objectif à **Annecy** (90,6%) et **Guéret** (85,3%) et plus éloignés à **Montreuil** (57,9%). Ce résultat doit être mesuré au regard de l'objectif donné à l'antenne de **Montreuil** : 82% des contrats doivent être réservés au niveau infra V et V sans diplôme contre 50% pour **Guéret**, 55% pour **Annecy**, 60% pour **Méru**. Les jeunes les plus éloignés de l'emploi ne profitent pas du dispositif CIVIS dans cette mission locale.

Il convient de préciser que les objectifs en 2013 à **Guéret** portent sur 120 CIVIS de droit commun et 194 CIVIS renforcé : début septembre, 88% de l'objectif était atteint pour le CIVIS de droit commun et 73% pour le CIVIS renforcé selon la mission locale. Les CIVIS renforcé représentent 62% du total.

Les objectifs en termes de sorties en emploi dans l'année sont contrastés : ils sont atteints à **Annecy** (102,1%), proches de l'objectif à **Montreuil** (88,8%) et **Méru** (82,8%) et plus éloigné à **Guéret** (53,0%).

De même, l'objectif du nombre de jeunes sortis en emplois durables est presque atteint à **Annecy** (195 sur 207) et éloigné à **Guéret** (59 sur 160).

La durée moyenne de parcours à la sortie des dispositifs en nombre de jours s'élève entre 417 jours (**Méru**) et 504 jours (**Montreuil**).

Les sorties du CIVIS de droit commun et renforcé depuis la création du programme sont causées par les motifs suivantes :

- Abandon du jeune : entre 11% (**Montreuil**) et 17% (**Méru** et **Annecy**)
- Déménagement : 14,5% à **Guéret** contre 0% à **Méru** et 5,4% à **Montreuil**
- Abandon du jeune, fin de la durée du programme, limite d'âge et non renouvellement, autres : ces motifs représentent 76% à **Méru**, 64% à **Guéret**, 60% à **Montreuil** et 42% à **Annecy**.
- Emploi durable : 21,7% à **Guéret**, 23,5% à **Méru**, 34,8% à **Montreuil** et 47,3% à **Annecy**.

Les sorties en emplois durables varient fortement d'un territoire à l'autre. Elles sont du simple au double entre **Guéret**, **Méru** d'une part et **Annecy** d'autre part. La richesse économique du territoire d'**Annecy** explique notamment ces meilleurs résultats.

Les sorties en emplois durables des contrats CIVIS de droit commun sont logiquement plus importantes que pour les CIVIS renforcé. Elles représentent 42% à **Annecy**, 33,0% à **Montreuil** contre 16,6% à **Guéret** et 18,1% à **Méru**.

Les non renouvellement expliquent près de la moitié des sorties du dispositif pour **Méru** et **Montreuil** en CIVIS renforcé.

En synthèse, les missions locales atteignent leurs objectifs en nombre de contrats signés en nombre. Les résultats atteints entre le nombre de contrats CIVIS de droit commun et le nombre de contrats CIVIS renforcé font apparaître un déséquilibre en faveur du dispositif de droit commun, sauf pour **Méru**.

Les sorties en emplois durables sont très inégales d'un territoire à l'autre. Elles sont deux fois moins importantes à **Guéret** et **Méru** qu'à **Annecy**.

Des données issues du logiciel Parcours 3 sont présentées ci-dessous pour l'année 2012 et pour les départements de la Creuse, de l'Oise, de la Haute-Savoie et de la Seine-Saint-Denis :

Civis : données 2012 - source Parcours 3	Creuse	Oise	Haute-Savoie	Seine-St-Denis
Droit commun				
- Nombre d'entrées	173	1 192	526	2 218
- Nombre de sorties	145	1 494	508	2 181
Jeunes présents au cours du mois de décembre	246	1 348	504	2 701
- dont ayant occupé un emploi durant ce mois	34,6%	40,8%	41,3%	27,2%
- dont ayant suivi une formation durant ce mois	19,1%	10,4%	15,9%	18,1%
- Nombre de fin de contrats	177	1 591	509	2 293
* dont part de fins de contrats en emploi durable	23,2%	29,9%	47,9%	22,1%
* dont part de fins de contrats en emploi non durable	14,7%	18,1%	13,0%	19,2%
* dont part de fins de contrats en formation	13,0%	6,3%	4,7%	8,9%
Renforcé				
- Nombre d'entrées	128	1 370	553	2 334
- Nombre de sorties	91	1 541	641	3 090
Jeunes présents au cours du mois de décembre	196	1 943	663	3 704
- dont ayant occupé un emploi durant ce mois	16,3%	19,7%	33,0%	18,6%
- dont ayant suivi une formation durant ce mois	14,3%	16,0%	16,4%	24,5%
- Nombre de fin de contrats	130	1 798	659	3 582
* dont part de fins de contrats en emploi durable	13,8%	17,8%	30,2%	16,1%
* dont part de fins de contrats en emploi non durable	16,2%	12,6%	13,1%	14,6%
* dont part de fins de contrats en formation	7,7%	7,6%	6,5%	9,1%
Niveaux de qualification des jeunes suivis				
- Niveau 3,2,1	4%		6%	5%
- Niveau 4	18%		29%	30%
- Niveau 5	36%		38%	32%
- Niveau Infra 5 ou V bis	21%		16%	20%
- Sans certification ou niveau VI	20%		11%	13%

Des écarts significatifs sont enregistrés entre les départements. Le département de Haute-Savoie enregistre les meilleures performances en termes de réinsertion. Les jeunes présents à la mission locale et ayant occupé un emploi ou suivi une formation au cours du dernier mois de 2012 représentent respectivement 41,3% et 15,9% des jeunes sur le CIVIS de droit commun et 33% et 16,4% des jeunes sur le CIVIS renforcé.

Egalement, la Haute-Savoie affiche le meilleur taux de sortie vers un emploi durable, soit 47,9% et 30,2% pour chacun des deux natures de CIVIS. Cette performance est confirmée par l'analyse des sorties depuis le début du programme : la

mission locale d'**Annecy** enregistre 55,2% de sorties vers un emploi durable pour le CIVIS de droit commun et 42% pour le CIVIS renforcé.

Ces résultats sont supérieurs à ceux enregistrés sur les trois autres territoires. La Seine-Saint-Denis (22,1% pour le CIVIS de droit commun et 16,1% pour le CIVIS renforcé) et la Creuse (23,2% pour le CIVIS de droit commun et 13,8% pour le CIVIS renforcé) affichent les taux de réinsertion les plus faibles en 2012. L'antenne de **Montreuil** affiche des résultats supérieurs au département de Seine Saint Denis : les sorties vers un emploi durable représentent 34,8% depuis le début du programme.

La Seine-Saint-Denis compte par rapport à la Creuse dix fois plus de jeunes bénéficiaires du CIVIS de droit commun et près de vingt fois plus en CIVIS renforcé.

Ces résultats concordent avec les caractéristiques économiques et sociologiques de ces territoires.

Les niveaux de qualification des jeunes en contact ont été communiqués par les missions locales de **Guéret**, **Montreuil** et **Annecy**. La mission locale de **Guéret** met fortement l'accent sur les jeunes les plus éloignés de l'emploi, ceux ayant le plus bas niveau de qualification. Les jeunes ayant un niveau VI représentent 20% de l'effectif contre 13% à **Montreuil** et 11% à **Annecy**. Les niveaux IV et inférieurs représentent 35% de l'effectif de la mission locale de **Montreuil** contre 22% à **Guéret**.

Les difficultés de retour à l'emploi doivent être mesurées également au regard de ces caractéristiques.

Recommandations n°23:

- **Sortir des logiques d'âge et de qualification ; selon les métiers exercés, les niveaux de qualification exigés par les employeurs peuvent être de niveau différent. Pour certains métiers, un bac professionnel suffira, pour d'autres, un BTS sera demandé. Il serait plus utile de raisonner en termes d'employabilité que de qualification**

Recommandations n°24:

- **Certifier l'activité des missions locales (combien de jeunes accueillis, combien de contacts avec les conseillers, d'ateliers individuels ou collectifs suivis et pas seulement se limiter à certifier les comptes de l'association) afin de garantir une meilleure transparence**

Recommandations n°25:

- **Créer des dispositifs afin d'améliorer la mobilité géographique et sociale des jeunes bénéficiaires (location de scooters, auto-école sociale : certaines missions locales ont mis en place ces dispositifs)**

Recommandations n°26:

- **Partager un outil commun avec Pôle Emploi sur les offres d'emploi disponibles**

6 Étude du dispositif concourant à la mobilité sociale des jeunes mis en œuvre dans les Centres de Formation d'Apprentis (CFA)

6.1 Synthèse générale

S'agissant de la gouvernance, dans la mesure où celle-ci est encadrée par la loi, **on observe peu de divergences d'un centre à l'autre**. On peut néanmoins s'interroger sur le conseil de perfectionnement qui, bien qu'institué par la convention portant création du CFA, n'a été évoqué que par un seul directeur. Ce dernier est notamment saisi pour avis sur les questions relatives au fonctionnement et à l'organisation du centre. Par ailleurs, si certains conseils d'administration réservent des sièges aux apprentis, certains CFA ne le font pas.

S'agissant de la mise en œuvre des objectifs, les différents centres semblent en partager au moins quatre :

- attirer les jeunes vers l'apprentissage ;
- limiter le nombre de décrocheurs ;
- atteindre un taux de réussite élevé aux examens ;
- assurer une forte insertion professionnelle des diplômés.

Cependant, il apparaît que **tous les CFA n'ont pas mis en place les outils nécessaires à l'appréciation de ces différents objectifs**, notamment pour l'objectif d'insertion. Par ailleurs, le lien entre les objectifs du CFA et ceux développés par le conseil régional à travers le Contrat de Plan Régional de Développement des Formations Professionnelles (CPRDFP) et les conventions annuelles d'application des Contrats d'Objectifs et de Moyens (COM) n'est pas clairement établi par les responsables interrogés.

S'agissant du pilotage, les différences de statut pouvant exister entre les différents CFA ne semblent pas influencer particulièrement sur le pilotage des structures. L'ensemble des responsables interrogés considère que **la relation avec les milieux professionnels et le monde de l'entreprise constitue le cœur de la mission des CFA**. Il apparaît par ailleurs que les liens avec les autorités académiques sont faibles et que les CFA disposent d'une grande liberté de pilotage de leur action.

S'agissant des bénéficiaires, ces derniers doivent, d'un point de vue légal :

- satisfaire à l'obligation scolaire, c'est-à-dire être âgé d'au moins 16 ans¹² ;
- être titulaires d'un contrat d'apprentissage¹³.

¹² Article L6211-1 du code de l'éducation

¹³ Article L6231-1 du code de l'éducation

Sur l'ensemble des territoires étudiés, il apparaît que les bénéficiaires souffrent d'un manque de mobilité géographique. En règle générale, **plus le niveau d'étude est faible, moins la mobilité est élevée**. Le problème de la mobilité géographique des jeunes peut s'appréhender de deux manières différentes :

- un manque de mobilité « physique », dû notamment au coût du transport et à des réseaux de transports en commun mal adaptés aux horaires des cours ;
- un manque de mobilité « psychologique », dû à la difficulté qu'ont beaucoup de jeunes à se projeter en dehors de leur territoire proche.

L'ensemble des responsables de CFA et des professeurs observe une **baisse du niveau scolaire, notamment dans les matières fondamentales** que sont le français et les mathématiques.

Le jeune âge des bénéficiaires est aussi une caractéristique observée dans l'ensemble des territoires. Le redoublement au collège ayant diminué, les élèves arrivant dans les CFA sont plus jeunes que par le passé. Le développement du Dispositif d'Initiation aux Métiers en Alternance (DIMA), ouvert aux jeunes de 15 ans, a aussi pour conséquence de rajeunir la moyenne d'âge des bénéficiaires. Leur jeune âge est source de difficultés, à la fois pour les CFA et pour les jeunes eux-mêmes :

- les entreprises sont réticentes à recruter de trop jeunes apprentis, notamment pour des raisons de sécurité ;
- les jeunes n'ont souvent pas le degré de maturité nécessaire et manquent notamment de savoir-être.

Quelques différences notables apparaissent aussi entre les différents territoires étudiés au sujet des bénéficiaires. Tout d'abord, l'entrée en CFA ne se fait pas selon les mêmes modalités et trois situations peuvent être identifiées :

- le CFA admet le jeune sans entretien et sans obligation préalable d'avoir trouvé une entreprise d'accueil pour réaliser son apprentissage. Dans ce cas, le jeune est contraint de trouver une entreprise d'accueil avant la fin de l'année civile ;
- le CFA admet le jeune sans entretien mais à la condition que celui-ci ait préalablement trouvé l'entreprise avec laquelle il signera son contrat d'apprentissage ;
- le CFA filtre les admissions et réalise des tests et/ou un entretien de motivation avant de recruter le jeune. Ce dispositif vise à s'assurer de la motivation du jeune pour la voie de formation exigeante qu'est l'apprentissage et limite les cas de mauvaise orientation.

Dans le prolongement de ce constat se **pose la question du calendrier qui précède l'inscription dans un CFA**. Le processus d'entrée dans les formations en apprentissage se compose d'au moins deux étapes que sont la recherche d'une entreprise d'accueil et celle d'un centre de formation. L'articulation entre ces deux

étapes varie d'un territoire à l'autre et il n'y a pas d'unité ni sur l'ordre de ces étapes, ni sur les périodes au cours desquelles elles se déroulent.

S'agissant des acteurs, leur travail d'accompagnement doit être collectif et impliquer aussi bien le centre de formation que l'entreprise d'accueil et la famille du jeune. D'un territoire à l'autre, la relation entre les différents acteurs de l'orientation et de la formation est d'une inégale intensité.

La relation CFA / CIO est souvent trop distante, et aucun territoire ne présente une vraie démarche intégrée entre les deux structures qui, parfois, s'ignorent mutuellement. **La relation CFA / missions locales apparaît plus construite** même si elle est de degré divers d'un territoire à l'autre. Si ces relations ne sont pas aussi étroites qu'elles pourraient l'être, c'est avant tout par manque de temps. L'implication des responsables des différentes structures jouent aussi un rôle important dans la mise en place d'un partenariat plus étroit.

Il apparaît que la relation CFA / Éducation Nationale est complexe et découle de difficultés créées par le collège unique. L'obligation, pour les élèves n'ayant pas la « fibre » scolaire d'attendre quatre ans avant de pouvoir intégrer une voie d'enseignement moins théorique génère une importante démotivation et complexifie la tâche des CFA. Par ailleurs, une concurrence existe entre les CFA et les établissements scolaires, ces derniers ayant des difficultés à accepter que les jeunes s'orientent vers des CFA car ces départs entraînent une baisse des effectifs qui peut conduire à la fermeture de certaines classes.

Compte tenu de la place essentielle qu'occupent les entreprises dans le dispositif des formations en apprentissage, il est nécessaire pour les CFA d'entretenir une relation privilégiée avec ces dernières. Il semblerait que cette relation soit plus simple pour les CFA privés ou à statut consulaire que pour les CFA publics. Par ailleurs, il apparaît nécessaire de mieux organiser les relations avec les entreprises afin d'éviter que celles-ci ne soient trop souvent sollicitées et se détournent ensuite des CFA et des dispositifs en apprentissage.

Sur l'ensemble des territoires, **les CFA mettent en place des actions de notoriété**, notamment des journées portes ouvertes qui, si elles sont appréciées des bénéficiaires, permettent aussi aux acteurs de se rencontrer et d'échanger.

6.2 Étude comparative

6.2.1 Présentation des objectifs

6.2.1.1 Nature et rôle en matière d'apprentissage

Les CFA sont des établissements de formation professionnelle par alternance. Ils sont investis d'une mission de service public et assurent un enseignement à trois dimensions : général, technologique et pratique¹⁴ ; les deux premiers aspects étant plutôt développés dans le centre, le dernier dans l'entreprise.

Leur contact étroit avec le monde professionnel fait l'originalité des CFA et leur permet de proposer des formations répondant aux enjeux du marché du travail à travers une pédagogie spécifique.

Parmi les formations en alternance figure l'apprentissage qui associe une formation dans une ou plusieurs entreprises à des enseignements dispensés dans un CFA¹⁵. L'apprentissage permet ainsi d'acquérir une qualification professionnelle sanctionnée par un diplôme et concourt ainsi aux « objectifs éducatifs de la nation »¹⁶. Il permet de préparer l'ensemble des diplômes professionnels et technologiques de l'Éducation nationale, qu'ils s'agissent des diplômes de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement supérieur.

6.2.1.1.1 La convention, acte de naissance du CFA

La création d'un CFA résulte d'une convention conclue entre un conseil régional et un organisme gestionnaire¹⁷. Cette convention détermine notamment les modalités d'organisation administrative, pédagogique et financière des CFA.

Elle concerne directement trois paramètres essentiels dans le cadre de la problématique de mobilité sociale des jeunes :

- les effectifs (nombre d'apprentis) pouvant être accueillis dans le centre ;
- les diplômes pouvant être préparés au sein du CFA ;
- l'aire géographique de recrutement du CFA.

6.2.1.1.2 Une pluralité de statuts liée à la pluralité des organismes gestionnaires

La nature variée des organismes gestionnaires signataires de la convention entraîne une pluralité de statuts pour les CFA.

¹⁴ Article L6231-1 du code du travail

¹⁵ Article L6211-2 du code du travail

¹⁶ Article L6211-1 du code du travail

¹⁷ A de rares exceptions, la convention peut être conclue non pas par un conseil régional mais directement par l'État.

Sur le plan statutaire, on peut ainsi différencier trois types de CFA. Les quatre sites sélectionnés dans le cadre de l'étude permettent d'ailleurs d'embrasser l'ensemble de ces cas de figure.

Première catégorie : les CFA de droit privé. Ils sont gérés par des syndicats professionnels ou encore des associations. C'est le cas du CFA Proméo de Beauvais pour le bassin de vie de **Méru**.

Deuxième catégorie : les CFA consulaires gérés par des entités publiques telles que les Chambre de Commerce et d'Industrie (CCI), les Chambres des Métiers et de l'Artisanat (CMA) ou les Chambres d'Agriculture (CA). C'est le cas du CFA de Bobigny pour le bassin de vie de **Montreuil** et du CFA de **Guéret**.

Troisième catégorie : les CFA publics dépendant du ministère de l'Éducation nationale ou du ministère de l'Agriculture. C'est le cas du CFA d'**Annecy**.

6.2.1.1.3 Les CFA sont soumis à un double contrôle

Quel que soit le statut du CFA, le code du travail¹⁸ prévoit la mise en œuvre d'un double contrôle :

- le premier, de nature pédagogique, est assuré par l'État à travers le Service Académique d'Inspection de l'Apprentissage (SAIA) placé sous l'autorité du recteur d'académie ;
- le second, de nature technique et financière, est assuré par le conseil régional¹⁹.

Si des insuffisances graves ou des manquements venaient à être mis au jour par ces contrôles, cela pourrait entraîner la dénonciation de la convention du CFA.

Considérant l'ensemble des éléments propres aux CFA et à leur rôle, il apparaît que l'apprentissage nécessite une articulation étroite entre le centre et le monde de l'entreprise.

Il apparaît ainsi que, si les CFA peuvent être différents par leur statut, ils n'en demeurent pas moins égaux face aux contrôles.

6.2.1.2 L'action des CFA s'inscrit dans le cadre global de la politique régionale.

Ainsi, le conventionnement -précédemment évoqué- entre le conseil régional et l'organisme gestionnaire est un des éléments de la mise en œuvre de cette politique régionale.

Selon le code de l'éducation²⁰, « la région définit et met en œuvre la politique régionale d'apprentissage et de formation professionnelle des jeunes ».

¹⁸ Article L6252-1 du code du travail

¹⁹ Excepté pour les rares centres à recrutement national

²⁰ Article 214-12 du code de l'éducation

En matière d'apprentissage et de formation professionnelle, la politique régionale se déploie à travers deux instruments :

- le Contrat de Plan Régional de Développement des Formations Professionnelles (CPRDFP) ;
- la carte des formations professionnelles initiales du territoire régional.

6.2.1.2.1 Le CPRDFP, un document stratégique

Signé par le Président du conseil régional -après adoption par l'assemblée délibérante-, le Préfet de région et l'autorité académique, le CPRDFP doit permettre de déterminer « *les objectifs communs aux différents acteurs sur le territoire régional²¹* » en termes de filières de formation professionnelle.

Ces objectifs doivent être déterminés « *sur la base d'une analyse des besoins en termes d'emplois et de compétences par bassin d'emploi²²* ».

Parce qu'il est à l'origine de la coordination entre les différents acteurs -essentielle dans le cadre de l'apprentissage- et qu'il doit permettre, sur la base d'un diagnostic partagé par les différents acteurs, d'identifier les besoins des bassins d'emplois, le CPRDFP apparaît comme un document à dimension stratégique. Il définit notamment une programmation à moyen terme des actions de formation professionnelle des jeunes.

6.2.1.2.2 La carte des formations détermine les possibilités d'orientation

La carte des formations est réalisée conjointement par le conseil régional et les autorités académiques. Elle repose sur un classement par ordre de priorité des ouvertures et fermetures de sections de formation professionnelle initiale qui s'inscrit dans une convention annuelle d'application du CPRDFP.

La carte des formations est mise en œuvre conjointement par le conseil régional et les autorités académiques.

La carte est transmise aux parties prenantes du Service Public de l'Orientation (SPO).

Il apparaît que la politique régionale en matière de formation professionnelle conditionne le développement des CFA.

Le conseil régional et les autorités académiques élaborent une programmation à moyen terme des actions de formation professionnelle à l'échelle des bassins d'emplois et dessinent ainsi annuellement la carte des formations du territoire.

6.2.1.3 Les CFA poursuivent une multitude d'objectifs

De l'avis des différents acteurs rencontrés, s'il est un objectif que les CFA doivent atteindre, c'est celui de l'insertion professionnelle des jeunes apprentis.

²¹ Article 214-13 du code de l'éducation

²² Article 214-13 du code de l'éducation

Par ailleurs, la définition d'objectifs est inscrite dans le corpus législatif²³ qui précise que le développement de l'apprentissage fait l'objet de Contrats d'Objectifs et de Moyens (COM).

Les COM actuellement en vigueur couvrent la période 2011-2015 et concernent un périmètre régional. Dans les quatre régions où se situent les bassins de vie étudiés, le COM est signé par le Préfet de région (représentant de l'État) et le président du conseil régional (représentant le conseil régional).

Le COM, décliné avec chacun des CFA de la région, au travers des conventions annuelles d'application, précise les objectifs à poursuivre dans sept domaines²⁴ :

- l'adaptation de l'offre de formation aux spécificités du territoire ;
- l'amélioration des formations à destination des apprentis ;
- la valorisation de la condition matérielle des apprentis ;
- le développement de l'apprentissage junior ;
- la promotion des initiatives et des expérimentations pédagogiques ;
- l'ouverture des formations à la mobilité européenne ;
- l'accessibilité de l'apprentissage aux personnes handicapées.

Il apparaît qu'en théorie, les CFA poursuivent une multitude d'objectifs qui découlent des priorités identifiées par les autorités académiques et régionales.

Ces objectifs font l'objet d'un chiffrage précis à l'échelle régionale et sont contractualisés.

6.2.2 *Mise en œuvre, pilotage et gouvernance*

6.2.2.1 *Des centres différents par leur statut mais en étroite relation avec les Conseils régionaux*

Le CFA de **Guéret** est un CFA consulaire géré par la CCI de la Creuse. Il propose des formations en alternance dans les domaines du commerce et de la vente, niveau Certificat d'Aptitude Professionnelle CAP (niveau V) et Bac Professionnel (niveau IV).

Le campus des métiers et de l'entreprise de Bobigny, CFA de référence pour le bassin de vie de **Montreuil**, est lui aussi de statut consulaire. Il dépend directement de la Chambre de Métiers et de l'Artisanat de Seine-Saint-Denis et ne possède pas de personnalité juridique autonome. La gamme des formations proposées est très étendue, donnant au centre une vraie polyvalence.

²³ Article L6211-3 du code du travail

²⁴ Article D6211-1 du code du travail

Le CFA Proméo de Beauvais est le CFA de référence pour le bassin de vie de **Méru**. De statut associatif, il est sous tutelle de l'Union des Industries et des Métiers de la Métallurgie (UIMM). La gouvernance politique stratégique du CFA est assurée par l'UIMM et déclinée par la direction générale. La gamme des formations en apprentissage proposées s'étend du CAP (niveau V) au master (niveau I) et la diversité des filières confère au CFA un caractère polyvalent.

Enfin, le CFA du lycée Gabriel Fauré à **Annecy** est un CFA public dépendant du ministère de l'Éducation nationale et spécialisé dans la coiffure. Il propose des formations en apprentissage niveau CAP (niveau V) et Brevet Professionnel (niveau IV).

Le conseil d'administration est l'organe central de gouvernance. Sa composition n'est cependant pas totalement uniforme. Dans le bassin de vie de **Méru**, le directeur du CFA est assisté d'un conseil d'administration qui regroupe la direction générale et les représentants d'entreprises locales. Le conseil d'administration du CFA d'**Annecy** est quant à lui composé d'anciens professionnels, d'un représentant de la Fédération Nationale de Coiffure ainsi que de deux apprentis.

Les quatre centres ont comme point commun d'entretenir un lien étroit avec le Conseil régional. Le Conseil régional du Limousin est, avec la CCI, le principal soutien du CFA de **Guéret**, accordant les moyens matériels et humains suffisants à son fonctionnement. Dans le CFA du bassin de vie de **Méru**, des représentants de la région Picardie siègent ainsi aux côtés du rectorat, des syndicats et des apprentis au sein du conseil de perfectionnement, organe consultatif obligatoire qui formule des avis sur les questions relatives à l'organisation et au fonctionnement du CFA. Pour le CFA d'**Annecy**, ces liens se manifestent notamment à l'occasion du dialogue de gestion. Le fonctionnement du CFA du bassin de vie de **Montreuil** s'inscrit quant à lui dans le CPRDFP défini au niveau régional, l'échelon régional étant par ailleurs le principal financeur de la structure.

Les liens avec l'autorité académique sont d'inégale intensité. Ainsi, si le CFA du bassin de vie de **Montreuil** est en lien avec l'autorité académique à travers le Service Académique d'Inspection de l'Apprentissage (SAIA), celui d'**Annecy**, bien que dépendant statutairement du ministère de l'Éducation nationale, n'échange pas de façon intensive avec les autorités académiques. Les contacts se font essentiellement au cours de la période de préparation des examens.

6.2.2.2 *Le rapport difficile entre les CFA et le ministère de l'Éducation nationale*

L'implication du ministère de l'Éducation nationale dans le soutien aux formations en alternance est perçue comme insuffisante, les formations en alternance faisant figure de « parents pauvres » selon le CFA de **Guéret**.

Il apparaît aussi que la coordination avec le ministère de l'Éducation nationale n'est pas facilitée, au point que le terme de « concurrence » est évoqué pour caractériser la relation avec le CFA du bassin de vie de **Méru**.

Les relations qu'entretient le CFA du bassin de vie de **Montreuil** avec le ministère de l'Éducation nationale s'inscrivent dans un climat de défiance, le centre estimant que l'apprentissage n'est pas considéré sur un pied d'égalité avec les autres

modes de formation. Par ailleurs, les partenariats avec les établissements scolaires semblent difficiles à établir dans la mesure où seuls 30 collèges travaillent avec le CFA sur les 140 établissements que compte le département.

6.2.2.3 La définition et l'évaluation des objectifs des CFA

L'objectif global poursuivi par le CFA du bassin de vie de **Méru** est de répondre aux demandes des entreprises, en prenant en compte les carences qu'un certain nombre de métiers peuvent connaître. Quatre objectifs, liés à des indicateurs, sont considérés comme primordiaux :

- l'attractivité du CFA ;
- la réussite aux examens ;
- la lutte contre le décrochage ;
- l'insertion professionnelle finale.

Il apparaît que le financement du centre par le Conseil régional n'est pas directement lié à la réalisation de ces différents objectifs.

La définition des objectifs du CFA d'**Annecy** se fait en cohérence avec les spécificités territoriales bien qu'il ne soit pas explicitement fait référence au CPRDFP ou au COM. Le CFA poursuit quatre objectifs principaux, identiques à ceux du CFA du bassin de vie de **Méru**.

Le directeur du centre réalise chaque année un bilan qui sert de base à la mise en place d'actions correctrices. Ainsi, des améliorations sont envisagées dans plusieurs domaines :

- renforcer les liens avec les professionnels du secteur ;
- communiquer davantage sur les formations en apprentissage ;
- réduire le nombre de décrocheurs, notamment en première année.

Le CFA du bassin de vie de **Montreuil** poursuit quant à lui essentiellement un objectif de réussite aux examens. S'il souhaite, par ailleurs, pouvoir mesurer le taux d'insertion de ses apprentis, il ne dispose pas des outils nécessaires pour mener à bien ce suivi.

Bonne pratique : la charte qualité des CFA en Picardie

La région Picardie a souhaité traduire les ambitions du COM de l'apprentissage à travers une charte qualité.

Cette charte a été construite en partenariat avec l'ensemble des acteurs de l'apprentissage, qu'il s'agisse du CFA, du rectorat ou des bénéficiaires des formations.

La charte fixe des objectifs qu'il appartient aux CFA de mettre en œuvre dans plusieurs domaines :

- communication ;
- stratégie de développement ;

- projet d'établissement ;
- outils de suivi ;
- amélioration de la qualité ;
- pédagogie de l'alternance ;
- développement personnel de l'apprenti.

De plus, la région Picardie met à disposition des CFA des ressources d'ingénierie, les « développeurs d'apprentissage » qui, à travers des opérations de démarchage, doivent permettre au centre de développer son portefeuille d'entreprises partenaires souhaitant recruter des apprentis.

6.2.3 Caractéristiques des bénéficiaires

6.2.3.1 Le CFA, dispositif efficace pour l'insertion professionnelle

Taux de réussite et d'insertion des apprentis (par régions)

	Région Limousin	Région Picardie	Région Rhône-Alpes	Région Île-de-France
Nombre d'apprentis	3 830	13 461	43 227	82 800
Taux de réussite aux examens	70% à 80%	80%	NC	NC
Taux d'insertion	70%	72,3%	NC	69%

Sources : région Limousin (2010) ; Direction de la Formation et de l'Apprentissage du Conseil régional de Picardie (2011) ; Enquête Région Rhône-Alpes sur les effectifs des apprentis au 31/12/2012 ; Panorama 2012 de l'apprentissage en Île-de-France

Au regard des taux de réussite aux examens et des taux d'insertion élevés, les CFA semblent remplir leur mission : offrir une formation professionnalisante permettant une insertion rapide sur le marché du travail.

Si, d'une région à l'autre, le nombre d'apprenti peut sensiblement varier (près de 20 fois plus d'apprentis en Île-de-France qu'en Limousin), les taux de réussite et d'insertion demeurent proches.

Dans la mesure où les formations reçues en CFA s'inscrivent dans la réalité d'un métier particulier, la démarche d'orientation se situe en amont de l'action des centres et les cas de changement de voie professionnelle sont rares. De plus, certains centres, comme le CFA du bassin de vie de **Méru**, procèdent à une forme de sélection des jeunes apprentis à travers un entretien de motivation.

Si le CFA du bassin de vie de **Montreuil** ne sélectionne pas directement les jeunes, une sélection indirecte s'opère néanmoins entre ceux qui parviennent à trouver une entreprise d'accueil et ceux qui, n'y parvenant pas, sont contraints d'abandonner la formation.

Tableau comparatif de cinq indicateurs permettant de mesurer l'efficacité des CFA

	Guéret	Méru	Annecy	Montreuil
Taux de remplissage des sections	71%	75%	67%	NC
Taux d'abandon en cours de la 1 ^{ère} année	20%	6%	4%	NC
Taux de réussite aux examens	100%	Proche de 100%	90%	79%
Taux d'insertion professionnel des diplômés	NC	89%	Non mesuré par le centre	Non mesuré par le centre

Sources : informations transmises par les CFA

Il est possible de tirer les conclusions suivantes :

- les formations en CAP sont de moins en moins plébiscitées ;
- les CFA « filtrant » les jeunes à travers un entretien de motivation (CFA de Beauvais) connaissent un taux d'abandon en cours de formation plus faible ;
- la capacité d'accueil des différents CFA n'est pas totalement exploitée.

Bonnes pratiques : les dispositifs permettant un suivi régulier des bénéficiaires

Les conseils de section (trimestriels ou semestriels). Ils réunissent les professeurs, un responsable de l'encadrement, les délégués des élèves, les représentants des entreprises dans lesquelles les jeunes sont en apprentissage.

Les réunions avec les délégués des élèves. Elles permettent d'échanger sur la pédagogie, l'accueil, le centre,...

Le suivi effectué en entreprise. Un premier suivi dans les deux mois qui suivent la signature du contrat d'apprentissage. Un second suivi a lieu en cours d'année. Le suivi dispose d'un support spécifique : une feuille de route avec les qualités, savoir-faire, savoir-être à acquérir par l'alternant.

Le livret d'apprentissage (agenda professionnel) pour l'année. Il contient le règlement intérieur et des informations pratiques. Dans sa structure, une double page est réservée à l'entreprise (les jeunes y écrivent, chaque semaine, ce qu'ils font) et une autre double page au centre de formation (notes, activités en cours, signée chaque semaine par les formateurs). Une partie est dédiée aux correspondances particulières, notamment avec la famille. Une page recto-verso permet de noter les absences et retards. Le bon remplissage du carnet fait l'objet d'une évaluation.

Le suivi par un service interne de recrutement/placement (service dédié). Il organise des modules d'aide pour les jeunes admis. Il assiste le jeune dans son obligation de trouver une entreprise d'accueil entre la rentrée de septembre et la fin de l'année civile.

Le service de l'emploi. Il propose des offres d'emplois pour les apprentis qui ne seraient pas embauchés par leur entreprise de formation à la fin de leur cursus.

6.2.3.2 Des bénéficiaires volontaires mais dont le niveau global est en baisse

Le choix d'intégrer une formation en apprentissage apparaît de plus en plus comme une orientation choisie et non subie même si, comme l'indique le CFA du bassin de vie de **Méru**, l'entrée en CFA n'est pas l'aboutissement d'un parcours d'orientation préparé en amont mais souvent un choix arbitré à la fin du collège.

Néanmoins, à **Guéret**, certains bénéficiaires vont jusqu'à demander à intégrer le CFA alors que le conseil de classe s'est prononcé en faveur d'un passage en section générale.

Cet accroissement des bénéficiaires volontaires semble en partie imputable au développement d'actions de notoriété. Les formations en apprentissage sont aussi plus attractives du fait du développement de cursus plus longs à travers la préparation d'un BTS ou d'une école d'ingénieur. Une troisième explication, particulièrement perceptible à **Montreuil**, réside dans le fait que les bénéficiaires accèdent à une certaine autonomie, trouvant dans l'apprentissage une façon de s'affranchir de la dépendance financière vis-à-vis de leurs parents.

Le niveau global de ces bénéficiaires est en baisse depuis plusieurs années, aussi bien sur le plan des savoirs (notamment dans les deux matières fondamentales que sont le français et les mathématiques) que sur le plan des savoir-être. Par ailleurs, le CFA d'**Annecy** estime que beaucoup des bénéficiaires débutent leur formation dans un état de démotivation importante suite aux années passées au collège. Ainsi, à **Montreuil**, beaucoup considèrent l'apprentissage comme une seconde chance.

Sur certains territoires, on observe que le comportement des bénéficiaires a lui aussi évolué dans un sens négatif. Le CFA du bassin de vie de **Montreuil** évoque des problèmes de violence plus fréquents que par le passé.

6.2.3.3 Le poids de la contrainte géographique pèse sur les bénéficiaires

Il apparaît que la contrainte géographique pèse de manière significative dans le choix d'intégrer un CFA. Les bénéficiaires de **Guéret** sont en effet attachés à leur cadre de vie (relations familiales et amicales) et souvent dans l'incapacité de couvrir les dépenses qui seraient engendrées par une formation plus éloignée (coût des transports ou de l'hébergement en internat). Le jeune âge des bénéficiaires constitue souvent un frein supplémentaire à la mobilité.

La contrainte géographique influe notamment dans la recherche d'une entreprise d'accueil, comme le mentionnent les bénéficiaires du CFA du bassin de vie de **Méru**.

6.2.3.4 Les difficultés rencontrées par les bénéficiaires

La difficulté majeure pour les bénéficiaires de l'apprentissage semble avant tout être l'adaptation à leur nouveau statut de salarié et aux obligations qu'il induit.

Parmi les autres difficultés figure le manque de places dans certaines sections, notamment celles délivrant le Brevet Professionnel qui s'inscrit dans la continuité du CAP.

Il est intéressant de noter que beaucoup de bénéficiaires sont conscients que le niveau CAP ne suffit plus pour réussir son insertion professionnelle. Ce fait est accrédité par les responsables du CFA d'Annecy qui estiment que le niveau CAP est aujourd'hui insuffisant pour une insertion professionnelle efficace. Comme l'indique le CFA de Guéret, dans un contexte de technicisation des métiers et de morosité du marché de l'emploi, les bénéficiaires sont incités à poursuivre leurs études en Bac Professionnel qui permet un meilleur niveau de formation et une insertion plus importante.

Recommandation n°27 :

- **Réfléchir, dans un certain nombre de branches professionnelles, à la suppression du CAP qui n'est plus suffisamment qualifiant**
- **Instaurer un Bac Professionnel en trois ans dont seules les deux dernières années seraient en apprentissage, la première se déroulant intégralement au CFA afin de créer un « sas » de préparation aux attentes du monde de l'entreprise**
- **Intégrer davantage de représentants des PME au sein des Commissions Professionnelles Consultatives (CPC) – instances en charge de l'élaboration des référentiels de formation – afin de mieux adapter les programmes aux besoins des petites entreprises**

6.2.3.5 Le profil des bénéficiaires d'après l'enquête quantitative

L'enquête réalisée auprès des jeunes inscrits en première année de CAP²⁵ permet de déterminer le profil type des bénéficiaires de l'apprentissage en CFA.

L'âge moyen des bénéficiaires interrogés est de 16 ans. Leurs parents sont la plupart du temps employés, artisans ou commerçants.

Ces bénéficiaires choisissent dans une très large majorité des cas (90,9%) une formation qui correspond au métier qu'ils ont envie d'exercer. Le phénomène d'orientation contrainte vers les CFA semble donc limité.

Les bénéficiaires, dans leur choix d'orientation, sont avant tout aidés par leur entourage proche (famille et amis), le Conseiller d'Orientation-Psychologue (COP) et le professeur principal arrivant respectivement en 3^{ème} et 4^{ème} position. D'ailleurs, 52,3% des bénéficiaires interrogés ont un membre de leur famille qui a été élève dans un lycée professionnel ou un CFA.

Concernant le COP, près d'un tiers des bénéficiaires affirment ne jamais l'avoir rencontré pour évoquer leur choix d'orientation. En revanche, 36,9% des bénéficiaires interrogés se sont dit satisfaits des conseils reçus par le COP.

Concernant le professeur principal, 62,2% des bénéficiaires se disent satisfaits ou très satisfaits des conseils que ce dernier a pu leur fournir en termes d'orientation.

²⁵ Échantillon de 86 jeunes au 27/09/2013

Parmi les actions souhaitées par les bénéficiaires pour les aider à faire leur choix d'orientation figurent, par ordre de préférence :

- des stages en entreprise plus nombreux ;
- des rencontres avec des professionnels venant parler de leur métier ;
- des visites de lycées professionnels ou de CFA.

Seuls 44,5% des bénéficiaires ont suivi l'option facultative de découverte de la vie professionnelle, un quart des jeunes interrogés ne connaissait d'ailleurs pas l'existence de ce dispositif.

Le stage obligatoire de 3^{ème} a permis à la moitié des bénéficiaires interrogés de choisir leur orientation professionnelle.

6.2.4 *Appréciation de l'efficacité*

6.2.4.1 *L'enjeu majeur de l'accompagnement des jeunes*

Il apparaît que l'enjeu principal pour les acteurs est celui de l'accompagnement. Cet accompagnement s'inscrit dans une triple dimension :

- accompagnement à la recherche d'une entreprise d'accueil ;
- accompagnement à la poursuite d'études ;
- accompagnement à la construction de compétences techniques et comportementales liées au futur métier.

Recommandation n°28 :

- **Améliorer l'information et l'accompagnement des jeunes dans leur orientation vers l'apprentissage**

6.2.4.2 *La difficile mise en place d'une démarche partagée par les différents acteurs*

De façon générale, les CFA ne considèrent pas faire partie d'une démarche intégrée avec les autres acteurs de la formation et de l'orientation.

Le CFA de **Guéret** a peu de contacts avec les établissements scolaires du département qui préfèrent garder leurs élèves en raison des risques de fermeture de classes, risque particulièrement fort dans un territoire rural. Le CFA du bassin de vie de **Méru** regrette d'ailleurs qu'il n'y ait pas de vision stratégique concertée entre les différents acteurs en matière d'ouverture ou de fermeture de sections sur la base d'une analyse sur les besoins actuels et futurs des territoires.

Alors que l'offre de formation sur certains territoires demeure limitée, la question de la communication avec les acteurs économiques et les acteurs de l'Éducation nationale est primordiale pour développer une offre de formation mieux adaptée aux spécificités du territoire. C'est le cas à **Annecy** mais aussi à **Méru** où

beaucoup de partenariats sont difficiles à maintenir dans la durée, notamment avec les acteurs de l'Éducation nationale.

A **Montreuil**, les relations avec la Mission locale apparaissent faibles dans la mesure où seuls 50 jeunes (sur les 1600 inscrits au CFA) sont entrés sur suggestion de la mission locale.

Aussi, les CFA ont conscience de la nécessité de mener des campagnes de notoriété en faveur des dispositifs qu'ils proposent. Ces campagnes permettent à la fois de rehausser l'image des voies de formation en alternance auprès des jeunes, mais aussi de toucher les autres acteurs de l'orientation que sont les établissements, les CIO, les missions locales. L'organisation d'une journée « portes ouvertes » semble incontournable, tout comme le forum des métiers.

6.2.4.3 L'enjeu majeur de l'organisation des relations avec les entreprises

A **Guéret**, la faiblesse du tissu économique local nécessite un renforcement des relations avec les quelques entreprises susceptibles de pouvoir recruter des apprentis. L'enjeu pour le CFA est avant tout de fidéliser ses partenaires.

Cependant, le CFA du bassin de vie de **Méru** souligne que l'acteur clé qu'est l'entreprise est sollicité à tous les niveaux de formation. Il existe aujourd'hui des stages en entreprise pour les SEGPA, les DP6, les DP3, les 3^{ème}, les DIMA ; sans compter le fait que les entreprises sont aussi impliquées dans des jurys d'examens ou des journées de recrutement. Ce sont autant de sollicitations qui, notamment pour les structures les plus petites, sont parfois difficiles à gérer et impactent le recrutement.

Afin de renforcer l'insertion professionnelle de ses jeunes diplômés, le CFA d'**Annecy** porte une attention spécifique au lien entre les formateurs et les employeurs.

Il apparaît que les syndicats et les fédérations d'employeurs jouent un rôle important en ce qu'ils assurent la promotion des formations en apprentissage auprès des entreprises du département. C'est le cas à **Montreuil** où ces derniers s'inscrivent ainsi dans une démarche partenariale avec le CFA. Afin de renforcer le nombre des entreprises partenaires, le centre a d'ailleurs développé une équipe dédiée, composée de 10 personnes, en charge de prospecter les entreprises susceptibles de recruter des apprentis.

Recommandation n°29 :

- **Élaborer un véritable « calendrier de l'apprentissage », en phase avec les dispositifs AFFELNET et APB, afin de renforcer la visibilité des démarches aussi bien pour les futurs apprentis que pour les entreprises d'accueil. Cette planification permettrait de diminuer le nombre de jeunes qui, ne trouvant pas d'entreprise d'accueil, sont contraints de quitter leur formation.**

7 Étude du dispositif concourant à la mobilité sociale des jeunes mis en œuvre par les plates-formes de suivi et d'appui aux décrocheurs

7.1 Synthèse générale

La lutte contre le décrochage scolaire est une priorité nationale assise sur un cadre réglementaire particulièrement dense. En la matière, les plates-formes d'appui et de suivi des décrocheurs entendent jouer un rôle particulièrement fort pour la prévention et la prise en charge des décrocheurs. Néanmoins, force est de constater qu'entre les règles fixées nationalement et les pratiques observées localement, de réelles inégalités et limites dans l'action des PSAD subsistent.

- **Une démarche de travail partenariale avec les partenaires des PSAD qui n'est pas généralisée.** Avec les partenaires externes (2^{ème} cercle), cette démarche est garante de l'efficacité des PSAD dans l'identification et la prise en charge des décrocheurs. Or, certaines plates-formes peinent à installer une dynamique commune d'échanges et de concertation avec le réseau d'acteurs des PSAD (1er et 2^{ème} cercle) tout au long de l'année par manque d'appétences et de compétences.
- **Un rôle de prévention du décrochage défaillant.** Ce travail repose principalement sur les partenaires des PSAD, et notamment les équipes éducatives et pédagogiques dans les établissements. Si, collectivement, ces acteurs ont conscience de l'importance de lutter contre le décrochage scolaire, il semblerait qu'ils n'aient pas véritablement pris conscience que seule la somme des initiatives individuelles allait permettre d'y parvenir. Un travail de fond doit être réalisé afin de responsabiliser, voire contraindre, ces partenaires de premier ordre et plus particulièrement auprès des établissements privés. Les témoignages des décrocheurs rencontrés confirment une prise en charge par une PSAD une fois leur décrochage effectif.
- **Une mission déclarée "prioritaire" mais sans moyens humains spécifiques : le problème de la phase de contact des décrocheurs identifiés via la liste RIO.** Sur les bassins de vie étudiés, les taux de jeunes contactés sont variables, mais aucun d'entre eux n'atteint 100%. Il semble que l'utilisation de ressources non-dédiées spécifiquement aux PSAD en matière de contact²⁶ limite la performance des plates-formes. Le département de la Haute-Savoie, particulièrement touché par des mutations et restructurations de ses CIO, a vu diminuer fortement ses taux de contacts (seuls 51% des élèves ont été contactés lors de la dernière campagne).
- **Des inégalités d'accompagnement dans les territoires : quid des moyens financiers alloués aux PSAD ?** Il a été impossible de déterminer

²⁶ Il s'agit généralement de COP pour les CIO et de CIP pour les missions locales qui consacrent un peu de leur temps à cette activité de contact des jeunes identifiés comme décrocheurs sur la liste RIO.

si les PSAD manquaient de moyens financiers²⁷, néanmoins il est aisé d'imaginer les difficultés rencontrées par les acteurs des PSAD dans un département comme la Seine-Saint-Denis accusant un taux élevé de décrocheurs (estimé à 18,1% contre 4,2% pour la Creuse) pour offrir de nombreuses solutions de raccrochage qui requièrent des financements différents et croisés selon la nature des solutions proposées. En matière de re-scolarisation, c'est l'absence de places disponibles dans certaines formations et filières qui peuvent compromettre les chances de réinsertion d'un décrocheur. Pour ces derniers, la question de "passe-droits" doit être étudiée afin de redonner son caractère prioritaire à la lutte contre le décrochage.

- **Des outils et pratiques à améliorer pour simplifier l'identification.** Si les listes de décrocheurs issues de RIO sont fournies, il n'en demeure pas moins qu'une fois la prise de contact assurée, un bon nombre de décrocheurs potentiels ne le sont pas réellement, in fine. Jugée longue et fastidieuse, cette phase d'identification pourrait être simplifiée par une évolution des interfaçages entre le SIEI et d'autres bases de données existantes et une actualisation plus fréquentes des données. Par ailleurs, les taux importants de jeunes contactés qui demeurent injoignables ou sans réponses (entre 18 et 30% selon les bassins de vie étudiés) faute de coordonnées à jour, doivent inciter les établissements à collecter auprès des familles des informations plus nombreuses en la matière, mais aussi, à corriger les erreurs de saisies sur l'interface SDO-SCONET.
- **Des modes de fonctionnement à faire évoluer pour limiter les cas de décrochages plus atypiques.** C'est le cas de l'absence de contrat d'apprentissage qui contraint les élèves à interrompre leur scolarité lorsque celle-ci se déroule en alternance alors même qu'un texte de loi les autorise à la poursuivre (article 20 de la loi n° 2011-893 du 28 juillet 2011 dite « loi Cherpion »). La fermeture le dimanche soir et le nombre de places limitées dans les internats doivent également être revus dans les départements particulièrement mal desservis par les réseaux de transports en commun.
- **Un système complexe, une kyrielle d'acteurs et des dispositifs difficilement identifiables.** Selon les familles rencontrées, le fait que la lutte contre le décrochage scolaire ne soit pas "physiquement" incarnée par un acteur unique brouille leurs repères. La question d'une meilleure visibilité des acteurs intervenant dans la lutte contre le décrochage pour les familles et les jeunes mérite réflexion dans un processus où le temps compte.
- **Une satisfaction des acteurs, partenaires et bénéficiaires rencontrés** qui préconisent une évolution du dispositif sur quelques aspects précis (ensemble des limites mentionnées ci-dessus) mais pas une remise en

²⁷ Compte tenu d'une absence de données complètes et homogènes sur le coût d'un bénéficiaire du dispositif pour chaque bassin de vie.

question totale. Cet avis est partagé par les consultants de KPMG et d'Euréal.

Ces différentes observations formulées sur le dispositif de PSAD doivent permettre d'en renforcer la portée grâce à des évolutions matérielles (moyens humains voire financiers), fonctionnelles (outils) et opérationnelles (modes de fonctionnement, pratiques). Mais le plus important changement, doit provenir, non pas du système, mais des acteurs eux-mêmes, qui doivent prendre conscience de l'importance de se mobiliser collectivement et de se sentir, tout simplement, acteur - *du latin "actor, celui qui agit"* - du devenir de ces décrocheurs.

7.2 Étude comparative

7.2.1 Présentation et objectifs

La lutte contre le décrochage scolaire est une priorité nationale absolue et un enjeu dans le cadre de la « *Stratégie Europe 2020* ». Le Président de la République a d'ailleurs réaffirmé lors d'une allocution le 16 mai 2013, sa volonté de « *diviser par deux* » le nombre de décrocheurs.

Afin de garantir une action efficace sur l'ensemble du territoire, 360 plateformes de suivi et d'appui aux décrocheurs ont été créées en 2009²⁸. Elles visent à améliorer le repérage des jeunes de seize ans et plus ayant décroché de la formation initiale, à organiser l'échange d'informations avec les acteurs de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes et à consolider les coordinations locales pour l'accompagnement de ces jeunes. Trois grandes phases structurent l'action des PSAD : le repérage, le contact et l'accompagnement.

La plate-forme n'étant pas une structure administrative, c'est généralement le maillage territorial le plus pertinent²⁹ qui détermine le périmètre d'intervention et les membres qui la composent. Aussi, un département peut comprendre une à plusieurs plates-formes.

Un responsable de la coordination départementale³⁰ de plates-formes est désigné par le Préfet de département³¹. Ce responsable peut s'appuyer sur un ou plusieurs responsables de l'animation de PSAD dans le département, auxquels sont transmises les coordonnées des décrocheurs. Ils assurent plus particulièrement l'accompagnement de chaque décrocheur, avec leur équipe, afin qu'il se réinscrive dans un parcours de formation ou d'accès à la qualification et à l'emploi. A titre d'exemple, il peut s'agir d'un Directeur de CIO et des COP, d'un Directeur de mission locale ou

²⁸ Circulaire n° 2011-028 du 9 février 2011.

²⁹ Instruction n° 09-060 JS du 22 avril 2009 : « *L'échelle géographique retenue pour cette coordination doit être celle où s'organisent les services d'information et d'insertion des jeunes (agglomération, bassin d'emploi ou de formation, etc.) tout en prenant en compte les coopérations existantes dans ces domaines* »

³⁰ Circulaire n° 2011-028 du 9 février 2011 : ce responsable doit faire parti « *des cadres supérieurs des services de l'État dans le département ; à titre d'exemple, il pourra s'agir d'un sous-préfet, de l'IA-DSDEN ou de l'un de ses adjoints, du responsable de l'unité territoriale de la DIRECCTE, etc.* »

³¹ Circulaire n° 2011-028 du 9 février 2011 : en liaison avec l'Inspecteur d'Académie et le Directeur régional de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt.

de PAIO et des conseillers d'insertion professionnelle (CIP), d'un cadre du service public de l'emploi, etc.

Chaque PSAD rassemble des acteurs de l'Éducation nationale, de l'enseignement agricole, des missions locales, des centres de formation des apprentis, des permanences d'accueil, d'information et d'orientation, du service public de l'emploi, des collectivités territoriales. On distingue, à ce titre, les acteurs permanents du dispositif (premier cercle) de ceux plus occasionnels (deuxième cercle)³².

- **Cible du dispositif**

Est considéré comme décrocheur, un jeune âgé de plus de 16 ans, scolarisé l'année précédente (année n-1), n'ayant pas obtenu son diplôme³³ et qui ne serait pas scolarisé dans un autre dispositif de formation initiale ou en apprentissage à la rentrée (année n). Il s'agit, plus précisément, des jeunes n'ayant pas obtenu un « *acquis un niveau de diplôme minimal* », soit un baccalauréat général, soit d'un diplôme à finalité professionnelle de niveau V ou IV.

- **Outils et modes de fonctionnement**

Afin de faciliter le repérage des décrocheurs, un système interministériel d'échange d'informations (SIEI) a été créé. Depuis 2011, cinq campagnes du SIEI ont permis de repérer les jeunes sortis du système éducatif sans diplôme grâce à un échange d'informations entre les bases de données des établissements de formation initiale, des centres de formation d'apprentis et des missions locales.

Ce travail de comparaison entre bases de données permet d'identifier et de lister des décrocheurs via l'application RIO (répertoire d'information et d'orientation). Communément appelée « liste RIO », cette liste est transmise à chaque responsable de la coordination départementale, voire aux responsables de PSAD selon l'organisation choisie, afin de prendre contact avec ces anciens élèves identifiés comme décrocheurs.

A noter, une distinction est faite par les responsables de PSAD entre les décrocheurs dits « RIO » et les « hors RIO ». En effet, le repérage de décrocheurs ne se limite pas à la liste éditée via RIO, mais s'appuie également sur le signalement par les acteurs de l'orientation, de l'insertion professionnelle et de la protection de l'enfance de jeunes hors périmètre. Il peut s'agir d'un élève étranger, n'ayant pas « *acquis un niveau de diplôme minimal* », qui se présente au CIO et auquel on proposera d'intégrer une formation de remise à niveaux. Ce jeune, pris en charge par une PSAD, sera comptabilisé dans les effectifs de décrocheurs dits « hors RIO ».

L'efficacité des plates-formes repose donc sur l'association des acteurs concernés peu ou prou par le décrochage, dans une dynamique de travail partenarial permettant le signalement, tout au long de l'année, de décrocheurs potentiels ou effectifs par le canal le plus approprié (fiche de liaison, contact téléphonique, courriel,

³² Il peut s'agir, par exemple, de la Direction de la Protection judiciaire de la Jeunesse (DPJJ) qui sollicite ou qui est sollicité par une PSAD, pour des cas particuliers de décrocheurs (un jeune qui serait placé dans une famille d'accueil par exemple)

³³ Décret n° 2010-1781 du 31 décembre 2010 fixant le niveau de qualification prévu à l'article L. 313-7 du Code de l'Éducation.

etc.). Pour ce faire, un guide de bonnes pratiques (cf. extraits ci-dessous) a été élaboré en 2012 et s'adresse aux responsables de coordination et d'animation de plates-formes.

Extraits de bonnes pratiques à destination des responsables de PSAD

	Bonnes pratiques
Acteurs	<ul style="list-style-type: none"> • Faire du directeur de la mission locale un partenaire privilégié pour ses liens privilégiés avec les acteurs des sphères de l'emploi et de la cohésion sociale. • Créer une cartographie des acteurs locaux (liste avec des fiches de présentation des acteurs), en s'assurant que les différentes parties prenantes sont bien représentées, afin de faciliter les échanges des différents acteurs. • Créer une charte de fonctionnement de la plate-forme/ un calendrier annuel de l'activité de la plate-forme (fréquence et objectifs des différentes réunions) • Elaborer une charte de confidentialité/ du secret partagé afin de mobiliser pleinement tous les acteurs. • Proposer aux institutions les plus représentées de choisir un référent unique pour participer aux réunions. • Organiser les réunions de la PSAD dans des lieux divers afin de sensibiliser et mobiliser au mieux l'ensemble du réseau : sous-préfecture, lycée, mission locale.
Repérage	<ul style="list-style-type: none"> • Demander aux établissements de signaler à la plate-forme les jeunes venant de décrocher, même s'ils sont déjà pris en charge par MLDS / CIO, sans attendre la prochaine liste RIO • Sensibiliser les acteurs à l'importance de la bonne saisie des informations dans les bases élèves lors des réunions de plate-forme, et lors des réunions de suivi au niveau départemental et académique • Utiliser les acteurs de la plate-forme pour compléter la liste RIO afin de prendre en considération les décrocheurs qui ne peuvent pas être repérés par la liste RIO (éducateurs, acteurs du centres du service national, ..) • Mettre en place des fiches navette de signalement du jeune
Prise de contact et suivi	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibiliser les chefs d'établissements à actualiser en fin d'année scolaire les coordonnées des parents en risque de décrochage dans SDO-SCONET. • Mobiliser un large cercle d'acteurs spécifiques de la plate-forme (Défense avec les JDC, Réseau d'information Jeunesse, associations de quartiers, mairie, ..) • Formaliser au niveau de la plate-forme le processus type de suivi et d'appui d'un décrocheur, depuis son identification dans RIO jusqu'à une éventuelle solution (utilisation d'une fiche de suivi et d'un script de contact) • Tester plusieurs moments de la journée et de la semaine pour maximiser les chances de contacter le jeune. • Définir les rôles et responsabilités du référent unique au sein de la plate-forme • Créer une fiche de suivi pour chaque jeune contacté ainsi qu'un registre de suivi
Solutions	<ul style="list-style-type: none"> • S'assurer que chaque acteur partage une vision exhaustive des solutions de la plate-forme • Vérifier auprès des établissements accueillant des décrocheurs que ces élèves sont correctement inscrits dans les bases élèves • Recenser les solutions de chaque acteur, consolider un guide des solutions de la plate-forme et proposer des solutions d'évolutions • Effectuer un bilan annuel du dispositif, prioriser les différentes pistes

	d'amélioration et définir un plan d'actions
Pilotage	<ul style="list-style-type: none"> • Définir un planning annuel de l'activité de la plate-forme • Créer un annuaire partagé des membres de la plate-forme • Définir la stratégie de communication pour faire connaître la plate-forme sur son territoire • Développer un outil de suivi d'indicateurs, s'appuyer sur l'expertise potentielle d'acteurs de la plate-forme en matière de pilotage et de suivi d'indicateurs • Organiser des réunions départementales avec les responsables de plates-formes au niveau local

Néanmoins, rappelons que la mise en œuvre de ces bonnes pratiques de coordination et d'animation du réseau des acteurs locaux de la plate-forme repose sur le volontariat.

Une fois l'identification des décrocheurs réalisée via la liste RIO, la phase de contact débute. Ce contact doit être pris par un référent unique dont le choix varie en fonction du profil du jeune³⁴. Il est arbitré par le responsable de la PSAD. Il peut s'agir, par exemple, d'un CIP de la mission locale pour un décrocheur en rejet du système scolaire ou déjà connu mais « en veille », ou d'un COP pour un jeune qui n'aurait pas encore clairement défini son projet professionnel.

Lorsque le contact est noué, et que la qualité de décrocheur est avérée, la phase d'accompagnement démarre. Ici, la PSAD doit « *rechercher les meilleures conditions pour accompagner de manière personnalisée leur retour dans une formation ou dans un processus de qualification et d'accès à l'emploi* ».

• Environnement du dispositif : les réseaux FOQUALE et la MLDS

L'action des plates-formes s'inscrit dans un environnement multi-acteurs qui œuvrent pour la lutte contre le décrochage scolaire. Depuis quelques années, cet environnement est très mouvant, les dernières évolutions ont été consacrées par la circulaire 2013-035 du 29 mars 2013. Elle vise un renforcement de l'action des PSAD pour la prise en charge et le suivi des élèves décrocheurs par la création des réseaux FOQUALE (Formation Qualification Emploi) et la redéfinition des missions de la Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire (MLDS)

Les Réseaux FOQUALE ont pour objectif de coordonner tous les acteurs de l'Éducation nationale qui interviennent dans le cadre de la lutte contre le décrochage en proposant des solutions curatives pour le traitement du décrochage, dans et hors champ de l'Éducation nationale, telles que : des places disponibles dans des lycées généraux, technologiques et professionnels ou des structures innovantes (type micro-lycée, lycée de la nouvelle chance, lycée élitaire pour tous, le pôle innovant lycéen, etc.) ; un parcours d'insertion dans le monde de l'entreprise grâce aux dispositions de clauses sociales dans les marchés publics ; des mesures proposées en lien avec les partenaires de la lutte contre le décrochage ou une mission de service civique.

³⁴ Ces informations complémentaires peuvent être obtenues via l'application RIO ou l'équipe éducative du dernier établissement fréquenté par le décrocheur.

En parallèle des réseaux FOQUALE, la MLDS contribue à la prévention du décrochage scolaire et permet l'insertion de décrocheurs grâce à des actions spécifiques telles que : l'itinéraire personnalisé d'Accès à la Qualification (ITAQ), un accompagnement vers l'emploi ou la re-scolarisation (module d'accueil en lycée, re-préparation d'examens en alternance-MOREA), Prépa FOQUALE.

Par ailleurs, l'élaboration dans chaque région d'un Pacte régional de réussite éducative et professionnelle des jeunes (PRREP) doit permettre de diversifier et d'élargir le nombre de solutions proposées à chaque jeune décrocheur.³⁵ Ils sont élaborés dans le cadre de concertation avec le Comité de Coordination Régional de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (CCREFP). Les actions portées dans le cadre de la lutte contre le décrochage constituent une déclinaison des Contrats de Plans Régionaux de Développement des Formations Professionnelles (CPRDFP). Notons que pour l'ensemble des bassins de vie étudiés, aucune allusion à ces pactes régionaux n'a été faite par les acteurs rencontrés. Des initiatives qui découlent potentiellement du CPRDFP ont, néanmoins, été évoquées (cas du micro-lycée d'Amiens ou de l'école de la deuxième chance de **Seine-Saint-Denis**).

Etat d'avancement des PRREP (octobre 2013)

	Creuse Limousin	Oise Picardie	Haute-Savoie Rhône Alpes	Seine-Saint-Denis Ile de France
CPRDFP	Signé pour la période 2011-2015	Signé pour la période 2011-2014	Signé pour la période 2011-2015	Signé pour la période 2013-2014
PRREP	En cours de rédaction	Non-identifié	Non-identifié	Signé pour la période et intégré au CPRDFP 2013-2014

Source : sites internet institutionnels des Conseils régionaux concernés.

La mission des PSAD en faveur des décrocheurs s'inscrit dans un environnement particulièrement complexe et aux responsabilités partagées. Aussi, nouer une dynamique de travail partenarial avec les acteurs de cet environnement, apparaît comme un impératif pour garantir son efficacité.

7.2.2 Pilotage et gouvernance

7.2.2.1 Des caractéristiques géographiques et organisationnelles sensiblement différentes

A la lumière des observations des bassins de vie, nous constatons que les PSAD s'adaptent à la réalité locale, et ainsi, aux coopérations préexistantes en matière d'orientation et d'insertion professionnelle. Rappelons, à ce titre, que la liberté de choix laissée aux Préfets de départements dans la constitution des PSAD avait pour

³⁵ Cf. Conférence sociale du 9 et 10 juillet 2012. Ces pactes doivent être articulés autour de deux volets : d'une part, proposer à chaque jeune une solution lui permettant de réamorcer un parcours vers la qualification et la certification et, d'autre part, développer les formations par alternance, notamment pour les premiers niveaux de qualification.

objectif de garantir une meilleure coordination des acteurs locaux pour mieux accompagner les jeunes sortant de formation initiale sans diplôme.

Etat des lieux des PSAD dans les bassins de vie étudiés

	Creuse	Oise	Haute-Savoie	Seine-Saint-Denis
Nombre de PSAD	1	3	4	8
Echelle géographique retenue	Département	Bassin d'éducation et de formation	Bassin d'éducation et de formation	District
Fonction du coordinateur départemental de PSAD	IEN-IO	IEN-IO	IEN-IO	Conseillère technique départementale de la MLDS
Responsable de la plate-forme du bassin de vie étudié	IEN-IO et DCIO	DCIO	DCIO- DML	Coordinatrice Conseil MLDS

Les acteurs des PSAD rencontrés expliquent que le découpage adopté est pertinent au regard des différences de caractéristiques au sein d'un même département (écart de PCS, infrastructures de transports plus ou moins développées, offres et besoins de formation etc.). Néanmoins, notons que si les phases de repérage et de contact sont assurées par différentes PSAD (en fonction du lieu de résidence du décrocheur), les actions proposées aux bénéficiaires s'affranchissent du périmètre de la PSAD à laquelle ils sont rattachés.

7.2.2.2 Une mobilisation des acteurs et partenaires délicate selon les réalités locales

Sur le bassin de **Guéret** et **Méru**, le CIO, la mission locale et les personnels de la MLDS constituent les acteurs clés de la plate-forme. Ce cercle d'acteurs est élargi à de nombreux partenaires qui sont mobilisés, en cas de besoin. Cette dynamique de travail commune assure aux PSAD un rôle préventif et curatif en faveur du décrochage. Les acteurs clés se contactent et se réunissent fréquemment. L'ensemble des acteurs est convié deux fois par an pour une présentation du bilan de la plate-forme.

Pour les deux autres bassins de vie, la dynamique de travail peine à s'installer. Des partenariats ont été noués au lancement de la plate-forme mais ils se sont essouffés depuis. Le cloisonnement des acteurs, le manque de communication avec les chefs d'établissements, l'absence de remontées d'informations ou de travail commun entre les acteurs en charge du co-pilotage de la structure, et même, la taille du territoire seraient en cause. Aussi, l'action de ces deux plates-formes se limite à la remédiation du décrochage plutôt qu'à sa prévention.

Recommandation n°30 :

- **Renforcer les compétences des acteurs des plates-formes en matière de mobilisation du réseau de partenaires par le biais d'une formation des responsables de la coordination départementale qui formeront, à leur tour, les responsables de chaque plate-forme locale.**

7.2.2.3 Les limites du SIEI : Une phase de repérage et de contact « longue et fastidieuse »

Les quatre PSAD étudiées basent l'essentiel de leur travail de repérage sur la liste issue de l'application RIO. Chaque décrocheur identifié doit être contacté pour assurer sa prise en charge par la plate-forme. Néanmoins, il s'avère que de nombreux jeunes figurant comme décrocheurs sans solution sur la liste ne le sont pas forcément.

Taux de rejet dans le repérage des décrocheurs basé sur les listes RIO

	Creuse	Oise	Haute-Savoie	Seine-Saint-Denis
Nombre de jeunes contactés, figurant sur la liste RIO	201	2 174	636	5 788
Nombre de jeunes ayant déjà une solution ou un accompagnement	105	717	331	353
Taux de jeunes contactés ayant déjà une solution ou un accompagnement	52%	33%	52%	6%

Différentes causes ont été identifiées : les erreurs de saisie dans SCONE-SDO³⁶ qui gênent le travail de recherche du SIEI, l'impossibilité pour le SIEI de retrouver un ancien élève qui aurait déménagé à l'étranger, accédé à un emploi, à un contrat de professionnalisation ou à une formation qualifiante par ses propres moyens³⁷, ou qui serait, malheureusement, emprisonné. Également, le nombre de campagnes de recherche réalisées par le SIEI (actuellement deux par an) et l'absence d'actualisation des données automatiquement limitent l'efficacité du SIEI qui communique une « photographie » de décrocheurs à un instant t.

³⁶ Renseignement erroné du nom ou du code d'identification de l'élève BEA ; création d'un nouveau code BEA pour un élève qui en possède, de fait, déjà un, ect.

³⁷ Ces problématiques ont également été identifiées dans le rapport de la mission permanente d'évaluation de la politique de prévention de la délinquance, « La lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire », Octobre 2011, par. 268, p. 52

Recommandation n°31 :

- **Étudier l'opportunité d'élaborer un guide de bonnes pratiques à destination des utilisateurs de SCONET-SDO afin de limiter les erreurs de saisie ou de procédures**
- **Étudier l'opportunité de connecter le SIEI aux interfaces d'autres applications pour limiter l'identification erronée de certains décrocheurs (exemple avec l'ACOSS pour obtenir les informations relatives à une embauche grâce à la déclaration préalable à l'embauche)**
- **Réaliser des campagnes de recherche par le SIEI plus fréquentes et étudier l'opportunité d'une actualisation des données en temps réel**

Ce travail de vérification, jugé « long et fastidieux », est réalisé principalement par des COP au sein des CIO ou des CIP dans les missions locales, excepté en **Seine-Saint-Denis**.

Dans ce département, les CPE sont sollicités pour contacter leurs anciens élèves. La liste de décrocheurs à contacter est répartie entre chaque établissement du territoire et transmise aux CPE concernés ; des tableaux de bords postés sur un espace de travail collaboratif permettent de déterminer si les établissements « *jouent le jeu* ». Cette pratique se révèle dans l'ensemble plutôt efficace mais chronophage. Notons que le CPE détient une place particulière dans l'échiquier de la lutte contre le décrochage. Il constate, avec l'appui de l'équipe de la vie scolaire, les situations de décrochage et entretient généralement des relations privilégiées avec les familles.

Pour les autres PSAD étudiées, la répartition du travail entre CIO et mission locale s'opère sur le profil du jeune : l'âge ou la situation avant le décrochage si elle est connue. Aussi, un jeune en rejet du système scolaire avant son décrochage ou identifié comme « *connu de la mission locale mais en veille* » dans la liste RIO sera plutôt contacté par la mission locale, alors qu'un jeune qui aurait décroché à cause d'un projet professionnel mal défini sera contacté par le CIO. Le contact se fait par téléphone ou par courrier.

Observons que sur l'échantillon de décrocheurs rencontrés, et pris en charge par les PSAD, seuls 4 sur 10³⁸ ont été contactés. Néanmoins, ces chiffres sont à interpréter avec précaution : le jeune peut avoir reçu un courrier mais ne pas estimer que celui-ci soit à l'origine de sa venue ou en oublier l'existence (cas jugé fréquent par les acteurs de la lutte contre le décrochage), mais également, une tentative de contact peut avoir eu lieu mais se révéler infructueuse faute de coordonnées mises à jour (déménagement entraînant un changement d'adresse et de numéro de téléphone par exemple).

³⁸ 11 jeunes pris en charge par la plate-forme ont été rencontrés mais l'un d'entre eux ne pouvait pas avoir été repéré par le SIEI (jeune n'ayant pas réalisé sa scolarité en France)

Bonne pratique : la procédure de contact

Dans le département de l'Oise, une procédure précise est appliquée par les conseillers pour garantir une prise de contact efficace. Les conseillers doivent tenter de contacter à trois reprises le décrocheur potentiel, dont une fois après 18h00. A l'issue de ces appels, si le contact n'est toujours pas qualifié, un courrier est adressé au jeune ainsi qu'à la famille pour l'inviter à se rendre au CIO ou à la mission locale proche de son domicile afin d'être accompagné.

Par ailleurs, notons que l'environnement des acteurs des PSAD de **Haute-Savoie** a fortement évolué lors de la dernière campagne (fermeture du CIO de Thonon, deux nominations en un an de responsable de la plate-forme sur ce bassin, arrêt du financement du CIO d'**Annecy** par le Conseil général, réorganisation en cours du service) générant d'importantes difficultés pour contacter et prendre en charge les jeunes décrocheurs.

Recommandation n°32 :

- **Étudier l'opportunité d'allouer des moyens supplémentaires ou de pérenniser ceux déjà dédiés afin d'améliorer les taux de contacts des décrocheurs**
- **Responsabiliser chaque acteur sur l'atteinte d'objectifs chiffrés en matière de taux de contacts, indicateur qui sera pris en compte dans l'évaluation annuelle**
- **Élargir la demande d'informations faite aux familles lors de la complétude du dossier d'inscription aux adresses email ainsi qu'aux numéros de téléphone portable de la famille et du jeune**

Un autre mode de repérage de décrocheurs est également pratiqué sur les bassins de vie de **Guéret** et **Méru**. Qualifié de décrocheurs « hors RIO », il vise à prendre en charge des jeunes décrocheurs ou potentiellement décrocheurs dans la plate-forme. Ces derniers n'auraient pas été identifiés par le SIEI compte tenu de leur situation. Deux cas de figure sont généralement observés : le jeune qui n'a pas réalisé sa scolarité en France, et celui qui est scolarisé mais en phase de décrochage.

Dans le premier cas, le signalement repose sur une double démarche : d'une part, du jeune qui se présente auprès du CIO, de la mission locale ou d'un établissement afin d'obtenir une aide quant à son insertion professionnelle ou scolaire, et d'autre part, de l'acteur qui l'a reçu qui doit transmettre cette information à la plate-forme. Pour ce faire, des fiches de liaison ont été mises en place par les PSAD des bassins de vie de **Guéret**, **Méru** et **Montreuil**. Le contenu de l'échange avec le jeune est noté dans la fiche afin d'acter sa visite et, d'assurer sa prise en charge rapidement par la structure compétente.

Le deuxième cas, concerne le rôle préventif que doivent endosser les acteurs en charge du décrochage au sein des établissements scolaires. Ce travail de signalement peut être réalisé lors des réunions du GPDS, mais aussi résulter d'un échange informel entre les acteurs de la communauté éducative (un CPE qui note les absences récurrentes d'un élève, une assistante sociale qui présente une situation

familiale problématique, ..)³⁹. Ici, aussi, une fiche de liaison est complétée. Une fois reçue, le responsable de la plate-forme demande à l'acteur le plus à même d'apprécier la situation de l'élève, de réaliser un entretien de situation afin de lui proposer rapidement un accompagnement.

Bonne pratique : la fiche de liaison

La fiche de liaison comprend : l'identité et les coordonnées de l'élève, le descriptif de la situation rencontrée et les propositions envisagées à l'issue de l'entretien de situation. Cette fiche est transmise aux différents acteurs qui vont assurer la prise en charge du décrocheur. Par exemple, une fiche complétée par un chef d'établissement sera transmise au responsable de la plate-forme, qui, si la solution proposée concerne une re-scolarisation dans une formation initiale, l'enverra au nouveau chef d'établissement. Ce document unique permet un partage transparent et exhaustif des informations sur le décrocheur, une pièce à conserver dans le dossier d'un élève pour préciser son historique.

Néanmoins, notons que cette fiche de liaison ne serait pas systématiquement utilisée, notamment par les établissements privés. Le cas d'un décrocheur rencontré confirme que ce processus de repérage déclaratif n'est pas optimal. En l'espèce, l'élève a appris, quelques jours avant la rentrée, qu'aucune place n'était disponible en internat dans l'établissement où il était affecté. Son domicile étant situé à près de 60 km de l'EPL et très mal-desservi en transports en commun, l'élève a dû renoncer à y réaliser sa scolarité. Il ne s'est pas présenté à la rentrée et n'a pas été contacté par l'établissement pour s'assurer qu'il était pris en charge ailleurs. Son entrée dans le dispositif est le résultat d'une visite à la mission locale de sa propre initiative, six mois après la rentrée. Aussi, la forte implication et collaboration avec les acteurs du monde éducatif est nécessaire pour garantir un repérage de ces décrocheurs.

Recommandation n°33 :

- **Responsabiliser les professeurs principaux sur l'identification des cas de décrochage en prenant en compte les signalements comme critère d'évaluation**
- **Contraindre les établissements publics et privés à signaler les cas de décrochage par l'utilisation d'une fiche de liaison et le contact systématique des élèves inscrits dans l'établissement mais qui ne se seraient pas présentés à la rentrée scolaire.**

7.2.3 Caractéristiques des bénéficiaires et causes avancées du décrochage

7.2.3.1 Des profils de jeunes semblables

Indépendamment des territoires étudiés, des caractéristiques semblables ont été observées chez les décrocheurs dits « classiques ». Agés entre 16 et 18 ans, ces derniers rencontrent généralement des difficultés dès le collège, à cause d'un mode d'enseignement qu'ils jugent trop théorique. Observons que les décrocheurs ne sont pas nécessairement des redoublants. Par ailleurs, notons que certains jeunes rencontrés ont stoppé leur scolarité à l'âge précis de 16 ans n'étant plus soumis à une obligation

³⁹ Circulaire n°2011-0018 du 31 janvier 2011 : rappelons, à ce titre, l'obligation des chefs d'établissements de prévenir et traiter l'absentéisme des élèves, véritable corollaire du décrochage scolaire.

d'instruction. C'est véritablement lors du passage en lycée (essentiellement professionnel pour les décrocheurs rencontrés) que le décrochage se manifeste au travers de plusieurs signes : l'absentéisme, la baisse de résultats scolaires, un comportement perturbateur en cours ou une présence de l'élève dans l'établissement, mais qui n'assiste plus aux cours.

Par ailleurs, on dénombre également des décrocheurs aux profils plus atypiques, n'ayant pas véritablement choisi de décrocher du système scolaire. Il s'agit principalement, de jeunes qui n'ont pas été affectés à l'issue de la 3^{ème}, d'élèves étrangers qui n'ont pas réalisé leur scolarité en France ou d'élèves souhaitant poursuivre leurs études en apprentissage, mais qui n'ont pas eu l'opportunité de signer un contrat, et ainsi de continuer, leur scolarité. On dénombre également des cas de décrocheurs liés au mauvais climat scolaire.

7.2.3.2 ...*Mais des causes de décrochage plurielles*

Plusieurs causes de décrochages ont pu être identifiées lors des entretiens ; certaines étant plus prégnantes que d'autres selon les territoires. Le phénomène de décrochage scolaire se révèle être multi causales, généralement cumulatives.

7.2.3.2.1 *Une orientation subie, ou choisie sans discernement*

Sur l'échantillon étudié, ces décrocheurs représentent près de 25% des cas. Certains d'entre eux se retrouvent affectés dans une voie qu'ils n'ont pas choisie compte tenu de leurs résultats scolaires en fin de 3^{ème}. Cette affectation par défaut couplée d'un manque d'intérêt pour les matières étudiées, poussent quelques élèves à décrocher par souhait d'embrasser une autre formation. D'autres, en revanche, ont sciemment choisi la voie professionnelle dans laquelle ils sont insérés. Cependant, le décalage entre la réalité du métier et celle qu'ils s'étaient imaginée les conduisent à interrompre leur scolarité pour changer de voie.

Ces changements de filière peuvent être mis en œuvre par le biais du GPDS au sein des établissements, mais ils se révèlent assez complexes à réaliser dans les faits. En effet, le GPDS permet à des élèves décrocheurs de changer de filière au sein de leur établissement ou dans un autre établissement. Ces changements sont possibles si la voie demandée n'accuse pas un fort taux de pression et, sous réserve que le nouveau projet professionnel soit pertinent au regard des capacités et du profil de l'élève. Dans le cas d'une affectation dans un nouvel établissement, un contact téléphonique ou physique entre les deux proviseurs garantit une réelle mise en œuvre des orientations préconisées par le GPDS. De l'avis des acteurs rencontrés, la demande de transfert formulée sur un simple courrier ne suffit généralement pas à engager un changement d'établissement. Ce manque de communication et de relation de travail partenariale entre établissements conduit ainsi certains établissements à demeurer passif devant les cas de décrochage faute de solution à proposer à ces élèves. Cette situation a été expérimentée par tous les décrocheurs interviewés : aucun d'entre eux n'a été repéré et pris en charge avant leur décrochage effectif du système scolaire ; ils ont été contactés 6 mois, en moyenne, après leur décrochage lorsqu'aucune démarche de leur part n'avait été réalisée.

7.2.3.2.2 Des contraintes géographiques importantes

Sur le bassin de vie de **Méru**, les contraintes géographiques sont particulièrement évoquées par les bénéficiaires et les acteurs de l'orientation. Le maillage de transports publics peu dense et défaillant (retards très fréquents sur les liaisons ferroviaires) perturbe le bon déroulement de la scolarité des élèves. Victime d'arrivées tardives en cours, las de trajets longs et pénibles dus à de nombreux changements, le jeune décroche. Les lycées ne disposant pas systématiquement d'un internat, les solutions sont très limitées, voire inexistantes. Notons que seuls certains internats accueillent leurs élèves le dimanche soir. Aussi, une place en internat disponible ne signifie par forcément un maintien dans la scolarité ; certains élèves rencontreront toujours des difficultés pour se rendre dans leur établissement le lundi matin. Le coût de cet hébergement représente également un frein pour certaines familles.

Par ailleurs, notons que sur cette problématique de l'internat, un travail supplémentaire doit être mené par les acteurs de l'orientation auprès des jeunes et de leurs familles. En effet, cette décision importante n'est généralement pas présentée *stricto sensu* au collège, mais « découverte » au moment de la formulation des vœux d'affectation. L'absence de préparation à ce changement, génère chez certains jeunes un sentiment de panique, souvent véhiculé par leurs parents.

Recommandation n°34

- Assurer un accueil le dimanche soir dans les internats pour les élèves le désirant

7.2.3.2.3 Des problématiques sociales et familiales fortes

Particulièrement présentes sur les bassins de vie de **Méru** et **Montreuil** aux tissus économiques et sociaux plutôt dégradés, ces problématiques sociales et familiales pèsent sur le devenir des élèves. Parfois, c'est seulement le regard critique porté par certaines familles sur l'institution scolaire et l'opportunité d'étudier qu'elle offre, qui empêche ces élèves de se projeter facilement dans un parcours scolaire.

Les défaillances de la cellule familiale sont également souvent incriminées par les décrocheurs. Certains d'entre eux ont expliqué « *tout gérer* » de leur scolarité et se retrouvent seuls pour affronter les épreuves qu'ils rencontrent. D'autres indiquent que leurs parents, en situation de non-emploi, ne les astreignent pas aller en cours « *si je ne me lève pas, ma mère ne s'en rend pas compte parce qu'elle dort aussi* », ou qu'ils occupent une position de chef de famille les contraignant à s'occuper physiquement et financièrement de la fratrie. Ces situations de démission parentale, couplées à des situations de précarité matérielle, voire sociale, génèrent de nombreux décrochages scolaires.

A noter également, les cas moins fréquents mais existants de climat scolaire défaillant. Il s'agit principalement d'intimidations et de violences entre élèves qui peuvent prendre naissance dans des rivalités de « quartiers ». C'est le cas d'un des jeunes rencontrés sur le bassin de vie de **Montreuil**, qui expliquait que l'affectation dans un établissement fréquenté par une bande rivale de son quartier (**Aulnay vs. Montreuil**) menaçait sa sécurité et l'avait donc conduit à interrompre sa scolarité.

7.2.3.2.4 Un mode de formation précaire : le cas de l'apprentissage

Indépendamment des bassins de vie étudiés, les formations en apprentissage ont pu se révéler être une cause de décrochage de certains bénéficiaires du dispositif. Rappelons qu'une formation en apprentissage suppose de suivre une formation professionnelle dispensée dans un établissement de formation (formation théorique) et dans une entreprise (formation pratique). En l'espèce, deux des décrocheurs rencontrés, ont vu leur contrat prendre fin à l'initiative de leurs employeurs. Malgré une recherche intensive pour trouver un nouvel employeur, et ainsi, poursuivre leur formation pratique en entreprise, ces efforts sont restés vains. Ces deux élèves ont été renvoyés de leurs établissements dans les deux mois qui ont suivis la rupture de leur contrat faute d'en avoir signé un nouveau.

Notons que l'article 20 de la loi n° 2011-893 du 28 juillet 2011, pour le développement de l'alternance et la sécurisation des parcours professionnels dite loi « Cherpion », permet aux apprentis n'ayant pas trouvé d'employeur de débiter ou de poursuivre leur formation théorique⁴⁰. Or, force est de constater au vu des témoignages recueillis, que cette loi n'est pas appliquée. Et que ce non-respect de la loi, généralement pour des causes budgétaires, entraîne des situations de décrochages d'élèves qui y étaient peu enclins.

Recommandation n°35 :

- Assurer la mise en œuvre effective de l'article 20 de la loi Cherpion en sanctionnant les établissements qui ne respecteraient pas la loi
- Contraindre l'élève à communiquer à son établissement les résultats de sa recherche de contrat afin de limiter les recours abusifs à la loi
- Étudier l'opportunité d'attribuer des fonds exceptionnels aux établissements assurant la prise en charge de ces élèves afin de compenser la perte financière due à l'absence de financeurs de la formation d'un élève

⁴⁰ Article L 6222-12-1 du Code du travail.

7.2.4 Appréciation de l'efficacité

- **Rappel : effectifs scolarisés dans le secondaire pour les départements étudiés et estimation du taux de décrocheurs**

	Creuse	Oise	Haute-Savoie	Seine-Saint-Denis
Elèves du second degré (2011-2012)	7 600	28 100	42 700	41 100
Nombre de décrocheurs potentiels (2012-2013)	321	2500	964	7419
Estimation du taux de décrocheurs	4,2%	8,9%	2,3%	18,1%

Source : Insee - Effectifs scolarisés du second degré en 2011-2012 : comparaisons départementales ; données d'activités communiquées par les PSAD pour la campagne juillet 2012-juin 2013

(cf. suite page suivante)

INDICATEURS D'ACTIVITE (EN NOMBRE DE JEUNES) ⁴¹	23	74	60	93
Avant contact				
Nombre de jeunes nouvellement identifiés sur la liste RIO	474	2 210	3 582	7 879
Nombre de jeunes qui ne doivent pas être contactés	213	952	1 382	1 551
Nombre jeunes de la liste RIO précédente à contacter	60	0	300	1 091
Nombre de jeunes à contacter	321	964	2500	7419
Après contact				
Taux de jeunes contactés (liste RIO)	63%	51%	83%	78%
Taux de jeunes contactés injoignables ou sans réponses	18%	32%	31%	20%
Taux de jeunes qui refusent la prise en charge	2%	3%	2%	3%
Nombre de jeunes pris en charge (liste RIO)	55	83	748	4 123
Taux de jeunes contactés (liste RIO) qui relèvent d'une prise en charge	27%	13%	34%	71%
Nombre de jeunes pris en charge (hors liste RIO)	120	82	752	1 616
Nombre total de jeunes pris en charge par les PSAD⁴²	175	165	1 500	5 739

INDICATEURS DE RESULTATS (EN NOMBRE DE JEUNES)

Dispositifs d'accompagnement (1)				
Dispositifs Mission locale	15	67	170	318
Dispositifs Régionaux (hors qualifiant)	12	0	101	23
<i>Accompagnement dans le cadre de FOQUALE</i>				
Service civique temps plein	0	0	0	11
Service civique alterné	0	0	1	10
Clubs sociales	0	0	0	0
Actions MLDS	23	3	331	1 310
Autres	0	0	13	0
Dispositifs de retour en formation et d'insertion (2)				
Reprise de scolarité (hors Éducation nationale)	5	0	7	115
Contrat d'apprentissage	62	0	88	154
Contrat de professionnalisation	5	0	4	28
Stagiaire de la formation professionnelle et continue	2	0	20	0
Emploi	22	0	42	239
<i>Solutions trouvées dans le cadre de FOQUALE</i>				
Reprise de scolarité (Éducation nationale)	28	n/a	295	993
Contrat d'apprentissage (public)	2	n/a	0	0
Nombre total de solutions trouvées dans le cadre des PSAD	178	70	1 072	3 201
Taux de solutions trouvées pour les jeunes pris en charge par les PSAD	101%	42%	71%	56%

⁴¹ La définition des indicateurs est précisée dans le glossaire

⁴² Auxquels l'objectif est de leur trouver une solution de « raccrochage ».

- **Observations**

La lecture des indicateurs d'activités et de résultats des PSAD (échelle départementale) révèle que :

- des jeunes de la campagne précédente **restent à contacter** excepté pour le département de la **Haute-Savoie**. Ces chiffres interpellent par leur ampleur dans le département de **Seine-Saint-Denis** (1091 jeunes sont concernés) et questionnent la réactivité nécessaire dans la lutte contre le décrochage. Notons par ailleurs, qu'un jeune décrocheur apparaît pendant deux ans dans le SIEI. Si sa situation n'est pas régularisée entre temps, le jeune disparaît automatiquement de la liste RIO.
- les décrocheurs identifiés dans la liste RIO pour cette campagne **n'ont pas tous été contactés**. Notons ainsi la récurrence du phénomène en écho au point précédent. Les taux de jeunes contactés sont variables selon les territoires, mais aucun d'entre eux n'atteint 100%. Le département de la **Haute-Savoie** est particulièrement exposé avec un taux de contact 51%.
- **un nombre de jeunes contactés demeurent injoignables ou sans réponses**. Ces taux oscillent entre 18 et 30% et témoignent des difficultés rencontrées par les conseillers pour contacter certains décrocheurs, faute généralement, de coordonnées à jour.
- **peu de jeunes décrocheurs refusent spontanément la prise en charge des plates-formes** (en moyenne 2.5% de jeunes contactés)
- une fois les contacts pris et la situation des décrocheurs vérifiée, il reste **peu de jeunes à prendre en charge** pour les départements de la **Creuse**, de la **Haute-Savoie** et de l'**Oise** (entre 13 et 27%). Néanmoins, ces chiffres sont à analyser avec précaution compte tenu des taux importants de jeunes injoignables ou sans réponses, ces derniers pourraient potentiellement être pris en charge. Pour le département de **Seine-Saint-Denis**, la situation est différente en raison notamment, des caractéristiques socio-économiques. On observe un fort taux de prise en charge de jeunes dans les PSAD (71%) qui peut s'expliquer, par un nombre de décrocheurs⁴³ particulièrement élevé dans ce département qui ne sont pas accompagnés par d'autres structures (missions locales par exemple)
- **un nombre important de jeunes décrocheurs « hors liste RIO » sont pris en charge par les PSAD**. Les nombreux primo-arrivants des départements de l'**Oise** et de la **Seine-Saint-Denis** peuvent expliquer, en partie, ces chiffres élevés. Il peut également s'agir de décrocheurs pris en charge à titre préventif mais il est impossible de déterminer la nature exacte de ces décrocheurs à la lecture de ces indicateurs.
- chaque jeune pris en charge par la PSAD **ne se voit pas forcément proposer une solution** excepté dans la **Creuse** qui présente un taux de

⁴³ Taux de décrocheurs du secondaire estimé à 18,1%.

solutions trouvées de 101%. Ce cas de figure s'explique notamment par le faible taux de décrocheurs à prendre en charge (estimé à 4,2% pour le département). Moins de jeunes à prendre en charge est gage, généralement, de plus de chances de leur trouver une solution adaptée, voire de pouvoir en bénéficier de plusieurs. Les taux de solutions trouvées pour les départements de la **Haute-Savoie** et de la **Seine-Saint-Denis** sont particulièrement bas. Néanmoins, observons que les réseaux FOQUALE n'étaient pas encore déployés en **Haute-Savoie** lors de cette campagne.

- l'essentiel des **solutions proposées sont, soit une re-scolarisation, soit une action de la MLDS.**

Les entretiens réalisés permettent de mettre en lumière certaines observations et notamment :

- **Le manque de moyens et l'absence de continuité de service pour contacter l'ensemble des jeunes décrocheurs recensés dans la liste RIO.** Notons que l'activité des plates-formes se fait généralement à moyens constants. Les COP ou CIP qui démarchent les décrocheurs le font en complément de leurs activités habituelles. Dès lors, le manque de temps et de moyens génèrent une absence de contacts de certains décrocheurs. Les fermetures de CIO (cas de Thonon pour le département de la **Haute-Savoie**), les réorganisations de services ou les mutations d'acteurs en charge de plates-formes engendrent des difficultés supplémentaires. Couplées à des partenariats peu développés entre certains acteurs, ces difficultés grèvent l'efficacité des PSAD qui se traduisent par des résultats parfois peu satisfaisants.
- **Le manque de place dans les établissements ou les taux de pression de certaines filières.** En effet, même dans le cas où le GPDS préconiserait une orientation vers une nouvelle formation pour un élève décrocheur, que ce dernier aurait même montré sa bonne volonté lors d'une semaine d'immersion dans ce nouvel établissement (pratique généralisée), son transfert ne sera effectif que si une place est disponible dans ladite formation. Les mêmes problématiques sont rencontrées pour l'accès aux actions de la MLDS dont les effectifs sont limités. Or ce sont généralement ces solutions qui sont plébiscitées.

Des inégalités en matière d'accompagnement entre les territoires. Elles sont dues principalement au nombre de décrocheurs à prendre en charge. Relevons, par ailleurs, que les acteurs des PSAD de l'**Oise** et de **Seine-Saint-Denis** ont fait part d'un manque de moyens les empêchant de financer plus d'actions.

Notons qu'en l'absence de données complètes et homogènes sur le coût d'un bénéficiaire du dispositif pour chaque bassin de vie, il est impossible de formuler des préconisations visant à allouer des moyens supplémentaires aux PSAD pour développer des solutions de raccrochage plus nombreuses. Précisions que les PSAD ne disposent pas d'un budget propre pour financer ces actions. Le financement est assuré par différents

acteurs selon la nature des actions mises en œuvre (Etat, région, Fonds d'expérimentation pour la jeunesse).

- **Néanmoins des acteurs satisfaits du travail déjà accompli et des bénéficiaires très satisfaits de leur prise en charge.** Malgré les difficultés rencontrées, les acteurs des PSAD préconisent de ne pas remettre en cause le système établi mais d'y apporter des évolutions (réaliser des campagnes plus fréquentes ou allouer des moyens supplémentaires pour garantir une prise de contacts efficace). Du côté des bénéficiaires, ils se révèlent très satisfaits de leur prise en charge. Certains d'entre eux expliquent que l'accès à une formation « Compétences + »⁴⁴ portée par la MLDS leur a permis de « rebondir », d'autres que le module de re-préparation d'examens en alternance (MOREA) a été une chance unique d'obtenir une qualification. Les intervenants en charge de ces actions le concèdent, elles sont aussi un moyen d'aider ces jeunes à appréhender les codes de la vie en société : le savoir-être.

Cependant, cette grande satisfaction peut être biaisée car les décrocheurs rencontrés n'ont pas été choisis au hasard. Par ailleurs, les jeunes décrocheurs du bassin de vie de **Montreuil**, contactés sur recommandation du responsable départemental des PSAD, n'ont pas souhaité être interrogés. Un silence quelque peu éloquent si l'on s'en réfère au faible taux de 56% de solutions trouvées pour ces jeunes pris en charge par les PSAD.

Par ailleurs, relevons que les familles rencontrées ont exprimées une grande insatisfaction quant au manque de transparence et d'informations sur la prise en charge du décrochage. Les parents soucieux de donner un avenir à leurs enfants ont expliqués s'être senti démunis, ne sachant à qui s'adresser. Au vu des différentes observations formulées sur le dispositif, il apparaît clairement une certaine opacité du système pour les familles, qui, incarné par une kyrielle d'acteurs, n'en facilite pas une appréhension franche et claire.

Recommandation n°36:

- **Coordonner et rendre lisible les actions de lutte contre le décrochage scolaire en incarnant la prise en charge du décrochage par le biais d'un référent unique dans les établissements scolaires ou structures d'accueil (missions locales, CIO, PAIO)**
- **Garantir à chaque décrocheur une solution afin de se réinsérer rapidement vers une formation ou un emploi.**
- **Etudier l'opportunité d'offrir sur chaque bassin d'éducation une à deux places vacantes par type de formation spécifiquement attribuées à des décrocheurs.**

⁴⁴ Formation de remobilisation du jeune à travers des stages en entreprise et une remise à niveau dans les matières fondamentales.

8 Conclusion

A l'issue de l'étude des six dispositifs concourant à la mobilité sociale des jeunes, il apparaît que :

- Les différences territoriales ne conduisent pas à des constats radicalement différents quant à l'efficacité des dispositifs, laissant à penser que ces derniers souffrent de maux intrinsèques dont l'intensité peut toutefois varier d'un territoire à l'autre et en fonction de l'implication des acteurs.
- L'évaluation de l'efficacité et de l'efficience des dispositifs est complexe à plusieurs titres. La mobilité sociale s'inscrivant dans un environnement pluriel, il est difficile de quantifier la véritable valeur ajoutée de chaque dispositif. Par ailleurs, l'absence d'une « culture de l'indicateur » limite fortement la capacité à s'appuyer sur un constat chiffré.
- La complexité des paramètres intervenant dans les choix d'orientation ainsi que des facteurs du décrochage nécessiterait, pour une efficacité optimale, la mise en place d'un accompagnement au cas par cas, hypothèse difficilement réalisable à moyens constants. Cela doit donc conduire à un ciblage plus précis des dispositifs vers les bénéficiaires qui en ont le plus besoin.

Les dispositifs actuels en matière d'orientation et de prise en charge du décrochage souffrent d'une trop grande fragmentation et restent tributaire de la bonne volonté de ceux qui les animent.

L'articulation entre les différents dispositifs n'est pas pleinement satisfaisante. D'un dispositif à l'autre, les systèmes d'information varient et l'absence d'un fil rouge – qui pourrait être concrétisé par un dossier unique contenant coordonnées, bulletins de notes et éléments d'orientation pour chaque élève – nuit à une prise en charge optimale. Par ailleurs, l'ensemble des dispositifs, à l'exception des missions locales, témoigne d'une absence de ce que l'on pourrait appeler la « culture de l'indicateur ». Les indicateurs suivis sont à géométrie variable d'un territoire à l'autre et posent ainsi la question de la mise en relation des données collectées et de leur capacité à restituer une image fidèle à la réalité.

Le bon fonctionnement de chacun des dispositifs reste par ailleurs soumis à la volonté propre aux acteurs qui les animent. Les dispositifs en place peuvent apporter des résultats substantiels à la condition que ceux qui les pilotent soient dans une attitude volontariste. Cela pose la question de la responsabilisation des acteurs. A cela s'ajoute parfois la difficulté de ces derniers à travailler en équipe dans la durée et à inscrire leur action, de la prévention à la mise en œuvre de solutions, dans une réelle démarche collective.

L'efficacité des dispositifs pourrait aussi être améliorée par une implication plus forte de deux acteurs qui demeurent aujourd'hui à leur marge. Il s'agit en premier lieu des parents qu'il faut réussir à sensibiliser davantage aux enjeux capitaux de l'orientation. Cela passe par une meilleure accessibilité de l'information et des contacts

plus réguliers entre la famille et l'équipe pédagogique. D'autre part, les entreprises – et le monde économique de manière générale – ne sont pas assez présentes dans l'enseignement secondaire et n'ont pas d'acteurs de l'orientation auprès de qui se référer. Cela crée un réel décalage entre, d'un côté, un univers scolaire très théorique et, de l'autre, un monde de l'entreprise avec des codes et des exigences très différentes.

Il est nécessaire de sortir de la vision quasi-exclusivement scolaire de l'orientation et du décrochage

Deux constats peuvent être établis. Le premier concerne la place prépondérante des professeurs principaux dans les différentes étapes de l'orientation. Le second montre qu'une très large majorité des entretiens COP/élève a lieu au sein des établissements scolaires et non directement CIO. Il apparaît donc que les questions de l'orientation et du décrochage sont avant tout traitées dans le cadre scolaire.

Pendant, les déterminants de l'orientation et du décrochage ne sont pas seulement scolaires. La faiblesse des dispositifs actuels réside avant tout dans le fait qu'ils n'ont pas su intégrer de façon satisfaisante l'ensemble des facteurs exogènes (cadre familial, problèmes de santé, climat scolaire). Ainsi, la nécessaire prise en compte de ces facteurs complexifie aujourd'hui le travail des acteurs de l'orientation qui se retrouvent désarmés. Faute de cadre adapté à la prise en compte de ces facteurs exogènes, la prise en charge devient question de personnalité des acteurs : certains savent faire, d'autres pas.

Les Missions locales incarnent une approche intéressante de ce point de vue. En dehors du milieu scolaire, elles développent une approche globale des problématiques et créent les repères dont les jeunes manquent parfois à travers un référent unique. Il apparaît d'autant plus nécessaire de renforcer leurs moyens humains et financiers et de favoriser leur meilleure identification auprès des autres acteurs.

La mobilité sociale des jeunes, une thématique qui fait plus largement écho aux faiblesses du système éducatif français

S'interroger sur l'orientation et la mobilité sociale des jeunes pose, en creux, la question du système éducatif français. Les difficultés rencontrées en matière d'orientation et de décrochage s'expliquent aussi par l'accumulation de difficultés aux différents stades de l'enseignement.

Dans l'enseignement primaire tout d'abord. Bien qu'aucun acteur de ce niveau d'enseignement n'ait été interrogé au cours de l'étude, les témoignages des établissements secondaires laissent apparaître que de plus en plus de jeunes entrent au collège sans disposer du « bagage minimum » : savoir lire, écrire et compter sans difficultés. Un jeune ne disposant pas de ces pré-requis est un décrocheur potentiel.

Dans l'enseignement secondaire ensuite. Beaucoup des acteurs rencontrés ont dénoncé les effets pervers du collège unique qui n'est pas à même de prendre en charge les éléments les plus fragiles ou de leur offrir des voies alternatives. Au collège comme un lycée, il apparaît que l'orientation ne s'inscrit pas dans le cadre d'un parcours fluide mais se fait par à-coups, essentiellement en classe de 3^{ème} (à travers AFFELNET) et de terminale (à travers APB).

Enfin, la question du mode d'évaluation des élèves doit aussi être posée. Compléter – voire substituer – l'évaluation par la note à une évaluation des compétences sur un mode « acquis/non acquis/en cours d'acquisition » aurait pour avantage de donner une meilleure visibilité sur les capacités des jeunes et ainsi faciliter le travail d'orientation. Sur le modèle des évaluations de rentrée de CE2 et de 6^{ème}, ce type de démarche pourrait être étendu à l'ensemble des niveaux du primaire et du secondaire.

La mobilité sociale n'est pas seulement affaire d'enseignement théoriques et de résultats scolaires. Au-delà des diplômes et des compétences de chaque jeune, il y a un état d'esprit, une attitude, qui font qu'un jeune, même en difficulté parviendra à s'en sortir. Ce « savoir-être », que le système scolaire ne sait transmettre et qui est pourtant indispensable à la réussite professionnelle et même à la vie quotidienne est vraisemblablement un des axes majeurs à explorer pour le bien de la jeunesse française.

9 Liste des recommandations

9.1 Collèges

Recommandation n°1 :

- Formaliser et co-construire la politique d'orientation de l'établissement : la politique de l'établissement en matière d'orientation devrait être systématiquement formalisée dans le projet d'établissement. Elle devrait prévoir un plan d'actions comprenant des objectifs à atteindre afin de permettre son évaluation. Le contenu du plan d'actions devrait être élaboré par l'ensemble des acteurs concernés par l'orientation : chef d'établissement, professeurs principaux, conseillers d'orientation-psychologues, et représentants des parents d'élèves. En cas de défaillance de l'établissement, l'autorité de tutelle devrait pouvoir disposer d'un pouvoir de contrainte à l'égard du chef d'établissement afin de garantir aux élèves et à leurs parents un accompagnement réel sur ce sujet majeur. L'atteinte des objectifs pourrait être prise en compte dans l'évaluation du chef d'EPLE. Développer une culture par l'exemple : présenter le projet d'EPLE et les résultats sur le site académique.

Recommandation n°2 :

- Renforcer la formation des professeurs principaux à leur fonction d'accompagnement des élèves dans leur orientation : prévoir pour tout enseignant intégrant nouvellement la fonction de professeur principal une formation obligatoire sur ce sujet. Rendre obligatoire la formation continue des professeurs principaux sur cette dimension. Évaluer les professeurs principaux sur fonction.

Recommandation n°3 :

- Renforcer l'ouverture au monde socio-économique des COP : l'orientation ne peut se concevoir sans lien avec le monde socio-économique. La dimension « psychologue » est certes indispensable à la fonction de conseiller mais elle ne doit pas prendre le pas sur la nécessaire connaissance du monde socio-économique. La diversification du mode de recrutement des COP doit être poursuivie. Des efforts doivent être déployés en vue de leur formation continue afin que celle-ci soit réellement effective et que les COP s'ouvrent plus largement aux formations en lien avec les débouchés professionnels, les formations, les métiers en tension, les attentes de l'entreprise...

Recommandation n°4 :

- Clarifier le rôle et les prérogatives de chaque acteur en matière d'orientation (Chef d'établissement, professeur principal et conseiller d'orientation-psychologue) et les responsabiliser sur l'atteinte d'objectifs fixés dans le projet d'établissement.

Recommandation n°5 :

- Lutter contre le déficit d'informations en assurant une communication globale obligatoire : réunion plénière à destination des parents (sur l'explication des choix post-3^{ème} à formuler, les implications d'une formation en apprentissage, en

internat), systématiser l'entretien élève-parents-professeurs principal. Généralisation de l'expérimentation menée sur l'académie de Versailles : la mallette des parents.

Recommandation n°6 :

- Augmenter la présence du COP dans les établissements : 1 COP par EPLE.

Recommandation n°7 :

- Recentrer les missions du COP : Face à l'empilement des missions du COP, il pourrait être envisagé un recentrage de ses activités auprès des élèves les plus en difficultés.

9.2 Lycées professionnels

Recommandation n°8 :

- Valoriser la partie orientation du projet d'EPLE en fixant des objectifs quantitatifs et qualitatifs clairs à atteindre par chaque acteur. L'atteinte des objectifs doit être prise en compte dans l'évaluation du chef d'EPLE.

Recommandation n°9 :

- Informer les élèves sur les acteurs et dispositifs d'accompagnement des jeunes à l'intérieur comme à l'extérieur de l'établissement : mission locale, Centre d'information et d'orientation, ...

Recommandation n°10 :

- Mettre en place une rencontre annuelle (obligatoire) entre parents-élève et professeur principal qui portera sur l'orientation du jeune et permettra de s'assurer de la bonne compréhension du dispositif APB.

Recommandation n°11 :

- Clarifier le rôle et les prérogatives de chaque acteur en matière d'orientation (proviseur, chef de travaux, professeurs principaux et conseillers d'orientation psychologue) et les responsabiliser sur l'atteinte d'objectifs fixés dans le projet d'établissement.

Recommandation n°12 :

- S'assurer que chaque élève potentiellement décrocheur soit reçu par le groupe de prévention contre le décrochage scolaire (GPDS).

Recommandation n°13 :

- Développer les passerelles avec d'autres organisations afin de lutter contre l'orientation subie (suivre une formation que l'on n'a pas choisie). Favoriser la réorientation des jeunes vers des filières de leur choix et correspondant à leurs capacités.

9.3 Centres d'Information et d'Orientation

Recommandation n°14 :

- Clarifier le statut des CIO en leur conférant une entité morale et juridique leur permettant de s'engager auprès des acteurs locaux

Recommandation n°15 :

- Conserver le rattachement des COP aux CIO afin de garantir leur indépendance vis-à-vis des établissements scolaires

Recommandation n°16 :

- Augmenter, sur les territoires en tension, le nombre de COP afin que ces derniers n'aient pas plus de 1 000 élèves à charge

Recommandation n°17 :

- Institutionnaliser, dans un cadre formel et à l'échelle des bassins de vie, les relations entre les différents acteurs de l'orientation

9.4 Pour les missions locales

Recommandation n°18 :

- Clarifier les modalités de participation des instances représentant l'Etat au conseil d'administration des missions locales
- Harmoniser les objectifs définis par l'Etat et les conseils régionaux

Recommandation n°19 :

- Offrir à chaque bénéficiaire d'un contrat CIVIS l'opportunité de suivre une formation

Recommandation n°20 :

- Ne pas multiplier le nombre de dispositifs et rationaliser ceux existants

Recommandation n°21 :

- Clarifier et harmoniser les règles d'attribution de l'allocation financière

Recommandation n°22 :

- Enrichir le logiciel Parcours 3 en permettant d'y renseigner des données qualitatives

Recommandation n°23 :

- Sortir des logiques d'âge et de qualification ; selon les métiers exercés, les niveaux de qualification exigés par les employeurs peuvent être de niveau différent. Pour certains

métiers, un bac professionnel suffira, pour d'autres, un BTS sera demandé. Il serait plus utile de raisonner en termes d'employabilité que de qualification

Recommandation n°24 :

- Certifier l'activité des missions locales (combien de jeunes accueillis, combien de contacts avec les conseillers, d'ateliers individuels ou collectifs suivis et pas seulement se limiter à certifier les comptes de l'association) afin de garantir une meilleure transparence

Recommandation n°25 :

- Créer des dispositifs afin d'améliorer la mobilité géographique et sociale des jeunes bénéficiaires (location de scooters, auto-école sociale : certaines missions locales ont mis en place ces dispositifs)

Recommandation n°26 :

- Partager un outil commun avec Pôle Emploi sur les offres d'emploi disponibles.

9.5 Centres de Formation en Alternance**Recommandation n°27 :**

- Réfléchir, dans un certain nombre de branches professionnelles, à la suppression du CAP qui n'est plus suffisamment qualifiant
- Instaurer un Bac Professionnel en trois ans dont seules les deux dernières années seraient en apprentissage, la première se déroulant intégralement au CFA afin de créer un « sas » de préparation aux attentes du monde de l'entreprise
- Intégrer davantage de représentants des PME au sein des Commissions Professionnelles Consultatives (CPC) – instances en charge de l'élaboration des référentiels de formation – afin de mieux adapter les programmes aux besoins des petites entreprises

Recommandation n°28 :

- Améliorer l'information et l'accompagnement des jeunes dans leur orientation vers l'apprentissage

Recommandation n°29 :

- Élaborer un véritable « calendrier de l'apprentissage », en phase avec les dispositifs AFFELNET et APB, afin de renforcer la visibilité des démarches aussi bien pour les futurs apprentis que pour les entreprises d'accueil. Cette planification permettrait de diminuer le nombre de jeunes qui, ne trouvant pas d'entreprise d'accueil, sont contraints de quitter leur formation

9.6 Plates-formes de suivi et d'appui aux décrocheurs**Recommandation n°30 :**

- Renforcer les compétences des acteurs des plates-formes en matière de mobilisation du réseau de partenaires par le biais d'une formation des responsables de la coordination départementale qui formeront, à leur tour, les responsables de chaque plate-forme locale.

Recommandation n°31:

- Étudier l'opportunité d'élaborer un guide de bonnes pratiques à destination des utilisateurs de SCONET-SDO afin de limiter les erreurs de saisie ou de procédures.
- Étudier l'opportunité de connecter le SIEI aux interfaces d'autres applications pour limiter l'identification erronée de certains décrocheurs (exemple avec l'ACOSS pour obtenir les informations relatives à une embauche grâce à la déclaration préalable à l'embauche)
- Réaliser des campagnes de recherche par le SIEI plus fréquentes et étudier l'opportunité d'une actualisation des données en temps réel.

Recommandation n°32 :

- Étudier l'opportunité d'allouer des moyens supplémentaires ou de pérenniser ceux déjà dédiés afin d'améliorer les taux de contacts des décrocheurs
- Responsabiliser chaque acteur sur l'atteinte d'objectifs chiffrés en matière de taux de contacts, indicateur qui sera pris en compte dans l'évaluation annuelle
- Elargir la demande d'informations faite aux familles lors de la complétude du dossier d'inscription aux adresses email ainsi qu'aux numéros de téléphone portable de la famille et du jeune

Recommandation n°33 :

- Responsabiliser les professeurs principaux sur l'identification des cas de décrochage en prenant en compte les signalements comme critère d'évaluation
- Contraindre les établissements publics et privés à signaler les cas de décrochage par l'utilisation d'une fiche de liaison et le contact systématique des élèves inscrits dans l'établissement mais qui ne se seraient pas présentés à la rentrée scolaire.

Recommandation n°34 :

- Assurer un accueil le dimanche soir dans les internats pour les élèves le désirant

Recommandation n°35 :

- Assurer la mise en œuvre effective de l'article 20 de la loi Cherpion en sanctionnant les établissements qui ne respecteraient pas la loi
- Contraindre l'élève à communiquer à son établissement les résultats de sa recherche de contrat afin de limiter les recours abusifs à la loi

- Etudier l'opportunité d'attribuer des fonds exceptionnels aux établissements assurant la prise en charge de ces élèves afin de compenser la perte financière due à l'absence de financeurs de la formation d'un élève

Recommandation n°36 :

- Coordonner et rendre lisible les actions de lutte contre le décrochage scolaire en incarnant la prise en charge du décrochage par le biais d'un référent unique dans les établissements scolaires ou structures d'accueil (missions locales, CIO, PAIO)
- Garantir à chaque décrocheur une solution afin de se réinsérer rapidement vers une formation ou un emploi.
- Etudier l'opportunité d'offrir sur chaque bassin d'éducation une à deux places vacantes par type de formation spécifiquement attribuées à des décrocheurs.

10 Glossaire

Actualité : échange formalisé entre la mission locale et le jeune qui peut prendre plusieurs formes: entretien individuel, information collective, atelier, visite, téléphone, courrier, ...

AFFELNET : Affectation des ELèves sur le NET – procédure informatique permettant de traiter les vœux d’affectation émis par les élèves en fin de 3^{ème}

AFPA : Association pour la Formation Professionnelle des Adultes

ANDML : Association Nationale des Directeurs de Missions Locales

ANI : Accord National Interprofessionnel

APB : Admission Post Bac – procédure informatique permettant de traiter les vœux d’affectation émis par les élèves en fin de terminale

ASSP : Accompagnement, Soins et Services à la Personne – mention de Bac Professionnel

BEP : Brevet d’Enseignement Professionnel

BTS : Brevet de Technicien Supérieur

CA : Chambre d’Agriculture

CAP : Certificat d’Aptitude Professionnelle

CAPA : Certificat d’Aptitude Professionnelle Agricole

CCI : Chambre de Commerce et d’Industrie

CCREFP : Comité de Coordination Régional de l’Emploi et de la Formation Professionnelle

CDI : Centre de Documentation et d’Information

CFA : Centre de Formation d’Apprentis

CIO : Centre d’Information et d’Orientation

CIP : Conseiller En Insertion Professionnelle

CIVIS : Contrat d’Insertion dans la Vie Sociale

CLEE : Comité de Liaison Écoles-Entreprises

CMA : Chambre des métiers et de l’Artisanat

CNML : Conseil National des Missions Locales

COM : Contrat d'Objectifs et de Moyens

COP : Conseiller d'Orientation-Psychologue

CPC : Commission Professionnelle Consultative

CPE : Conseiller Principal d'Éducation

CPO : Convention Pluriannuelle d'Objectifs

CPRDFP : Contrat de Plan Régional de Développement des Formations Professionnelles

DASEN : Directeur Académique des Services de l'Éducation Nationale

DCIO : Directeur de Centre d'Information et d'Orientation

DIMA : Dispositif d'Initiation aux Métiers en Alternance

DIRECCTE : Directions Régionales des Entreprises, de la Concurrence, de la Consommation, du Travail et de l'Emploi

DML : Directeur de Mission Locale

DNB : Diplôme National du Brevet

DP3 : Découverte Professionnelle 3 heures

DP6 : Découverte Professionnelle 6 heures

EPARED : Équipe Pluridisciplinaire d'Aide et de Remobilisation des Élèves en Difficulté

EPLÉ : Établissements Publics Locaux d'Enseignement

ETP : Équivalent Temps Plein

FIPJ : Fonds pour l'Insertion Professionnelle des Jeunes

FOQUALE : Formation QUALification Emploi

FSE : Fonds Social Européen

GPDS : Groupe de Prévention contre le Décrochage Scolaire

GRETA : GRoupement d'ETAblishements publics

IEN-IO : Inspecteur de l'Éducation Nationale chargé de l'Information et de l'Orientation – il est conseiller technique du Directeur Académique des Services Départementaux de l'Éducation Nationale

INSEE : Institut National de la Statistique et des Études Économiques

IUT : Institut Universitaire de Technologie

JDI : Jeune Demandeur d'Insertion – jeune ayant bénéficié d'au moins un entretien au sein du réseau des missions locales et permanences d'accueil, d'information et d'orientation au cours des cinq derniers mois, qu'il s'agisse d'un entretien individuel, d'une information collective ou d'un atelier

MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées

ML : Mission Locale

MLDS : Mission de lutte contre le décrochage scolaire

ONISEP : Office National d'Information Sur les Enseignements et les Professions

PAF : Plan Académique de Formation

PAIO : Permanence d'Accueil d'Insertion et d'Orientation

PSAD : Plate-forme de Suivi et d'Appui aux Décrocheurs

PCS : Professions et Catégories Socioprofessionnelles

PDMF : Parcours de Découverte des Métiers et des Formations

PEA : Programme Emploi d'Avenir

PPAE : Projet Personnalisé d'Accès à l'Emploi

PRREP : Pacte Régional de Réussite Éducative et Professionnelle des Jeunes

RIO : Répertoire d'Information et d'Orientation

RRS : Réseau de Réussite Scolaire

SAIA : Service Académique d'Inspection de l'Apprentissage

SAIO : Service Académique d'Information et d'Orientation

SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

SIEI : Système Interministériel d'Échange d'Informations

SPO : Service Public de l'Orientation

UNML : Union Nationale des Missions Locales

ZUS : Zone Urbaine Sensible

Les niveaux de formation

Niveau I et II : diplômés des premier et deuxième cycles de l'enseignement supérieur (licence universitaire ou davantage), d'une école de commerce ou d'ingénieur.

Niveau III : diplômés d'une formation de niveau bac +2 : premier cycle de l'enseignement supérieur (DEUG, BTS...), de formations du secteur de la santé, paramédical, social.

Niveau IV : Sorties de terminale ou d'un niveau équivalent avec ou sans baccalauréat, de l'enseignement supérieur sans diplôme, de classes préparatoires sans avoir réussi à intégrer une école de commerce ou d'ingénieur.

Niveau V : sorties à l'issue de la dernière année de CAP ou BEP (avec ou sans diplôme) ou d'une classe de seconde ou de première.

Niveau V bis : sorties du système éducatif avant la dernière année de CAP ou de BEP, après une classe de troisième générale ou une classe de quatrième ou de troisième d'enseignement non général.

Niveau VI : sorties du système éducatif avant une classe de troisième générale ou avant une classe de quatrième non générale. Les jeunes dits « sans qualification » sont les jeunes de niveaux VI ou V bis. Les jeunes dits « peu ou pas qualifiés » sont les jeunes de niveau VI, V bis ou V sans diplôme. Les jeunes dits « peu ou pas diplômés » sont les jeunes de niveau VI, V bis ou V.

Définition des indicateurs utilisés par les PSAD

Indicateurs d'activité(en nombre de jeunes)

Nb de jeunes nouvellement identifiés sur la liste RIO : Il s'agit d'indiquer le nombre de jeunes nouvellement identifiés par le SIEI et qui figurent sur la liste RIO de la dernière liste RIO communiquée : - il faut prendre en compte l'ensemble des jeunes figurant sur cette liste y compris les jeunes connus par la mission locale (ML), déjà diplômés de niveau V ; - pour la seconde liste RIO qui vous sera communiquée dans le courant du mois d'avril 2013, il faut uniquement indiquer les jeunes « nouveau décrochés » apparus sur cette liste Il faut à nouveau prendre en compte les jeunes suivis par la ML et les diplômés. Ce nouvel indicateur s'articule avec l'indicateur a.4 (Nb jeunes de la liste RIO précédente encore à contacter) et l'indicateur a.11 (pris en charge hors liste RIO) afin de permettre d'évaluer plus finement les populations de jeunes prises en charge par la plate-forme.

Actifs ou accompagnés par la ML : Il s'agit de reporter le nombre de jeunes présents sur la liste RIO en situation d'accompagnement ou actifs du point de vue des missions locales ce qui correspond aux niveaux 3 et 4 dans « Parcours 3 ». Pour rappel le statut actif correspond à un jeune qui a été contacté dans les 5 derniers mois. Le statut accompagné correspond au jeune qui fait l'objet d'un programme d'accompagnement par la mission locale.

Ne doivent pas être contactés : Après avoir reçu une liste RIO, les membres de la plate-forme l'enrichissent en consultant les établissements (outil SDO-Prévention/Remédiation) et les CFA. L'objectif est double :

- confirmer la liste des jeunes à contacter ;
- récupérer le plus d'informations possible avant de contacter un jeune pour éviter qu'il ne soit sollicité plusieurs fois sur les mêmes questions.

Au terme de cet enrichissement de la liste RIO, un jeune n'est pas à contacter lorsque le chef d'établissement a vérifié sa nouvelle situation, soit auprès du jeune soit auprès de la structure d'accueil. Il doit bien s'agir d'une vérification et non d'un simple déclaratif de la part de l'établissement ou du CFA. Les situations suivantes sont concernées et l'indicateur 3 correspond à la somme des trois éléments définis ci-dessous :

Absence de mise à jour des bases de données

Il s'agit des jeunes qui ont pu faire l'objet d'inscriptions multiples, pour lesquels il manque l'information sur le diplôme... Ces situations peuvent être évitées en amont par la vérification des bases élèves établissement avec l'appui des services rectoraux compétents.

Solutions hors périmètre SIEI :

- Dans un établissement privé hors contrat ;
- Dans un établissement de la Défense, de la Santé ou de la Justice ;
- Jeune actuellement en alternance (contrat de professionnalisation) ;
- Jeune actuellement stagiaire de la formation continue ou professionnelle (stages région, etc.).
- Évolution par rapport à 2011/2012 : deux motifs de sortie des établissements scolaires ont été rajoutés au motif (décès) déjà pris en compte lors du traitement :
- Jeune ayant déménagé en dehors du territoire national ;
- CNED.

Évolution de la situation du jeune : Cette situation peut évoluer entre le moment de la photographie SIEI (par ex. le 25 octobre 2012), la diffusion de la liste RIO aux plates-formes (par ex le 30 novembre 2012) et la prise de contact effective.

Nb jeunes de la liste RIO précédente encore à contacter : Il s'agit d'indiquer le nombre de jeunes figurant sur la liste RIO précédente considérés comme « à contacter » et qui ne l'ont pas encore été au début de la période d'activité considérée. Il s'agit ici de prendre en compte le « reliquat » de la campagne précédente. Pour la première enquête cette zone peut être vierge.

A contacter : Cet indicateur est calculé automatiquement, il s'agit du nombre de jeunes à contacter une fois la liste initiale enrichie des informations apportées par les différents partenaires.

Il correspond à la différence entre l'indicateur « Nb de jeunes nouvellement identifiés sur la liste RIO » pour la période d'activité moins l'indicateur « Nombre de jeunes actifs ou accompagnés par la ML », moins l'indicateur a.3 (le nombre d'élèves qui ne doivent pas

être contactés), plus l'indicateur a.4 (les jeunes à contacter toujours présents sur la liste RIO précédente).

Pas encore contactés : Ce résultat est calculé automatiquement à partir de la différence entre les jeunes « A contacter » auquel on soustrait les jeunes « contactés ».

Contactés : Il s'agit du nombre de jeunes que les membres de la plate-forme ont contacté. Si un jeune a été contacté à plusieurs reprises, il est considéré comme "contacté" et n'est comptabilisé qu'une seule fois. Un jeune contacté est un jeune que les membres de la plate-forme ont considéré comme "à contacter" et qu'ils ont essayé de contacter au moins une fois. Le mode de contact peut être un appel téléphonique, l'envoi d'un sms, d'un courriel ou d'un courrier ou encore une rencontre physique.

Ont déjà une solution, un accompagnement : Nombre de jeunes qui déclarent, lors de la prise de contact, avoir une solution ou bénéficier d'un accompagnement. Les cas suivants sont concernés :

- jeune actuellement sous statut scolaire en France :
 - dans un établissement scolaire public ou privé sous contrat de l'Éducation nationale ;
 - dans un établissement de l'Agriculture ;
 - dans un établissement privé hors contrat ;
 - au CNED.
 - dans un établissement de la Défense, de la Santé ou de la Justice,
- jeune actuellement en alternance (contrat d'apprentissage ou contrat de professionnalisation) ;
- jeune actuellement stagiaire de la formation continue ou professionnelle (stages région, etc.) ;
- jeune pour lequel une solution est engagée pour la prochaine rentrée scolaire (retour sous statut scolaire, alternance, formation) ;
- jeune actuellement en emploi : CDI ou CDD de plus de 3 mois, temps complet ou à temps partiel de plus de 50 %.

Contactés sans résultat : Cet indicateur permet d'apporter une précision aux contacts qui échouent. Ils sont identifiés sous trois rubriques possibles :

- injoignable car les coordonnées sont erronées ;
- sans réponse car malgré le fait d'avoir laissé un message, le jeune ne répond pas aux sollicitations des acteurs de la plate-forme. Un protocole local doit permettre de définir à partir de quel moment la tentative de contact est considérée comme un échec. Par exemple, un jeune ayant fait l'objet d'un appel téléphonique sans réponse, à 3 reprises à différents moments de la journée et de la semaine et ce malgré un message vocal sur répondeur, et n'ayant pas non plus répondu à une prise de contact par courrier peut être considéré comme « sans réponse » ;

- refusent la prise en charge. Rappel : pour les jeunes mineurs, il convient de contacter les responsables légaux.

Prise en charge (liste RIO) : Cet indicateur calculé automatiquement est la différence entre l'indicateur « Nombre de jeunes contactés » et les indicateurs « Ceux qui ont « déjà une solution » ajouté à « contactés sans résultat ». Cet indicateur représente la population cible qui doit être « prise en charge » par la plate-forme à partir de la liste RIO.

Prise en charge (hors liste RIO) : Correspond au nombre de jeunes qui ne se trouvent pas sur la liste RIO et qui sont pris en charge par les acteurs de la plate-forme dès le début de l'année scolaire. Cet indicateur permet d'afficher l'activité de la plate-forme complémentaire à celle de l'activité SIEI.

Total prise en charge : Cet indicateur est calculé automatiquement en additionnant les indicateurs « Pris en charge (liste RIO) » et « Pris en charge (hors liste RIO) ».

Indicateurs de résultats(en nombre de jeunes)

Ces indicateurs ont vocation à répertorier le nombre de jeunes qui bénéficient d'une solution ou d'un accompagnement. Une attention particulière doit être portée aux jeunes qui étaient dans un dispositif d'accompagnement et qui, lors d'une nouvelle remontée, ont trouvé une solution.

Dispositif d'accompagnement : Un décrocheur en dispositif d'accompagnement est un décrocheur pris en charge, qui est inscrit dans un dispositif d'accompagnement pour l'aider à trouver une solution. Sont différenciés :

- dispositifs « Mission locale »
- dispositifs « Régionaux »
- autres : ex : Collectivité territoriale, tissus associatifs, PJJ...
- accompagnement dans le cadre du « ROFE »

Ces dispositifs peuvent être les suivants :

- service civique temps plein
- service civique alterné
- clauses sociales
- actions MGI
- autres : dispositifs innovants éducation nationale...

Dispositifs de retour en formation et d'insertion : Il s'agit d'un décrocheur pris en charge qui bénéficie de l'une des solutions détaillées ci-dessous. Cette solution peut être trouvée, soit à l'issue d'un dispositif d'accompagnement, soit directement après une prise en charge par la plate-forme. Cet indicateur sera calculé automatiquement en additionnant les indicateurs ci-dessous.

- Reprise de scolarité (hors éducation nationale)

- Contrat d'apprentissage (cette notion concerne les CFA privés)
- Contrat de professionnalisation
- Stagiaire de la formation continue
- Stagiaire de la formation professionnelle
- Emploi
 - CDI ou CDD de plus de 3 mois,
 - temps complet ou temps partiel de plus de 50%,

Autres mesures : Nombre de jeunes considérés comme mis en solution mais dans le cadre de tout autre dispositif qui ne répondrait pas aux définitions ci-dessus. Ex : Emploi d'avenir, Contrat de génération, Contrat d'insertion... Les solutions trouvées dans le cadre du ROFE

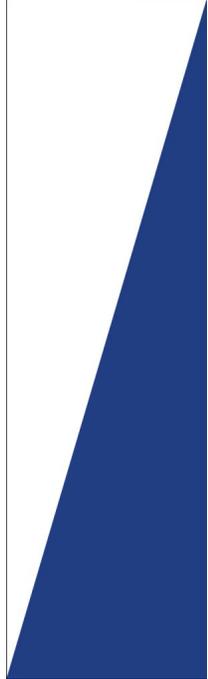
Reprise de scolarité :

- ex : sur Places disponibles, Micro-lycée, lycée deuxième chance ...
- actions MGI diplômantes

Contrat d'apprentissage (public) : Cette notion prend en compte les UFA et CFA publics

Total solutions trouvées : Ce résultat est calculé automatiquement. Il correspond à la somme des dispositifs de retour en formation et d'insertion de l'éducation nationale (de b.2.8 à b2.9)

Total solutions trouvées dans le cadre des plates-formes : Ce résultat est calculé automatiquement. Il correspond à la somme des dispositifs de retour en formation et d'insertion.



kpmg.fr

© 2013 KPMG S.A., société anonyme d'expertise comptable et de commissariat aux comptes, membre français du réseau KPMG constitué de cabinets indépendants adhérents de KPMG International Cooperative, une entité de droit suisse. Tous droits réservés. Le nom KPMG, le logo et « cutting through complexity » sont des marques déposées ou des marques de KPMG International

Cette proposition a été réalisée par KPMG S.A., société anonyme d'expertise comptable et de commissariat aux comptes à directoire et conseil de surveillance, au capital social de 5 497 100 euros, 775 726 417 RCS Nanterre. Siège social : Immeuble Le Palatin, 3 cours du Triangle, 92939 Paris La Défense Cedex. KPMG S.A. est membre français du réseau KPMG constitué de cabinets indépendants adhérents de KPMG International Cooperative (« KPMG International »), une entité de droit suisse. Cette proposition est soumise au respect des négociations, des accords et contrats signés. KPMG International ne propose pas de services aux clients. Aucun cabinet membre n'a le droit d'engager KPMG International ou les autres cabinets membres vis-à-vis des tiers. KPMG International n'a le droit d'engager aucun cabinet membre.

Annexe I au rapport d'étude de l'impact de plusieurs dispositifs concourant à la mobilité sociale des jeunes dans quatre bassins de vie (Guéret, Méru, Annecy, Montreuil)

Auteurs

- F. Larpin, Directrice Nationale KPMG Secteur public, Supervision générale de l'étude.*
- C. De Montzey, Manager, KPMG Secteur public, Responsable du bassin de vie de Guéret.*
- E. Durquety, Responsable projets, KPMG Secteur public, Responsable du bassin de vie de Montreuil.*
- C. Botella, Consultante, KPMG Secteur public, Responsable du bassin de vie de Méru.*
- X. Rodriguez, Consultante, Euréval, Responsable du bassin de vie d'Annecy.*
- B. Gorin, Consultant, KPMG Secteur public, Support des responsables.*

**Annexe I au rapport d'étude de
l'impact de plusieurs dispositifs concourant
à la mobilité sociale des jeunes dans quatre
bassins de vie (Guéret, Méru, Annecy,
Montreuil)**

Table des matières

1	Monographies des territoires	9
1.1	Bassin de vie de Guéret	9
1.1.1	Données géographiques	9
1.1.2	Données démographiques	9
1.1.3	Données sociales	9
1.1.4	Données économiques	10
1.2	Bassin de vie de Méru	10
1.2.1	Données géographiques	10
1.2.2	Données démographiques	11
1.2.3	Données sociales	11
1.2.4	Données économiques	12
1.3	Bassin de vie d’Annecy	12
1.3.1	Données géographiques	12
1.3.2	Données démographiques	12
1.3.3	Données sociales	13
1.3.4	Données économiques	13
1.4	Bassin de vie de Montreuil	13
1.4.1	Données géographiques	13
1.4.2	Données démographiques	14
1.4.3	Données sociales	14
1.4.4	Données économiques	14
2	Liste des acteurs rencontrés	15
2.1	Bassin de vie de Guéret	15
2.2	Bassin de vie de Méru	16
2.3	Bassin de vie d’Annecy	17
2.4	Bassin de vie de Montreuil	18
3	Synthèse et comptes-rendus exhaustifs des entretiens réalisés	19
3.1	Bassin de vie de Guéret	19
3.1.1	Le dispositif d’orientation au Collège Louis Durand	19
3.1.2	Le dispositif d’orientation au Lycée professionnel Jean Favart	21

3.1.3	Le Centre d'Information et d'Orientation	23
3.1.4	La mission locale.....	25
3.1.5	Le Centre de Formation en Alternance.....	27
3.1.6	La plate-forme d'appui et de suivi des décrocheurs	29
3.1.7	Synthèse des entretiens sur le bassin de vie de Guéret.....	31
3.1.8	Comptes-rendus exhaustifs des entretiens.....	33
3.1.8.1	Collège Louis Durand.....	33
3.1.8.1.1	Principal.....	33
3.1.8.1.2	Professeur principal de 3 ^{ème}	38
3.1.8.2	Lycée professionnel Jean Favart.....	42
3.1.8.2.1	Proviseur	42
3.1.8.2.2	Professeur principal de Terminale	45
3.1.8.2.3	Élèves en Seconde professionnelle	52
3.1.8.2.4	Élèves en Terminale professionnelle	53
3.1.8.3	CIO.....	55
3.1.8.3.1	Directeur	55
3.1.8.3.2	COP du lycée professionnel sondé	64
3.1.8.3.3	COP du collège sondé.....	67
3.1.8.4	Centre de Formation en Alternance.....	72
3.1.8.4.1	Directeur	72
3.1.8.4.2	Formateur.....	75
3.1.8.5	Mission locale.....	77
3.1.8.5.1	Directeur	77
3.1.8.5.2	Conseillère en insertion	80
3.1.8.6	Plate-forme d'appui et de suivi aux décrocheurs	85
3.1.8.6.1	Responsable départemental.....	85
3.1.8.6.2	Coordinatrice départementale de la MLDS	89
3.1.8.6.3	Jeunes décrocheurs	90
3.2	Bassin de vie de Méru	93
3.2.1	Le dispositif d'orientation au Collège du Thelle.....	93
3.2.2	Le dispositif d'orientation au Lycée professionnel Lavoisier	95
3.2.3	Le Centre d'Information et d'Orientation	98
3.2.4	La mission locale.....	100
3.2.5	Le Centre de Formation en Alternance (Beauvais).....	102
3.2.6	Le dispositif CIVIS.....	104
3.2.7	La plate-forme d'appui et de suivi aux décrocheurs.....	106

3.2.8	Comptes-rendus exhaustifs des entretiens.....	108
3.2.8.1	Collège du Thelle	108
3.2.8.1.1	Principale	108
3.2.8.1.2	Professeur principal de 3ème.....	112
3.2.8.2	Lycée professionnel Lavoisier.....	115
3.2.8.2.1	Proviseur.....	115
3.2.8.2.2	Professeur principal de Terminale	120
3.2.8.2.3	Élèves en Seconde professionnelle	123
3.2.8.2.4	Anciens élèves de Terminale professionnelle	125
3.2.8.3	Centre d'Information et d'Orientation	128
3.2.8.3.1	Directeur	128
3.2.8.3.2	COP du collège sondé.....	132
3.2.8.3.3	COP du lycée professionnel sondé	135
3.2.8.4	Mission locale.....	141
3.2.8.4.1	Directeur	141
3.2.8.4.2	Jeunes bénéficiaires déscolarisés	148
3.2.8.5	Dispositif CIVIS.....	153
3.2.8.5.1	Référente CIVIS	153
3.2.8.5.2	Conseiller en insertion (CIVIS et autres dispositifs).....	158
3.2.8.5.3	Jeunes bénéficiaires du CIVIS	163
3.2.8.6	Centre de Formation en Alternance	167
3.2.8.6.1	Directeur	167
3.2.8.6.2	Formateur.....	173
3.2.8.7	Plate-forme de suivi et d'appui aux décrocheurs.....	177
3.2.8.7.1	Coordinatrice départementale	177
3.2.8.7.2	Jeunes décrocheurs	181
3.3	Bassin de vie d'Annecy.....	189
3.3.1	Le dispositif d'orientation au Collège Les Balmettes	189
3.3.2	Le dispositif d'orientation au Lycée professionnel Germain Sommeiller.....	191
3.3.3	Le Centre d'Information et d'Orientation	192
3.3.4	La mission locale.....	194
3.3.5	Le Centre de Formation en Alternance	196
3.3.6	Le dispositif CIVIS.....	197
3.3.7	La plate-forme de suivi et d'appui aux décrocheurs.....	198
3.3.8	Comptes-rendus exhaustifs des entretiens.....	200
3.3.8.1	Collège Les Balmettes	200
3.3.8.1.1	Principal.....	200

3.3.8.1.2	Professeur principal de 3 ^{ème}	205
3.3.8.2	Lycée professionnel Germain Sommeiller	209
3.3.8.2.1	Proviseur et son adjointe.....	209
3.3.8.2.2	Professeur principal de Terminale	216
3.3.8.2.3	Élèves en Seconde professionnelle	219
3.3.8.2.4	Anciens élèves de Terminale professionnelle	222
3.3.8.3	Centre d'Information et d'Orientation	225
3.3.8.3.1	Directrice	225
3.3.8.3.2	COP du collège et lycée sondés	231
3.3.8.4	Mission locale.....	236
3.3.8.4.1	Directeur et présidente de la mission locale	236
3.3.8.4.2	Conseillère en insertion	242
3.3.8.4.3	Jeunes déscolarisés	246
3.3.8.5	Centre de Formation en Alternance	248
3.3.8.5.1	Directeur	248
3.3.8.5.2	Formatrice.....	252
3.3.8.6	Dispositif CIVIS.....	254
3.3.8.6.1	Directeur de la mission locale et conseillère en insertion CIVIS.....	254
3.3.8.6.2	Jeunes bénéficiaires du CIVIS.....	258
3.3.8.7	Plate-forme de suivi et d'appui aux décrocheurs.....	262
3.3.8.7.1	Co-responsable de la PSAD d'Annecy - Référent CIO	262
3.3.8.7.2	Co-responsable de la PSAD d'Annecy - Référent mission locale	265
3.3.8.7.3	Proviseur du Lycée professionnel Germain Sommeiller.....	268
3.3.8.7.4	Principal du Collège Les Balmettes	269
3.3.8.7.5	Jeunes décrocheurs	270
3.4	Bassin de vie de Montreuil	272
3.4.1	Le dispositif d'orientation au Collège Paul Eluard	272
3.4.2	Le dispositif d'orientation au Lycée professionnel Eugénie Cotton	274
3.4.3	Le Centre d'Information et d'Orientation	276
3.4.4	La mission locale.....	278
3.4.5	Le Centre de Formation en Alternance.....	280
3.4.6	Le dispositif CIVIS.....	282
3.4.7	La plate-forme de suivi et d'appui aux décrocheurs.....	284
3.4.8	Comptes-rendus exhaustifs des entretiens	289
3.4.8.1	Collège Paul Eluard	289
3.4.8.1.1	Principale du collège.....	289
3.4.8.1.2	Professeur principal	294

3.4.8.2	Lycée professionnel Eugénie Cotton	299
3.4.8.2.1	Proviseur intérimaire et chef de travaux	299
3.4.8.2.2	Professeur principal de Terminale	308
3.4.8.2.3	Élèves en Seconde professionnelle	312
3.4.8.2.4	Élèves de Terminale professionnelle	315
3.4.8.3	Centre d'Information et d'Orientation	317
3.4.8.3.1	Directeur	317
3.4.8.3.2	COP du lycée sondé	317
3.4.8.3.3	COP du collège sondé	323
3.4.8.4	Mission locale	331
3.4.8.4.1	Directeur	331
3.4.8.4.2	Conseiller en insertion	339
3.4.8.5	Centre de Formation en Alternance	343
3.4.8.5.1	Directeur, Directrice adjointe et Formateur	343
3.4.8.5.2	Président de la chambre de métiers	347
3.4.8.6	Dispositif CIVIS	349
3.4.8.6.1	Conseillère en insertion CIVIS	349
3.4.8.6.2	Jeunes bénéficiaires du CIVIS	354
3.4.8.7	Plate-forme de suivi et d'appui aux décrocheurs	360
3.4.8.7.1	Coordinatrice départementale	360
3.4.8.7.2	Jeunes décrocheurs	366
4	Synthèses des questionnaires en ligne	372
4.1	Synthèses pour les collèges	372
4.1.1	Chefs d'établissement	372
4.1.2	Professeurs principaux	373
4.2	Synthèses pour les lycées professionnels	374
4.2.1	Chefs d'établissement	374
4.2.2	Professeurs principaux	374
4.2.3	Élèves en classe de seconde	375
4.3	Synthèse pour les anciens élèves de Terminale de lycées professionnels	376
4.4	Synthèse pour les élèves de CFA en CAP 1 ^{ère} année	377

1 Monographies des territoires

1.1 Bassin de vie de Guéret

1.1.1 Données géographiques

Située dans la région Limousin, la commune de Guéret est le chef-lieu de la Creuse et, selon l'INSEE¹, un des quatre grands pôles urbains de la région avec Limoges, Brive-la-Gaillarde et Tulle.

Le bassin de vie, animé par l'unité urbaine de Guéret, regroupe 52 communes² dont :

- 31 communes de moins de 500 habitants,
- 18 communes entre 500 et 2 000 habitants,
- 3 communes entre 2 000 et 20 000 habitants.

Moins enclavé que par le passé, le bassin de vie est traversé par un des grands axes européens (E62) ainsi que par la N145 qui l'ouvre aux régions voisines. La ligne 10 du TER Limousin reliant Limoges à Montluçon et passant par Guéret contribue de ce désenclavement.

1.1.2 Données démographiques

Le département de la Creuse est marqué par de faibles densités de population avec environ 22 habitants au km² contre 114 en France métropolitaine.

Le bassin de vie de Guéret compte, selon les données du recensement de 2009, 40 661 habitants, soit 5,5% de la population de la région et 33% de la population du département.

Guéret, Sainte-Feyre et Saint-Sulpice-le-Guérétois sont les trois communes les plus importantes du bassin, avec respectivement 14 577, 2 371 et 2 079 habitants recensés en 2010².

1.1.3 Données sociales

Les services et équipements présents dans le bassin de vie sont diversifiés et accessibles. Le bassin, selon la typologie INSEE, offre l'ensemble des

¹ *Focal*, numéro 88, INSEE Limousin, décembre 2012

² INSEE, populations légales des communes 2010

équipements de la gamme dite « intermédiaire »³ et plusieurs équipements de la gamme « supérieure »⁴

Parmi les infrastructures d'éducation et de formation, on dénombre six collèges publics répartis sur les communes d'Ahun (un), Bonnat (un), Guéret (deux), Parsac (un) et Saint-Vaury (un) ; un lycée professionnel public à Saint-Vaury ; un lycée polyvalent, un centre de formation d'apprentis (CFA), une mission locale et un centre d'information et d'orientation (CIO) à Guéret.

Si l'on considère la population jeune, on constate tout d'abord que celle-ci est plus faible que la moyenne en France métropolitaine, les 0-19 ans représentant 19 % de la population du bassin en 2009 contre 24,5 % dans le reste du pays. Néanmoins, en 2009, le taux de chômage des 15-24 ans atteignait un niveau identique au niveau national, soit 23,5 %. En 2008, à l'échelle du bassin de vie, la dépense moyenne par lycéen était sensiblement supérieure à celle observée à l'échelle nationale, 8 700 € contre 7 410 €.

1.1.4 Données économiques

L'activité économique du territoire est marquée par une présence importante du secteur agricole qui représentait 13,4 % des postes salariés fin 2010, contre 1 % à l'échelle de la France métropolitaine. L'agriculture devance ainsi le secteur industriel (10,3 % des postes salariés) et celui de la construction (6,8 %). Le commerce et les services pèsent pour 31,3 % des postes salariés contre 46,2 % pour le reste de la métropole. A l'inverse, les postes dans l'administration publique, l'enseignement, la santé et l'action sociale ont un poids relatif plus important dans le bassin de vie qu'au niveau national (38,2 % contre 31,3 %).

1.2 Bassin de vie de Méru

1.2.1 Données géographiques

Située dans la région Picardie, au sud-ouest du département de l'Oise, Méru est l'une des dix communes les plus importantes du département en termes de population. Les limites du bassin de vie de Méru dépassent les limites régionales et se prolonge en Île-de-France dans le Val-d'Oise. Selon l'INSEE, il fait partie des 13 bassins picards qui attirent des communes hors région⁵.

Le bassin de vie de Méru est considéré, à l'instar d'une large majorité des bassins de vie picards (71 %) comme un bassin rural. Il n'en est pas moins un espace périurbain animé par le grand pôle que constitue la commune de Beauvais.

³ Base permanente des équipements (BPE)

<http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=sources/ope-adm-bpe.htm>

⁴ Base permanente des équipements (BPE)

<http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=sources/ope-adm-bpe.htm>

⁵ *Analyses*, n°73, INSEE Picardie, 2012

Le bassin de vie de Méru regroupe 36 communes⁶ dont :

- 15 communes de moins de 500 habitants,
- 17 communes entre 500 et 2 000 habitants,
- 4 communes entre 2 000 et 20 000 habitants.

Ouvert aussi bien sur Beauvais que sur Paris et sa banlieue, le bassin de vie est desservi par le TER Picardie reliant Beauvais à Paris ainsi que par l'autoroute A16.

1.2.2 Données démographiques

Si la densité de population du département (136,8 habitants au km²) est un peu plus élevée que celle de la France métropolitaine (114 habitants au km²), la commune de Méru présente une densité bien supérieure avec 571 habitants au km².

Le bassin de vie de Méru compte, selon les données du recensement de 2009, 42 738 habitants, soit 2,2 % de la population de la région et 5,3% de la population du département.

Méru, Andeville, Sainte-Geneviève et Noailles sont les quatre communes les plus importantes du bassin, avec respectivement 13 473, 3 219, 2 838 et 2 797 habitants recensés en 2010⁷.

1.2.3 Données sociales

Parmi les infrastructures d'éducation et de formation, on dénombre quatre collèges publics répartis sur les communes de Noailles (un), Sainte-Geneviève (un) et Méru (deux), Parsac (un) ; un lycée professionnel public et une mission locale à Méru. Le centre d'information et d'orientation (CIO) se trouve hors du bassin de vie, à Beauvais. De plus, le bassin de vie ne dispose pas de centres de formation d'apprentis (CFA) qui sont situés dans les communes voisines (Airion, Agnetz et Beauvais).

Si l'on considère la population jeune, on constate tout d'abord que celle-ci est plus élevée que la moyenne en France métropolitaine, les 0-19 ans représentant 27,1% de la population du bassin en 2009 contre 24,5 % dans le reste du pays. Les jeunes de moins de 25 ans représentent même 35 % de la population du bassin de vie de Méru⁸. Par ailleurs, en 2009, le taux de chômage des 15-24 ans était lui aussi supérieur de 1,7 point au niveau national, 25,2 % contre 23,5 %. La dépense moyenne par lycéen, en 2008, était légèrement inférieure à l'échelle du bassin de vie qu'à celle du niveau national, 7 330 € contre 7 410 €.

⁶ Bassin de vie 2012 de Méru, <http://www.insee.fr/fr/methodes/nomenclatures/zonages/zone.asp?zone=BV&zzone=60395>

⁷ INSEE, populations légales des communes 2010

⁸ Analyses, n°73, INSEE Picardie, 2012

1.2.4 Données économiques

L'activité économique du territoire est marquée par une présence plus forte du secteur industriel qu'à l'échelle de la France métropolitaine : 19,3% des postes salariés fin 2010, contre 14,8%. L'industrie devance ainsi le secteur agricole (2,3% des postes salariés) et celui de la construction (6,7 %). Le commerce et les services pèsent pour 40,4% des postes salariés contre 46,2 % pour le reste de la métropole. Enfin, les postes dans l'administration publique, l'enseignement, la santé et l'action sociale ont un poids relatif identique à celui du niveau national (31,3 %).

1.3 Bassin de vie d'Annecy

1.3.1 Données géographiques

Située dans la région Rhône-Alpes, la commune d'Annecy est le chef-lieu et la préfecture du département de la Haute-Savoie.

Le bassin de vie animé par l'unité urbaine d'Annecy regroupe 60 communes⁹ dont :

15 communes de moins de 500 habitants,

29 communes entre 500 et 2 000 habitants,

15 communes entre 2 000 et 20 000 habitants,

1 commune de plus de 50 000 habitants (Annecy, 108^{ème} au rang national).

Si le bassin d'Annecy constitue une zone urbaine, le nord du territoire est à dominante périurbaine, les communes des bords du lac sont très contraintes en terme de circulation et très touristiques. A l'Est, la limite du territoire est marquée par la montagne avec la vallée de Thônes et les Aravis.

1.3.2 Données démographiques

Si la densité de population du département (168 habitants au km²) est un peu plus élevée que celle de la France métropolitaine (114 habitants au km²), la commune d'Annecy présente une densité bien supérieure avec 3 691 habitants au km².

La ville d'Annecy comptait, en 2010¹⁰, 52 375 habitants, soit 0,84 % de la population de la région et 7,1 % de la population du département.

Si par sa population, Annecy n'occupe que la 8^{ème} place des villes de la région Rhône-Alpes, son agglomération – 215 701 habitants (2010) – est la 5^{ème} aire urbaine de la région, entre Genève-Annemasse et Chambéry.

⁹ Bassin de vie 2012 d'Annecy,

<http://www.insee.fr/fr/methodes/nomenclatures/zonages/zone.asp?zonage=BV&zone=74010>

¹⁰ INSEE, populations légales des communes 2010

1.3.3 Données sociales

Parmi les infrastructures d'éducation et de formation, on dénombre deux collèges publics, un lycée professionnel public, deux centres de formation d'apprentis (CFA), une mission locale et un centre d'information et d'orientation (CIO) à Annecy.

Si l'on considère la population jeune, on constate tout d'abord que celle-ci est proche de la moyenne en France métropolitaine, les 0-19 ans représentant 25,6 % de la population du bassin en 2009 contre 24,5 % dans le reste du pays. Néanmoins, en 2009, le taux de chômage des 15-24 ans, atteignant 15,9 %, restait inférieur de 7,6 points. La dépense moyenne par lycéen, en 2008, était inférieure à l'échelle du bassin de vie qu'à celle du niveau national, 7 140 € contre 7 410 €.

1.3.4 Données économiques

L'activité économique du territoire est marquée par une présence plus forte du secteur industriel qu'à l'échelle de la France métropolitaine : 19,4 % des postes salariés fin 2010, contre 14,8 %. L'industrie devance ainsi le secteur agricole (0,4 % des postes salariés) et celui de la construction (7,6 %). Le commerce et les services pèsent pour 45,6 % des postes salariés contre 46,2 % pour le reste de la métropole. Enfin, les postes dans l'administration publique, l'enseignement, la santé et l'action sociale ont un poids relatif inférieur à celui du niveau national (29,5 % contre 31,3 %).

1.4 Bassin de vie de Montreuil

1.4.1 Données géographiques

Située dans la région Île-de-France, au sud du département de la Seine-Saint-Denis, Montreuil est la commune la plus importante du département en termes de population. Les limites du bassin de vie de Montreuil correspondent d'ailleurs à celles de la commune.

Le bassin de vie de Montreuil est considéré comme un bassin urbain, relié au cœur de Paris par la ligne 9 du Métro.

L'influence des pôles parisiens sur le bassin de vie de Montreuil est forte puisqu'on peut estimer à 40 % le nombre d'actifs du bassin travaillant dans les pôles parisiens¹¹. A l'inverse, près de 17 % des emplois du bassin de vie seraient occupés par des résidents de l'hypercentre parisien. En dehors de ses liens avec les pôles parisiens, le bassin de vie de Montreuil connaît des flux domicile-travail importants avec les bassins de Créteil.

¹¹ *Les sous-bassins de vie et d'emploi de l'aire urbaine de Paris*, DRIEA Île-de-France, juillet 2013

1.4.2 Données démographiques

Si la densité de population du département (6 449 habitants au km²) est déjà extrêmement élevée par rapport à celle de la France métropolitaine (114 habitants au km²), la commune de Montreuil présente une densité bien supérieure encore avec 11 521 habitants au km².

La ville de Montreuil comptait, en 2010¹², 103 675 habitants, soit 0,88 % de la population de la région et 6,8 % de la population du département.

1.4.3 Données sociales

Parmi les infrastructures d'éducation et de formation, on dénombre sept collèges publics, deux lycées polyvalents, une mission locale et un centre d'information et d'orientation (CIO) à Montreuil. Le centre de formation d'apprentis (CFA) se trouve hors du bassin de vie, à Bobigny.

Si l'on considère la population jeune, on constate tout d'abord que celle-ci est plus élevée que la moyenne en France métropolitaine, les 0-19 ans représentant 28,8 % de la population du bassin en 2009 contre 24,5 % dans le reste du pays. Par ailleurs, en 2009, le taux de chômage des 15-24 ans était lui aussi supérieur de 5,3 points au niveau national, 28,8 % contre 23,5 %. La dépense moyenne par lycéen, en 2008, était inférieure à l'échelle du bassin de vie qu'à celle du niveau national, 7 030 € contre 7 410 €.

1.4.4 Données économiques

L'activité économique du territoire est marquée par une présence plus forte du secteur des services qu'à l'échelle de la France métropolitaine : 54,4 % des postes salariés fin 2010, contre 46,2 %. Les services devançant ainsi le secteur de la construction (7,8 %) et celui de l'industrie (8,3 %). Le secteur agricole est inexistant. Enfin, les postes dans l'administration publique, l'enseignement, la santé et l'action sociale ont un poids relatif (29,5 %) proche de celui du niveau national (31,3 %).

¹² INSEE, populations légales des communes 2010

2 Liste des acteurs rencontrés

2.1 Bassin de vie de Guéret

Collège Louis Durand	
Entretien Principal	Réalisé le 16 Juillet
Entretien Professeur principal de 3ème	Réalisé le 9 Septembre
Lycée professionnel Jacques Favart	
Entretien Directeur	Réalisé le 15 Juillet
Entretien Professeur principal Terminale	Réalisé le 9 Septembre
Entretien élève de 2nde (1)	Réalisé le 11 Septembre
Entretien élève de 2nde (2)	Réalisé le 11 Septembre
Entretien élève de 1re (1)	Réalisé le 11 Septembre
Entretien élève de 1re (2)	Réalisé le 11 Septembre
CFA de Guéret	
Entretien Directeur	Réalisé le 17 Juillet
Entretien Professeur principal	Réalisé le 17 Juillet
CIO de Guéret	
Entretien Directeur	Réalisé le 10 Septembre
Entretien COP Collège du Thelle	Réalisé le 10 Septembre
Entretien COP Lycée Lavoisier	Réalisé le 10 Septembre
DSDEN/ Plateforme	
Entretien Référent	Réalisé le 10 Septembre
Entretien jeune décroché (1)	Réalisé le 10 Septembre
Entretien jeune décroché (2)	Réalisé le 10 Septembre
Entretien jeune décroché (3)	Non-réalisé
Entretien jeune décroché (4)	Non-réalisé
Entretien jeune décroché (5)	Non-réalisé
Mission locale de Guéret	
Entretien Directeur	Réalisé le 17 Juillet
Entretien Conseiller	Réalisé le 17 Juillet
Entretien Responsable CIVIS	Réalisé le 17 Juillet
Entretien jeune CIVIS (1)	Réalisé le 16 Juillet
Entretien jeune CIVIS (2)	Réalisé le 16 Juillet
Entretien jeune CIVIS (3)	Réalisé le 16 Juillet
Entretien jeune déscolarisé (1)	Réalisé le 16 Juillet
Entretien jeune déscolarisé (2)	Réalisé le 16 Juillet
Entretien jeune déscolarisé (3)	Réalisé le 16 Juillet
Atelier de travail	Réalisé le 11 Septembre

2.2 Bassin de vie de Méru

Collège Du Thelle	
Entretien Principal	Réalisé le 4 juillet
Entretien Professeur principal de 3ème	Réalisé le 4 juillet
Lycée professionnel Lavoisier	
Entretien Directeur	Réalisé le 11 juillet
Entretien Professeur principal Terminale	Réalisé le 11 juillet
Entretien élève de 2nde (1)	Réalisé le 3 septembre
Entretien élève de 2nde (2)	Réalisé le 3 septembre
Entretien élève de 1re (1)	Réalisé le 24 juillet
Entretien élève de 1re (2)	Réalisé le 5 août
CFAI Oise - Promeo Formation	
Entretien Directeur	Réalisé le 30 août
Entretien Professeur principal	Réalisé le 30 août
CIO Beauvais	
Entretien Directeur	Réalisé le 8 juillet
Entretien COP Collège du Thelle	Réalisé le 8 juillet
Entretien COP Lycée Lavoisier	Réalisé le 10 septembre
DSDEN/ Plateforme	
Entretien Référent	Réalisé le 4 septembre
Entretien jeune décroché (1)	Réalisé le 4 septembre
Entretien jeune décroché (2)	Réalisé le 5 septembre
Entretien jeune décroché (3)	Réalisé le 6 septembre
Entretien jeune décroché (4)	Réalisé le 6 septembre
Entretien jeune décroché (5)	Réalisé le 6 septembre
Mission locale	
Entretien Directeur	Réalisé le 24 juillet
Entretien Conseiller	Réalisé le 23 juillet
Entretien Responsable CIVIS	Réalisé le 11 juillet
Entretien jeune CIVIS (1)	Réalisé le 23 juillet
Entretien jeune CIVIS (2)	Réalisé le 23 juillet
Entretien jeune CIVIS (3)	Réalisé le 23 juillet
Entretien jeune déscolarisé (1)	Réalisé le 23 juillet
Entretien jeune déscolarisé (2)	Réalisé le 23 juillet
Entretien jeune déscolarisé (3)	Réalisé le 23 juillet
Atelier de travail	Réalisé le 24 juillet

2.3 Bassin de vie d'Annecy

Collège Les Balmettes	
Entretien Principal	Réalisé le 28 août
Entretien Principal (entretien complémentaire sur le décrochage)	Réalisé le 6 septembre
Entretien Professeur principal de 3ème	Réalisé le 6 septembre
Lycée professionnel Germain Sommeiller	
Entretien Directeur + Directeur adjoint	Réalisé le 18 juillet
Entretien Directeur + Directeur adjoint (entretien complémentaire)	Réalisé le 29 août
Entretien Professeur principal Terminale	Réalisé le 4 septembre
Entretien élève de 2nde (1)	Réalisé le 4 septembre
Entretien élève de 2nde (2)	Réalisé le 4 septembre
Entretien élève de Tle (1)	Réalisé le 4 septembre
Entretien élève de Tle (2)	Réalisé le 4 septembre
Entretien élève de Tle (3)	Réalisé le 4 septembre
CFA coiffure Lycée Gabriel Fauré	
Entretien Directeur	Réalisé le 29 août
Entretien formateur	Réalisé le 3 septembre
CIO Annecy	
Entretien Directeur	Réalisé le 30 août
Entretien COP Collège / Lycée	Réalisé le 3 septembre
Entretien COP Collège / Lycée	Réalisé le 3 septembre
DSDEN/ Plateforme	
Entretien Référent (1) CIO	Réalisé le 6 septembre
Entretien Référent (2) Mission locale	Réalisé le 29 août
Entretien jeune décroché (1)	Réalisé le 24 septembre
Entretien jeune décroché (2)	Réalisé le 24 septembre
Mission locale Jeunes du Bassin Annécien	
Entretien Directeur	Réalisé le 18 juillet
Entretien Conseiller	Réalisé le 18 juillet
Entretien Responsable CIVIS	Réalisé le 5 septembre
Entretien jeune CIVIS (1)	Réalisé le 5 septembre
Entretien jeune CIVIS (2)	Réalisé le 5 septembre
Entretien jeune CIVIS (3)	Réalisé le 5 septembre
Entretien jeune CIVIS (4)	Réalisé le 5 septembre
Entretien jeune déscolarisé (1)	Réalisé le 24 septembre
Entretien jeune déscolarisé (2)	Réalisé le 24 septembre
Atelier de travail	Réalisé le 24 septembre

2.4 Bassin de vie de Montreuil

Collège Paul Eluard	
Entretien Principal	Réalisé le 9 juillet
Entretien Professeur DP3	Réalisé le 10 septembre
Lycée professionnel Eugénie Cotton	
Entretien Directeur intérimaire	Réalisé le 3 juillet
Entretien chef de travaux	Réalisé le 3 juillet
Entretien Professeur principal Terminale	Réalisé le 3 juillet
Entretien élève de 2nde (1)	Réalisé le 10 septembre
Entretien élève de 2nde (2)	Réalisé le 10 septembre
Entretien anc. élève de Tle (1)	Réalisé le 5 septembre
Entretien anc. élève de Tle (2)	Réalisé le 6 septembre
CFA Campus des métiers	
Entretien Directeur	Réalisé le 11 septembre
Entretien Président CFA	Réalisé le 11 septembre
Entretien Directrice adjointe	Réalisé le 11 septembre
Entretien Professeur principal	Réalisé le 11 septembre
CIO Montreuil	
Entretien Directeur	En congés maladie LD
Entretien COP Collège Paul Eluard	Réalisé le 5 septembre
Entretien COP 2	Réalisé le 5 septembre
DSDEN/ Plateforme	
Entretien Référent	Réalisé le 10 juillet
Entretien jeune décroché (1)	injoignable
Entretien jeune décroché (2)	injoignable
Entretien jeune décroché (3)	injoignable
Entretien jeune décroché (4)	injoignable
Entretien jeune décroché (5)	injoignable
Mission locale xx	
Entretien Directeur	Réalisé le 27 août
Entretien Conseiller	Réalisé le 29 août
Entretien Responsable CIVIS	Réalisé le 6 septembre
Entretien jeune CIVIS (1)	Réalisé le 27 août
Entretien jeune CIVIS (2)	Réalisé le 27 août
Entretien jeune CIVIS (3)	Réalisé le 27 août
Entretien jeune déscolarisé (1)	Réalisé le 27 août
Entretien jeune déscolarisé (2)	Réalisé le 27 août
Entretien jeune déscolarisé (3)	Réalisé le 27 août
Atelier de travail	Sans retour directeur

3 Synthèse et comptes-rendus exhaustifs des entretiens réalisés

3.1 Bassin de vie de Guéret

3.1.1 Le dispositif d'orientation au Collège Louis Durand

Une forte mobilisation et interaction des acteurs autour de l'orientation.

Le chef d'établissement s'est fortement investi sur l'orientation à son arrivée et a joué un rôle déterminant dans la mise en œuvre du dispositif d'orientation tout en incitant les autres acteurs à s'impliquer. Aujourd'hui, le dispositif fonctionne naturellement et les objectifs sont partagés par chacun des acteurs.

Cette mobilisation et cette implication des acteurs sont facilitées par la taille humaine de l'établissement, l'absence de problèmes graves (violence, absentéisme décrochage important) ainsi que la facilité du contact avec les élèves et les parents qui sont, dans l'ensemble, fortement impliqués dans le parcours scolaire de leurs enfants. La petite taille de l'établissement favorise aussi la relation entre professeurs principaux et familles. Les réunions parents/élèves/professeurs sont fortement suivies, notamment la soirée réunissant les proviseurs des établissements creusois et les COP afin de présenter les différentes voies de formation post collège. Beaucoup d'autres actions sont menées en faveur des jeunes afin de leur faire découvrir les voies de formation et le monde professionnel (participation au Forum départemental Limousin Éducation Avenir, visites d'entreprises).

Pour les élèves les plus en difficulté qui s'orientent vers la voie professionnelle, des visites d'établissements sont organisées ainsi que des journées portes ouvertes et des stages d'immersion d'une demi ou d'une journée entière dans une classe de seconde professionnelle.

Le CIO est mobilisé, notamment pour les élèves recherchant des informations sur des formations pointues que le professeur principal ne maîtrise pas forcément.

La mission de professeur principal nécessite une mobilisation en temps importante et peu de professeurs sont volontaires pour la remplir. Les professeurs principaux sont donc parfois choisis par défaut. Le rôle du professeur principal en matière d'orientation est considéré comme déterminant et en phase avec sa fonction d'enseignement, en ce qu'elle permet une proximité avec les élèves.

La priorité est accordée au choix d'orientation le plus en phase avec les capacités de l'élève. L'objectif est d'accompagner et de conseiller les élèves de 3^{ème} vers le choix d'orientation le plus en accord avec leurs souhaits et leurs capacités. Ainsi, la priorité est donnée à l'élève et non pas à une voie de formation spécifique.

Le discours des différents acteurs de l'orientation, en particulier les professeurs principaux et le COP, doit être cohérent afin de convaincre élèves et

parents du choix d'orientation le plus approprié. Beaucoup d'élèves veulent s'orienter vers la voie générale même si leur niveau ne le permet pas.

Cette action est facilitée par la meilleure image véhiculée par la voie professionnelle depuis quelques années. Cette dernière offre désormais la possibilité de suivre des études plus longues post-bac. Les représentations que s'en font parents et élèves changent aussi, ces derniers préférant s'orienter vers des formations professionnelles porteuses d'emploi que vers des formations plus généralistes et théoriques dont les chances d'insertion professionnelle sont plus incertaines.

Les choix de formation restent conditionnés par l'offre existant à proximité du lieu de vie des élèves. Les élèves choisissent rarement des établissements situés hors académie ou même hors du département. De plus, peu d'élèves en fin de 3^{ème} acceptent d'aller en internat. Les problèmes de déplacement et les questions financières, qui s'aggravent sur le département depuis quelques années, restent des freins importants à la mobilité sociale des jeunes.

Une liberté d'action et des moyens matériels suffisants. Le chef d'établissement dispose d'une grande autonomie afin d'organiser le contenu et la mise en œuvre du PDMF et considère avoir les moyens matériels nécessaires pour mener la mission d'information et d'orientation confiée au collège.

Un dispositif d'affectation jugé globalement efficace. Le dispositif AFFELNET est jugé performant et a amélioré la transparence des choix faits par les élèves. Il permet une meilleure allocation entre les choix opérés et les places disponibles.

L'efficacité du dispositif est évaluée par les acteurs entre 4 et 5 sur 5. Le critère le plus pertinent est le nombre de désaccord non résolu entre l'établissement et les parents d'élèves. Aucun n'a été relevé sur l'année scolaire 2012/13. Les décisions sont prises en concertation entre les élèves, leurs parents et les acteurs de l'orientation au collège.

3.1.2 Le dispositif d'orientation au Lycée professionnel Jean Favart

L'établissement s'efforce de proposer le choix de formation le plus adapté à l'élève avec les contraintes du territoire. Le lycée propose des formations industrielles depuis plusieurs années afin de répondre aux besoins de main d'œuvre des entreprises locales, notamment dans les métiers d'usinage (Baccalauréat Professionnel Technicien d'Usinage).

La voie professionnelle reste cependant peu valorisante aux yeux des élèves : beaucoup l'ont choisie par défaut et sans réelle volonté d'exercer un métier en lien avec cette formation. Les effectifs d'une année à l'autre sont d'ailleurs variables, l'établissement ayant des difficultés à remplir tous les ans la section TU. Cette situation demeure paradoxale alors que la formation en Gestion Administrative (GA) est plus demandée malgré des débouchés professionnels moins nombreux.

Les décisions d'affectation sont conditionnées par les formations existant sur le territoire. Les contraintes géographiques et de mobilité représentent un frein important en matière d'orientation. Les élèves sont très peu mobiles et « *consomment les formations sur place* ». Ceux qui s'éloignent véritablement de leur lieu de vie ne représentent qu'un à deux cas par promotion.

L'élève reste la préoccupation principale de l'établissement. Des passerelles existent entre les différentes voies. Le COP repère les élèves en difficulté et les réoriente vers la voie la plus adaptée.

La taille réduite de l'effectif en section professionnelle et la mobilisation des enseignants permettent aux élèves les plus démotivés de réussir. « *Ils parviennent à redémarrer* ».

La plupart d'entre eux restent motivés tout au long de leur parcours scolaire et poursuivent, pour certains, en BTS. La réforme du Bac Professionnel à trois ans a eu pour effet de baisser l'âge d'entrée en seconde professionnelle et d'exposer davantage les jeunes au risque de décrochage. Beaucoup d'élèves auraient rencontré moins de difficultés en suivant un CAP.

Les facteurs suivants jouent un rôle positif sur l'action de chaque acteur :

- établissement à taille humaine,
- bon taux d'encadrement (supérieur à la moyenne nationale),
- faible rotation du corps enseignant,
- absence de difficultés particulières (pas de violence scolaire, d'absentéisme, ...). La moitié des élèves du lycée, toutes sections confondues, a une moyenne supérieure à 12,5/20.

Le lycée mène plusieurs actions afin de faire découvrir aux lycéens le monde professionnel. Ainsi, il existe des stages obligatoires en entreprise pour toutes les classes de seconde, des forums des métiers départementaux et régionaux, des

visites d'entreprises (les sections professionnelles visitent six à sept entreprises dans l'année) et le parrainage d'une classe par un acteur économique.

Le professeur principal s'estime insuffisamment informé sur les filières professionnelles. Les offres de formation dispensées sur le territoire sont insuffisamment connues des professeurs principaux, notamment en BTS. Les relais d'information des professeurs principaux sont, en externe, le CDI et, en interne, le COP et la vie scolaire.

La complémentarité entre les différents acteurs est forte. Le professeur principal est celui qui connaît le mieux ses élèves ; sa place au sein du dispositif d'orientation est donc primordiale. Il doit cependant nécessairement s'appuyer sur les compétences du COP qui constitue son relai privilégié. Son rôle s'inscrit ainsi dans une démarche collective avec les autres acteurs.

Le professeur principal consacre en moyenne chaque année une heure par élève mais ce chiffre peut atteindre 6 ou 7 heures pour les élèves les plus en difficulté.

La mission du professeur principal est plus difficile aujourd'hui qu'il y a quelques années : le contexte social a évolué et est devenu plus difficile et sensible à accompagner. Pour le professeur principal, l'investissement en temps est significatif.

APB : un dispositif jugé performant. Le dispositif APB est performant mais nécessite une attention forte de l'élève sur son premier vœu qui est décisif. Le CPE s'investit en début d'année afin d'apporter les informations nécessaires aux familles et reçoit les élèves qui n'ont saisi aucun vœu.

L'efficacité du dispositif est évaluée par les acteurs à 4/5. Peu d'élèves décrochent, en moyenne deux à trois élèves chaque année.

3.1.3 Le Centre d'Information et d'Orientation

Une absence de ligne directrice claire de la part de l'autorité de tutelle : Le CIO a pour mission principale l'accompagnement des jeunes du secondaire dans leur orientation scolaire, voire professionnelle. D'autres missions se sont ajoutées depuis quelques années, telles que la prise en charge de l'échec scolaire ou du handicap.

L'institution souffre d'une absence de ligne directrice claire qui serait définie par le rectorat. Cette question est d'autant plus importante qu'en dix ans, le CIO de Guéret a vu son budget de fonctionnement divisé par cinq. Toutes les missions ne peuvent être remplies correctement et il serait préférable de se concentrer sur certaines.

Des moyens financiers insuffisants. Le CIO n'a pas les moyens de financer les frais de déplacement des COP pour l'année entière et doit user d'autres budgets (budget pour la VAE, pour la lutte contre le décrochage) pour tenter d'y parvenir. Le directeur confie : « *je fais avec les moyens qu'on me donne* ». Il n'a aucun pouvoir de décision sur le budget qui lui est attribué et aucune visibilité sur ce qui sera alloué à la structure.

Le périmètre d'intervention du COP s'est modifié. La baisse des moyens a contribué à modifier le périmètre d'intervention du COP qui se concentre désormais sur les cas les plus difficiles et laisse le professeur principal prendre en charge les cas les plus simples. Il est parfois difficile de trouver le bon équilibre entre les missions incombant à chaque acteur. Le faible nombre d'établissements et la connaissance des différents acteurs facilitent le travail de coordination. La dimension psychologique est devenue de plus en plus prégnante dans la mission du COP. L'attention est désormais portée à l'écoute individuelle de l'élève, aux causes de son échec et plus seulement sur ses choix d'orientation. Cette évolution est jugée positive.

La mission du COP se déroule dans la transparence et la complémentarité avec les autres acteurs.

Il en résulte que le professeur principal est souvent la clé d'entrée pour les familles sur le système éducatif et sur les choix d'orientation qui s'offrent aux élèves. Les COP apparaissent davantage comme des spécialistes que l'on consulte pour des problèmes plus pointus (aspect psychologique, décrochage). Son rôle est donc aussi structurant pour beaucoup de jeunes.

Des contraintes de mobilité importantes. Le territoire de la Creuse est enclavé et les jeunes ont des difficultés à se projeter au-delà des lycées se trouvant à proximité de leur lieu de vie. Ils souffrent aussi d'un manque d'ambition et ont tendance à s'orienter vers des voies professionnelles bien qu'ayant le niveau pour suivre une formation générale ou technologique. L'accompagnement de ces jeunes doit donc permettre de leur faire dépasser cet horizon. Les acteurs agissent souvent au cas par cas afin de faire déplacer les jeunes sur les lieux de formation ou de calculer les coûts de déplacement et d'internat.

Dans un département rural, tous les acteurs se connaissent. Les liens sont peu formalisés et un jeune en difficulté peut être rapidement pris en charge. Malgré les difficultés budgétaires, l'efficacité du dispositif est évaluée par les acteurs à 3,5 sur 5.

Le rattachement des COP au CIO est pertinent. Les COP estiment qu'ils perdraient leur indépendance s'ils étaient rattachés au CIO et des divergences pourraient apparaître entre chef d'établissement et COP. La démographie déclinante du département entraîne une baisse des effectifs scolaires. À terme, une concurrence importante devrait s'engager entre établissements qui auront pour but de garder leurs effectifs, au détriment parfois du meilleur choix d'orientation.

3.1.4 La mission locale

La mission locale est un service public au service de l'emploi des jeunes : la notion de service public est importante et doit se traduire par un accueil permanent des jeunes. La mission locale pratique l'accueil sur flux et s'organise en conséquence pour recevoir les jeunes en entretien dès leur première visite plutôt que de les inviter à prendre rendez-vous ultérieurement. Cette pratique est exigeante en termes d'organisation et de moyens à mobiliser mais reflète la prise de conscience de l'importance de l'accueil pour l'attractivité des missions locales. C'est à l'accueil que se joue la pérennisation de la relation avec le jeune, qui risque de ne plus revenir s'il est déçu de son premier contact. Chaque jeune doit être accueilli, qu'il ait pris ou non un rendez-vous.

Afin de capter les jeunes les plus éloignés du territoire, la mission locale s'est organisée avec deux antennes permanentes (La Souterraine et Aubusson), en plus du siège et des permanences délocalisées. Cette présence géographique représente un budget conséquent, l'équivalent de 750 jours ouvrés mais répond à l'obligation de toucher tous les publics.

Les conseillers rencontrent les jeunes bénéficiaires selon leurs demandes et sans distinction selon les niveaux de qualification et le statut proposé.

Les jeunes bénéficiaires sont principalement en attente d'emploi ou de formation qualifiante : Ils sont orientés vers la mission locale selon plusieurs sources, soit Pôle Emploi, les mairies, les centres sociaux, les relations personnelles.

La plupart des jeunes recherche un emploi ou une formation. Les demandes portant sur des problématiques de logement ou de santé sont assez rares en Creuse.

La réinsertion des jeunes dans l'emploi est limitée par les contraintes économiques et territoriales : Les jeunes entrent en concurrence directe avec des publics plus âgés et plus expérimentés, que ce soit pour obtenir des formations ou un emploi. Les places en formation et les emplois disponibles sont trop peu nombreux et limitent les possibilités de réinsertion. Les publics les plus éloignés du monde professionnel, auxquels la mission locale accorde une grande importance ne peuvent le plus souvent intégrer directement un emploi.

Les critères géographiques et économiques du département constituent des freins importants dans la gestion de l'action au quotidien des conseillers. Ces difficultés sont principalement d'ordre externe, liées au manque de transport sur le département, au manque de formations et d'emplois disponibles sur le département. Beaucoup d'actions n'aboutissent pas pour ces raisons.

La mission locale permet cependant aux bénéficiaires de se remettre dans une dynamique positive, de « rattracher les wagons ».

Le dispositif Civis est un dispositif sécurisant qui apporte une certaine protection aux jeunes : le choix du contrat et le formalisme qui y est attaché a peu d'importance pour les jeunes. Le plus important pour eux reste le plan d'insertion qui

leur est proposé. Un faible nombre de bénéficiaires intègrent la durée limitée du contrat et il revient en général au conseiller de rappeler l'échéance du contrat. L'aspect financier n'apparaît pas déterminant même si l'indemnité constitue une aide précieuse. Son montant est jugé suffisant par la mission locale. Les jeunes n'expriment pas de revendications fortes à son sujet.

Des moyens financiers jugés un peu insuffisants : les moyens financiers pourraient être améliorés si les communes contribuaient plus au financement de la mission globale. Leur financement permettrait de créer l'équivalent de deux postes de conseillers.

Une gouvernance complexe et lourde : le conseil d'administration compte 47 membres. Cette situation s'explique par des raisons historiques. À la création de la mission locale, tous les acteurs du département ont été sollicités afin d'éviter des fractures territoriales. Ce mode de gouvernance devrait à terme être rationalisé et gagner en efficacité.

Les objectifs de la mission locale sont fixés par le Conseil Régional (nombre de contrats Civis ou de Contrats d'Avenir par exemple). Le directeur décide de la répartition entre nombre de Civis simple et de Civis renforcé.

Un dispositif jugé efficace par les bénéficiaires : Les témoignages des jeunes rencontrés confirment ce constat et tous soulignent que sans la mission locale, ils ne seraient pas parvenus au même résultat. Une des forces de la mission locale est d'adopter une approche globale, ce qui permet d'éviter aux jeunes d'être face à une multiplicité d'institutions.

3.1.5 Le Centre de Formation en Alternance

Un rôle limité en matière d'orientation. Les élèves qui intègrent un CFA ont préalablement choisi leur formation. Le rôle du CFA est donc limité en matière d'orientation et de conseil. Celui-ci joue cependant un rôle de veille vis-à-vis des élèves entrants et s'assure que le choix du parcours de formation choisi est cohérent avec les antécédents scolaires de l'élève et le métier qu'il souhaite exercer.

Au sein d'un CFA, le formateur n'a pas pour mission d'apporter des conseils sur les choix d'orientation même s'il intervient spontanément, notamment pour apporter conseil aux élèves qui souhaitent poursuivre au-delà d'un CAP ou d'un Bac Pro. Il ne s'agit cependant pas d'une démarche institutionnalisée qui ferait l'objet d'heures de travail spécifiques ou d'une indemnité compensatrice comme pour les professeurs principaux.

Les jeunes qui souhaitent poursuivre leurs études privilégient une formation en alternance, principalement en BTS. En effet, la plupart prend l'habitude de percevoir un salaire et ne souhaite plus retourner vers des études purement théoriques.

Une démarche peu structurée avec les autres acteurs. Le CFA a peu de contacts avec les établissements scolaires du département qui préfèrent garder leurs élèves en raison des risques de fermeture de classes si les effectifs diminuent trop. Il ne considère pas faire partie d'une démarche intégrée à part entière avec les autres acteurs de l'orientation.

La difficulté à faire venir les élèves en CFA se heurte aussi aux problèmes rencontrés afin que chaque élève puisse obtenir un contrat d'apprentissage. La faiblesse du tissu économique et la difficile mobilité des élèves expliquent cette situation. La capacité d'accueil totale – 70 élèves – n'est pas atteinte bien que l'effectif global soit passé de 20 à 50 élèves en quatre ans.

Des bénéficiaires plus volontaires dans leur choix d'orientation mais contraints par l'offre de formation disponible. Les élèves s'orientent de plus en plus vers les formations correspondant aux métiers qu'ils souhaitent exercer et peuvent en conséquence décider de suivre une formation en alternance, souvent contre l'avis de leur professeur principal. Des élèves de bon niveau optent aussi pour ce choix. La perception des formations en alternance a évolué, ces dernières offrant désormais des possibilités d'études longues. La voie professionnelle n'est plus réservée qu'aux « *mauvais élèves* ».

Il n'en demeure pas moins que le critère géographique est déterminant pour une part significative d'élèves qui se serait inscrit au CFA même si la formation proposée était très différente. Ce choix contraint est valable pour au moins la moitié des élèves. Les élèves qui intègrent le CFA sont encore très jeunes (15 ans) et sont souvent réticents à l'idée de vivre en internat et de s'éloigner durablement de leur cadre de vie. En général, un faible niveau de qualification correspond à une faible mobilité. Les contraintes territoriales et financières créent des choix par défaut.

Des moyens financiers suffisants et une efficacité reconnue. Le CFA dispose de moyens financiers suffisants et est soutenu par la Chambre de Commerce et

d'Industrie dont il dépend. Un conseiller a été recruté afin de démarcher les entreprises locales et leur proposer de recruter des apprentis. L'insertion professionnelle à la sortie du CFA est élevée puisque 85 % des élèves sont en emploi un an après la fin de leur formation.

3.1.6 La plate-forme d'appui et de suivi des décrocheurs

Les causes de décrochage sont nombreuses – une typologie est difficile à bâtir : Il y a deux moments à risques importants durant le parcours scolaire : la fin de la 3^{ème} et l'entrée en apprentissage. Ces temps sont particulièrement à surveiller car sujets à rupture avec l'institution scolaire. Plus le jeune décroché est repéré rapidement, plus l'action de « *raccrochage* » sera facile à mener.

Le travail de repérage des décrocheurs à partir des bases de données représente un travail long et fastidieux : le repérage des jeunes décrocheurs s'effectue selon deux modes distincts : les élèves qui n'ont pas été pris dans leur choix d'orientation prioritaire ou qui ne rejoignent pas leur établissement à la rentrée scolaire. Ils représentent une population d'environ 80 personnes en Creuse chaque année.

En second lieu, les élèves qui abandonnent en cours de formation leur scolarité par manque d'intérêt, parce qu'ils n'apprécient pas la vie en internat ou quelques semaines avant les examens. Pour ces derniers, la liste des élèves de moins de 16 ans qui ne sont plus inscrits dans un établissement de formation initiale est transmise au SIEI (système interministériel d'échanges de données). Cette transmission se fait via l'application « suivi de l'orientation » de SCONET. Sur une liste de 480 individus, 50 pourront au final être qualifiés de « décrocheurs ». Ce travail de vérification et de rapprochement des bases de données est effectué par la mission locale et le CIO. Chaque établissement dispose en interne en principe d'un référent décrochage, en général le CPE. Ce travail de rapprochement peut être considéré comme une perte de temps mais au final, « *peu d'élèves échappent au maillage notamment parce que les établissements jouent le jeu* ».

Les différents acteurs sont particulièrement vigilants sur le repérage des jeunes en difficulté. Ils ont un intérêt propre à limiter le nombre de décrocheurs. Dans un territoire qui est appelé à voir sa population scolaire diminuer significativement au cours des prochaines années, tout élève perdu accroît le risque de devoir fermer une classe, de supprimer des postes d'enseignants. « *Maintenir les effectifs est une question de survie pour les établissements* ».

La Creuse compte ainsi environ 130 jeunes décrocheurs par an sur une population de 8 000 élèves.

Les dispositifs de « raccrochage » fonctionnent correctement : les familles sont systématiquement associées au diagnostic et au dispositif de prise en charge lorsque l'élève est mineur. Le partage des rôles est clairement établi entre les différents acteurs : le CIO prend en charge les élèves qui n'ont plus d'établissement et auxquels il convient de trouver une nouvelle orientation dans un autre établissement. Pour les élèves les plus en rupture avec le système scolaire, « *ceux qui n'en peuvent plus de la scolarité* », la mission locale les prend en charge.

Les jeunes rencontrés étaient tous repartis en formation professionnelle après avoir été pris en charge par la plate-forme. Ils ont tous exprimé une satisfaction à l'égard du dispositif.

Sur les 80 élèves cités précédemment, 90% ont une solution satisfaisante. Pour les 50 autres également cités, 20% ont une solution satisfaisante. La plate-forme n'a pas d'informations sur le suivi des jeunes six mois, un an après leur entrée à la mission locale.

Les stages d'immersion fonctionnent : ils permettent à un élève qui décroche en seconde générale par exemple de suivre les cours d'une seconde professionnelle pendant deux à trois semaines. Si ce stage est concluant, il finira sa seconde générale et intégrera l'année suivante la classe de 1^{ère} professionnelle. Ce dispositif a été mis en place par le responsable de la plate-forme.

La gouvernance de la plate-forme est limitée à trois acteurs principaux : le noyau dur est constitué du CIO, de la mission locale et de la MLDS (mission de lutte contre le décrochage scolaire).

Un 2^{ème} cercle réunit un grand nombre d'institutions (Préfecture, Inspection académique, Dirrecte, Pôle Emploi, CCI, Chambre des Métiers...).

La plate-forme se réunit en moyenne deux fois par an avec tous les acteurs. La connaissance des acteurs limite le formalisme attaché à son fonctionnement.

La plate-forme ne dispose pas d'un budget propre : il n'y a pas de budget propre affecté au fonctionnement de la plate-forme. Le responsable exerce la fonction d'inspecteur de l'Éducation Nationale chargé de l'information et de l'orientation. La mission remplie par le CIO pour la lutte contre le décrochage fait partie de ses attributions.

3.1.7 Synthèse des entretiens sur le bassin de vie de Guéret

Le territoire de la Creuse est rural et enclavé. Le tissu économique est assez faible et peu générateur d'emplois.

Cette dimension géographique présente des atouts : les dispositifs peuvent être mis en œuvre rapidement et efficacement, ceci est particulièrement vrai dans la lutte contre le décrochage. Les acteurs s'adaptent plus facilement à leur environnement, par exemple la baisse significative des crédits accordés au CIO depuis plusieurs années.

Les acteurs se connaissent entre eux, le turn-over des personnels dans les établissements est faible ; les interactions entre acteurs est un facteur d'efficacité dans la mise en œuvre des dispositifs.

Chaque acteur de l'orientation, que ce soit les acteurs institutionnels (professeurs principaux, COP...) ou autres (famille, entourage) s'implique dans l'ensemble dans les choix d'orientation des élèves. La relation à l'école reste profondément ancrée. Les établissements ne rencontrent pas de difficultés graves liées à la violence scolaire, à un fort taux d'absentéisme ou d'un décrochage massif de l'effectif.

Les acteurs institutionnels se fixent pour mission de donner à chaque élève les moyens de faire le bon choix d'orientation. Ils interviennent aussi pour fixer des objectifs compatibles avec les possibilités des élèves. Le partage des rôles entre ces acteurs apparaît clairement défini et accepté : les professeurs principaux apportent une information globale à l'ensemble des élèves, repèrent les jeunes en difficulté et les orientent vers le COP, qui traite plus particulièrement des cas compliqués.

Les chefs d'établissement ont un rôle primordial afin de mobiliser les acteurs et leur fixer un objectif commun en matière d'orientation.

Cette dimension géographique présente également des contraintes : beaucoup d'acteurs interrogés indiquent que les élèves s'orientent vers des formations ou vers un métier vers lesquels ils ne seraient pas allés spontanément. Les choix d'orientation sont contraints territorialement et ce d'autant plus que les familles ont peu de moyens financiers.

La mobilité géographique et le niveau des ressources financières sont liés. Cette contrainte territoriale crée des choix par défaut. Les personnes les moins mobiles sont contraintes à un niveau de qualification plus bas. Pour beaucoup, le choix d'orientation se résume plus à l'interrogation « rester ou partir » plutôt qu'en choix de filières.

Les choix d'orientation interviennent à un âge relativement tôt même si ce moment n'est pas remis en cause pour les acteurs. Il est difficile de choisir de partir pour un certain nombre d'entre eux qui préfèrent rester à proximité de leur cadre de vie.

La distinction entre les trois voies de formation apparaît bien perçue et comprise par les élèves. La voie professionnelle reste encore souvent dans les représentations parentales comme une voie par défaut. Des changements importants s'opèrent cependant depuis la réforme des baccalauréats professionnels : la possibilité d'études longues qu'il offre et les débouchés professionnels améliorent son image auprès des élèves et de leurs parents.

3.1.8 Comptes-rendus exhaustifs des entretiens

3.1.8.1 Collège Louis Durand

3.1.8.1.1 Principal

- **Objectifs en matière d'orientation**

Dans le collège de la Creuse que nous avons rencontré (situé à Saint-Vaury, soit à 11 kilomètres de Guéret), le PDMF est mis en œuvre dès les premières années de scolarité du collège. Les initiatives prises tout au long du parcours scolaire sont les suivantes :

Classes de 6^{ème} : illustration cette année avec la découverte du métier d'écrivain à travers un club de lecture et une manifestation organisée en présence d'un écrivain. Les élèves se familiarisent avec l'environnement économique dès la classe de 6^{ème} ; ils se documentent pendant une heure chaque semaine au CDI.

Classes de 5^{ème} : participation aux « coulisses du bâtiment », manifestation organisée par la Fédération Française du Bâtiment et l'Académie (la Fédération prend en charge le coût du transport des élèves) qui consiste à présenter les différents métiers du bâtiment lors de la visite d'un chantier de construction par des professeurs de l'école des métiers du bâtiment située à Felletin dans le sud de la Creuse ; des recherches ciblées sont réalisées au CDI par les élèves volontaires.

Classes de 4^{ème} : les élèves sont sensibilisés au cours d'une demi-journée aux métiers et innovations liés à la domotique, en lien avec le pôle domotique du lycée Jacques Favart.

Le PDMF se poursuit avec la présentation en fin d'année du dispositif DIMA aux élèves et à leurs familles. Les élèves et leurs familles sont également invités à participer au forum départemental Limousin Éducation Avenir (LEA) destiné en principe aux élèves de 3^{ème} – 10% de la classe de 4^{ème} environ s'y rend. Un travail spécifique est réalisé avec les élèves les plus en difficulté par les professeurs principaux afin de leur présenter les filières professionnelles (les classes de 3^{ème} professionnelle et les formations en lycée agricole d'Ahun).

Les élèves qui s'orientent vers la filière professionnelle visitent les établissements lors des journées portes ouvertes et s'immergent au sein du lycée afin de découvrir les lieux, les formations durant une demi-journée ou une journée.

Des entretiens sont réalisés avec le COP et le documentaliste sous forme de QCM afin de les sensibiliser aux choix d'orientation futurs.

Classes de 3^{ème} : en plus des actions communes que l'on rencontre dans la plupart des établissements (participation au forum des métiers organisé chaque année pour les établissements de la Creuse, parcours découverte des métiers de la science à Aubusson en lien avec l'École Nationale Supérieure d'Art, invitation pour les élèves de 3^{ème} qui le souhaitent au Trophée de l'apprentissage et de l'alternance, stage de trois

jours de découverte du monde professionnel et compte-rendu oral réalisé sur le 4^{ème} jour, visites d'entreprises), l'établissement :

Organise chaque année une soirée réunissant les proviseurs et les COP des différents établissements de la Creuse (les voies générale, technologique et professionnelle sont représentées), laquelle rencontre un grand succès et permet de décrire chacune des trois filières existantes.

A été labellisé Eco-collège. Cette initiative permet aux élèves de découvrir les enjeux du développement durable et de les faire participer à des actions concrètes (créations d'éclairages en led par les élèves de 4^{ème} qui les ont installés dans le lycée professionnel de Saint-Vaury, participation à un projet « Défi Robot » pour les élèves de 3^{ème} de DP3).

Chaque année, un bilan du parcours réalisé par l'élève lui est remis par l'établissement.

Le chef d'établissement a insisté sur sa volonté de donner à chaque élève les moyens de faire le bon choix d'orientation et ne pas privilégier une voie plutôt qu'une autre. Ces moyens visent à leur faire découvrir le monde professionnel, que très peu d'élèves connaissent selon le principal de collège et à les accompagner dans la construction progressive de leur parcours de formation.

Leur projet personnel passe avant celui du collège. Cette remarque n'est pas anodine dans un département comme la Creuse dont les effectifs d'une classe d'âge sont appelés à diminuer de 200 élèves environ à moyen terme (pour actuellement environ 1 050 élèves par classe d'âge). Les établissements ont donc intérêt à maintenir leurs effectifs pour éviter toute suppression de classe et donc orienter les élèves vers les formations qu'ils dispensent en interne. A terme, une concurrence plus intense s'installera inévitablement entre les établissements du département.

Le collège de Saint-Vaury est l'un de ceux du département qui oriente le plus d'élèves en classes professionnelles. 15 élèves avaient choisi cette orientation à fin juin 2013. Ils se répartissent entre les différents lycées professionnels du département (J. Favart et Saint-Vaury : industrie ; Bourganeuf : tertiaire ; Ahun : agriculture).

Il ressort de ces constats que la mise en œuvre et le contenu du PDMF dépendent fortement de la politique définie par le chef d'établissement et comment celle-ci est acceptée et mise en œuvre au sein des établissements par l'ensemble de l'équipe éducative ou par un nombre suffisant de professeurs principaux pour donner une réalité concrète au PDMF. La situation géographique du collège (qu'il soit situé dans une zone rurale ou urbaine).

Certains chefs d'établissements se mobilisent et s'investissent fortement afin de donner aux élèves les informations nécessaires à leur futur choix d'orientation. La personnalité et l'implication du chef d'établissement jouent un rôle déterminant dans la mise en œuvre du dispositif d'orientation et la mobilisation au sein des établissements des autres acteurs, notamment les professeurs principaux.

- **Gouvernance**

Les chefs d'établissements disposent d'une large autonomie pour concevoir le PDMF et peuvent donc proposer un parcours plus ou moins riche. Le PDMF conçu par le collège de Saint-Vaury dans la Creuse est un exemple d'un PDMF comprenant de nombreuses actions en faveur des élèves du collège. De l'aveu même du principal de collège rencontré, celui-ci était beaucoup moins structuré avant son arrivée dans l'établissement il y a cinq ans.

En termes d'organisation, le PDMF est arrêté chaque année à la rentrée scolaire entre les différents acteurs. Les rôles assignés à chaque acteur (chef d'établissement, professeurs principaux, conseiller d'orientation psychologue) sont clairement identifiés et répartis entre eux. Chaque acteur est bien dans son rôle par rapport à la mission que le système scolaire lui attribue en matière d'information et d'orientation sur les dispositifs. Certaines réserves ou interrogations ont pu exister à l'arrivée du chef d'établissement mais sont levées depuis, ce qui démontre le rôle clé en termes d'explication pédagogique et d'organisation à mettre en place impulsé par le chef d'établissement.

Les décisions sont prises en concertation entre les élèves, leurs familles et les professeurs principaux. Le chef d'établissement n'intervient que très rarement, soit pour environ deux à quatre élèves chaque année lorsque leur choix d'orientation se heurte aux résultats scolaires de l'année et qu'un désaccord persiste entre la famille et le professeur principal.

L'équipe éducative est attentionnée à ce que le choix de l'élève corresponde à ses capacités réelles.

Les professeurs principaux s'impliquent dans les actions engagées afin de faire découvrir les métiers, suivent des formations et assistent à toutes les manifestations organisées par le collège dans le cadre du PDMF. Un langage commun et cohérent s'est installé entre le chef d'établissement et les professeurs principaux.

Dans un même sens, le collège admet peu de redoublements et ceux-ci sont acceptés lorsque ce choix doit permettre une amélioration du parcours de l'élève.

Il ressort que les objectifs en matière d'orientation sont partagés par l'ensemble des acteurs du collège et que les actions prises depuis l'arrivée du principal sont suivies désormais naturellement chaque année, sans difficultés ou résistances particulières internes ou externes.

- **Moyens à disposition**

En termes de moyens mis à disposition de l'établissement, le principal estime avoir les moyens suffisants pour mener correctement sa mission d'information et d'orientation à destination des élèves.

- **Bénéficiaires**

Le dispositif AFFELNET est jugé performant et a permis d'améliorer la transparence sur les choix réalisés par les élèves. Les parents peuvent s'assurer que les vœux ont bien été saisis. Pour le corps enseignant, il permet de connaître les places vacantes dans les lycées. Au final, le dispositif permet une meilleure allocation entre les choix opérés et les places disponibles.

Il est cependant nécessaire qu'une information soit communiquée aux familles et aux élèves afin qu'ils s'approprient l'outil. Celle-ci est indispensable à la bonne compréhension du processus de hiérarchisation des vœux que chaque élève doit opérer.

Dans ce but, le collège organise une séance d'information chaque année à destination des élèves et de leur famille. Cette présentation est animée par le COP ou le principal de collège.

- **L'offre de formation**

La carte des formations apparaît complète et suffisante pour le principal de collège et propose une offre diversifiée. Les élèves font leur choix non pas en fonction de critères géographiques qui privilégieraient les établissements les plus proches de leur domicile mais en fonction de leur choix d'orientation, même si certains établissements concernés peuvent être assez éloignés.

A ce titre, le lycée professionnel de Saint-Vaury situé sur la même commune que le collège n'est pas le plus prisé de la part des élèves de 3^{ème}, preuve que le critère géographique n'est pas le plus déterminant.

- **Efficacité de la structure**

L'efficacité de la structure est jugée par le principal à 5/5, considérant que les efforts significatifs ont été engagés au cours des cinq dernières années et que les résultats sont atteints en termes d'efficacité. Pour le principal, afin de mesurer l'efficacité des actions mises en œuvre, l'indicateur le plus pertinent est celui du nombre de désaccords entre les familles et l'établissement. Aucun n'a été enregistré cette année selon le principal et aucun élève ne s'est plaint à posteriori d'un mauvais conseil donné sur le choix d'orientation préconisé.

Cette efficacité est liée à l'action engagée par le principal de collège et l'implication des professeurs principaux, à la taille humaine de l'établissement et aux liens étroits entre celui-ci et les familles (le collège est situé au sein d'une zone rurale caractérisée par un investissement important des familles en matière d'accompagnement des élèves).

Pour le chef d'établissement du collège, la voie professionnelle n'est pas considérée comme une voie inférieure ou par défaut, réservée d'office aux plus mauvais élèves. Elle doit correspondre aux souhaits et aux capacités des élèves. Certains métiers manquent de main d'œuvre dans le département (usinage de précision par exemple), d'où l'intérêt d'orienter des élèves vers ces filières professionnelles et ne

pas rechercher à tout prix à orienter un maximum d'élèves vers la voie générale ou technologique.

Le principal nuance son propos en précisant cependant que la majorité des élèves s'orientant vers la voie professionnelle est issue des classes sociales les plus défavorisées. La connotation négative attachée à la voie professionnelle est cependant moins marquée qu'il y a encore quelques années compte tenu de la possibilité de suivre des études longues à partir d'un baccalauréat professionnel et à cette prise de conscience de la part des élèves et de leurs familles.

Les élèves et leurs familles font de plus en plus le choix de s'orienter vers les filières professionnelles porteuses d'emploi à l'issue de la formation que vers des formations plus généralistes et théoriques mais aux débouchés professionnels incertains.

En synthèse, les dispositifs existants ne sont pas remis en cause par les acteurs rencontrés ; ils ne soulèvent pas de critiques importantes à leur endroit, que ce soit au niveau de leur efficacité ou des moyens dont ils disposent.

3.1.8.1.2 Professeur principal de 3^{ème}

- **Caractéristiques du professeur principal**

Professeur principal d'histoire géographique, qui débute sa 5^{ème} rentrée scolaire au collège de Saint-Vaury.

Le professeur principal ne bénéficie pas de formations en tant que tel en lien avec sa mission de professeur principal. Chaque année, une réunion se tient en présence du directeur du CIO, des principaux de collège, des proviseurs des lycées sur les changements dans l'offre de formation, les ouvertures de nouvelles formations.

- **La place du professeur principal parmi les autres acteurs intervenant en matière d'orientation**

Le professeur principal informe et conseille les élèves sur les questions touchant à leur orientation. Cette mission se déroule tout au long de l'année, en fonction des interrogations des élèves. Des séances d'information se tiennent en général en début d'année scolaire.

Le professeur se concentre en priorité sur les élèves en difficulté et dont les choix d'orientation nécessiteront un investissement important.

La plupart des élèves souhaitent intégrer une seconde générale, même ceux dont le niveau scolaire ne le permet pas.

Le professeur principal cherche à leur expliquer qu'il est préférable de s'orienter vers une seconde professionnelle. Ce travail de pédagogie se fait progressivement tout au long de l'année. La plupart des élèves concernés admettent que la voie générale ou technologique n'est pas la plus adaptée à leur situation scolaire.

Les préjugés sur la voie professionnelle sont encore importants même si une amélioration sensible est constatée depuis la réforme des baccalauréats professionnels. Le baccalauréat professionnel permet une poursuite d'études longues, ce que les collégiens intègrent de plus en plus.

Le professeur précise qu'il travaille avant tout pour les élèves sans considération d'objectifs quantitatifs à atteindre entre chacune des trois voies.

Après ce travail d'explication durant l'année, les choix formulés par les élèves sont suivis par le conseil de classe. Il n'y a que très peu, voire pas d'appel des familles sur les orientations obtenues.

Ce poste de professeur principal représente un investissement significatif en temps afin de repérer, informer, conseiller et se réunir avec les élèves et/ou leurs parents durant l'année.

Peu de professeurs sont d'ailleurs volontaires pour exercer cette mission en raison de l'investissement qu'il représente. Le professeur principal a accepté ce poste un peu par défaut.

Le COP est présent une demi-journée par semaine dans l'établissement. Le chef d'établissement et le CPE peuvent être rencontrés très régulièrement. C'est un travail d'équipe ; il est important que le discours des différents acteurs soit cohérent.

Les COP relaient l'action des professeurs principaux auprès des élèves et des parents. Les discours sur les possibilités d'orientation des élèves sont cohérents d'un acteur à l'autre et sont un gage d'efficacité afin que l'élève fasse le meilleur choix.

Il n'y a pas de lien direct avec le CIO mais le professeur principal envoie régulièrement des élèves dans les locaux du CIO afin de s'informer.

Le professeur principal est dans son rôle car il connaît parfaitement les élèves. Il n'apparaît pas justifié de confier cette mission à un autre acteur.

- **La formation du professeur principal**

Le professeur maîtrise peu certaines formations très spécifiques et les débouchés professionnels correspondants. Afin de pallier ce manque de connaissance, le professeur envoie les élèves demandeurs se renseigner auprès du CIO.

Aucune formation particulière n'est proposée sur l'offre de formation, sur les nouveaux métiers qui peuvent apparaître. Le professeur ne reçoit d'informations qu'à l'occasion de la réunion annuelle de rentrée évoquée plus haut. Les professeurs se forment au fil de l'eau et à partir des outils accessibles facilement : guides Onisep, plaquettes émanant des lycées, Internet.

Les réponses aux questions les plus techniques des élèves trouvent toujours une solution, à partir des différentes sources d'informations existantes, en interne ou externe. Les guides Onisep sont particulièrement utiles pour le professeur principal.

Les webclassers ne sont pas utilisés dans l'établissement. Les professeurs principaux et le CPE ont cependant reçu une formation sur leur utilisation. Ils devraient être prochainement mis en place.

- **Le rôle du professeur principal auprès des élèves**

Le professeur principal a entre 20 et 25 élèves selon les années à sa charge. Tous les élèves et leurs familles sont rencontrés, pour certains plusieurs fois par an.

Pour les élèves les plus en difficultés, les réunions individuelles représentent en cumulé sur l'année deux à trois heures d'entretiens.

Les parents sont dans l'ensemble actifs dans et impliqués dans le choix d'orientation de leurs enfants. Ils les accompagnent au forum départemental sur les métiers, à la soirée annuelle organisée par le collège qui rassemble les proviseurs des différents lycées.

Pour les élèves les plus en difficulté ou dont les choix d'orientation ne sont pas bien arrêtés, le collège les envoie en stage d'immersion, en général sur une journée. Ce stage, le plus souvent dans un lycée professionnel leur permet de porter un regard plus concret sur la formation qu'ils pourraient choisir, sur les locaux de

l'établissement, sa situation géographique par rapport à leur lieu de vie. Ces stages concernent deux à trois élèves chaque année.

Le dispositif AFFELNET fonctionne correctement et donne satisfaction. Il est nécessaire d'apporter une information aux élèves et à leurs parents en cours d'année mais une fois celle-ci reçue, le processus de hiérarchisation des vœux est bien compris par les élèves et leurs familles.

La seule difficulté rencontrée porte sur les enseignements d'explorations dispensés en classe de seconde. Les professeurs principaux ne disposent pas toujours de toutes les informations nécessaires afin de donner une explication aux élèves et parents sur les contenus de ces enseignements.

Vous n'avez pas rencontré de cas où les orientations choisies se sont avérées ne pas correspondre aux souhaits de l'élève. Un seul cas de redoublement a été volontairement choisi par un élève qui souhaitait absolument s'orienter vers un bac pro esthétique.

Les élèves font correctement le lien entre orientation scolaire et insertion professionnelle. Cette compréhension est facilitée grâce au travail effectué en amont dans les classes précédant la 3^{ème}, dans la mise en œuvre du PDMF.

Le processus d'orientation intervient en fin de 3^{ème} ; ce choix à faire à ce moment du parcours scolaire n'intervient pas trop tôt, à condition de préparer les élèves à ce choix bien en amont.

Les choix n'apparaissent pas déterminants et irréversibles ; des passerelles existent dans les deux sens, entre voie générale vers la voie professionnelle et inversement. Le COP repère les jeunes en difficulté suffisamment tôt dans l'année scolaire afin de les réorienter rapidement et éviter de perdre une année scolaire. Ce cas reste rare, un seul cas s'est produit sur l'année scolaire 2012/2013.

Les décisions d'affectation sont fortement conditionnées par les formations disponibles sur le territoire. Les jeunes n'expriment que très peu de vœux hors académie et même hors du département de la Creuse. Peu d'élèves en fin de 3^{ème} sont prêts à intégrer un internat. Les coûts financiers pour la famille sont également un frein à la mobilité.

La plupart des formations sont disponibles sur le territoire ; certains jeunes changent d'orientations car celle qu'il recherche est dispensée dans un établissement trop éloigné de leur lieu de vie. Ce cas se rencontre deux à trois fois par an. Les élèves restent attachés à leur cadre de vie et orientent leur choix souvent en fonction de ce critère.

Peu d'élèves n'ont aucune idée du choix qu'ils veulent exprimer. Pour ceux ayant le plus de difficultés, le professeur principal s'attache à présenter l'ensemble des filières professionnelles et en discuter avec eux et leurs familles.

- **Efficacité/ efficacité**

Vous constatez une augmentation du nombre de familles défavorisées lié aux difficultés économiques du département. Beaucoup de parents manquent aussi d'ambition pour leurs enfants. Cependant, cette évolution ne se traduit pas par des difficultés importantes de mise en œuvre des dispositifs d'orientation. L'établissement ne rencontre pas de difficultés scolaires graves (violence, absentéisme).

Le critère le plus important est le vœu n°1 formulé par les élèves et le taux d'acceptation de ce vœu.

L'efficacité du rôle du professeur principal est notée entre 3 et 4 sur 5.

3.1.8.2 Lycée professionnel Jean Favart

3.1.8.2.1 Proviseur

- **Objectifs en matière d'orientation**

Le lycée J. Favart a une image de lycée technique et technologique, ouvert sur les formations scientifiques. Cette orientation, initiée il y a plusieurs années est poursuivie par le nouveau proviseur, en poste depuis un an. Ces formations orientées sur les métiers du secteur secondaire doivent permettre de répondre aux besoins des entreprises locales en main- d'œuvre, notamment sur des métiers en tensions comme la mécanique d'usinage.

Le lycée général et technologique Pierre Bourdan, basé à Guéret est quant à lui plus spécialisé sur les formations du tertiaire.

Le lycée J. Favart a développé un pôle Domotique (BTS) et une option aéronautique.

Le lycée a pour objectif d'être labellisé Lycée professionnel des métiers sur ces secteurs, ce qui constituera une reconnaissance de son savoir-faire en la matière.

Les actions pour faire découvrir aux jeunes les métiers professionnels sont les suivantes :

- participation au forum départemental organisé chaque année à Guéret, à destination des élèves de seconde de toute la Creuse,
- forum régional organisé au Zénith de Limoges par le Conseil régional, destiné aux élèves de la Creuse et de la Haute-Vienne,
- stages en entreprises en fin de seconde pour tous les élèves et tous baccalauréats confondus. 175 élèves partent ainsi en stages.

Le contenu du PDMF est le suivant :

- entretiens individuels entre professeurs principaux et leurs élèves,
- visites d'entreprises sur la journée,
- présentation des métiers en établissements scolaires,
- parrainage de la classe par un acteur économique.

Ces relations interprofessionnelles apportent une vraie valeur ajoutée aux élèves selon le proviseur ; les formations dispensées à un public adulte sur le site du lycée par l'intermédiaire du Greta (organisme de formation de l'Éducation Nationale) apportent également une mixité bénéfique aux élèves.

- **Gouvernance**

Toutes ces actions sont organisées par les professeurs principaux. Le rôle de chaque acteur est clairement et distinctement établi.

Les acteurs ne se sentent pas en décalage avec la mission qui leur est assignée en matière d'orientation des élèves.

Les facteurs suivants ont un effet positif sur le rôle et l'action de chacun :

- établissement à petite taille, à taille humaine,
- bon taux d'encadrement (supérieure à la moyenne nationale),
- faible rotation du corps enseignant.

- **Bénéficiaires**

Le processus d'expression des vœux APB nécessite un investissement de la part du corps éducatif afin de l'expliquer aux élèves. Le CPE (conseiller principal d'éducation) formalise un document power point qui est expliqué aux élèves avec l'appui du professeur principal. Le CPE revoit les élèves qui n'ont rien saisi. En complément, une lettre d'information sur le processus APB est adressée aux élèves et à leurs familles.

Sur l'ensemble des élèves, dix à quinze élèves n'obtiennent pas une réponse conforme à leurs souhaits (notamment dans la filière ST2S).

Selon le proviseur, la carte des formations apparaît assez limitée ; certaines formations ne sont pas proposées sur le département (métiers de l'imprimerie, du design). Certains élèves se dirigent sur la ville de Montluçon afin de suivre la formation qu'ils souhaitent, en particulier ceux résidant à l'Est du département de la Creuse.

En l'espace de cinq ans, cinq postes équivalent temps plein ont été supprimés sur un total de quatre vingt-cinq au sein de l'établissement.

Le département est confronté à une baisse démographique significative.

Vous avez le sentiment que la Creuse est tenue un peu à l'écart par rapport aux moyens qui peuvent être alloués au département de la Haute-Vienne et à Limoges en particulier.

Les élèves sont pour la plupart calmes et motivés. Il n'y a pas de phénomène de délinquance scolaire ou de violence à l'école. Sur 175 élèves, 75 % ont une moyenne supérieure à 10,5/20, 50 % ont une moyenne supérieure à 12,5/20 et 14 % présentent des difficultés dans leurs résultats. En moyenne, dix sanctions sont prononcées par an (évictions temporaires).

- **Efficacité, efficience**

Selon le proviseur, la voie professionnelle reste une voie par défaut et est souvent considérée comme une sous-voie.

L'efficacité de la structure est notée entre 4 et 5.

Le proviseur estime avoir les moyens de remplir sa mission.

Il note que la relation des parents et élèves à l'école reste forte dans le département.

3.1.8.2.2 Professeur principal de Terminale

- **Caractéristiques du professeur principal**

L'enseignant interrogé est présent en lycée professionnel depuis 1994. Elle a été professeur principal de 2002 à 2008 et enseigne les mathématiques et les sciences. Les professeurs principaux sont peu nombreux et échangent donc plus facilement. Par ailleurs, le contact avec la vie scolaire est bon.

Suite à la rénovation du programme BAC Pro, elle a suivi plusieurs formations et plus particulièrement celle sur la sensibilisation sur l'accompagnement personnalisé.

Les élèves sont très peu mobiles. Ils choisissent leur orientation en fonction de leur lieu de domicile.

Les jeunes sont de moins en moins nombreux à s'engager dans la filière professionnelle.

L'an dernier, en seconde Technicien d'Usinage (TU), seuls deux élèves avaient émis ce choix d'orientation en premier vœu. Cette année, ils sont dix. Les élèves ne sont pas intéressés par cette classe alors qu'il y a des demandes d'embauche.

Le choix du vœu est primordial.

Depuis la réforme du nouveau BAC Pro, nous accueillons des élèves qui auraient dû suivre un CAP. Mais les CAP ayant disparu, les élèves viennent en seconde pro. Ils ont l'impression de subir cette orientation, même si tous ont obtenu leur premier vœu cette année. Seuls deux élèves sur dix ont le Brevet.

La réforme du bac professionnel à 3 ans fait que les lycéens sont plus jeunes et plus exposés au risque de décrochage. Beaucoup d'élèves auraient rencontré moins de difficultés en suivant un CAP.

- **Votre place parmi les autres acteurs intervenant en matière d'orientation**

Toute l'équipe a un rôle en matière de conseil et d'information. Du fait que l'on soit une petite structure, « on n'attend pas les conseils de classe pour faire remonter le fait qu'un élève a décroché. On en parle ensemble et on vérifie si c'est le cas dans toutes les matières ».

Le plus difficile est la gestion des stages en entreprise. Tout d'abord, il faut trouver des stages, puis aider les élèves à rédiger leurs courriers. Les élèves de seconde n'ont pas le permis, nous sommes obligés de restreindre la recherche d'un stage sur les entreprises de la région de Guéret. Nous plaçons toutefois des élèves sur Limoges, le plus souvent grâce à leurs connaissances personnelles.

Pour la section Gestion Administrative (GA), il y a 24 élèves. La plupart du temps, 4 ou 5 élèves n'obtiennent pas de stage.

Nous devons planifier 22 ou 23 semaines de stage par an : 7 semaines en seconde, 9 en première et 6 en terminale. Entre chaque année, les élèves doivent changer d'entreprise.

Les stages sont difficiles à obtenir parce qu'il n'y a pas beaucoup d'entreprises. Le bassin économique n'est pas très porteur. De plus, cela prend du temps de s'occuper d'un stagiaire. Mais il n'est pas rare que certaines entreprises embauchent les élèves après la fin de leur stage. Tous les élèves finissent par trouver un stage même si celui-ci n'est pas très intéressant.

Le professeur principal sert de relais auprès des autres professeurs de la section. Il leur communique toutes les informations concernant les élèves.

Le rectorat ne nous fixe pas d'objectifs précis sur la question du décrochage.

Quand on voit qu'un élève ne s'adapte pas dans une section, on ne cherche pas à le garder à tout prix. Le professeur principal prend rendez-vous avec le COP pour voir ce qui peut être fait.

Pour la réorientation, la décision est difficile à prendre car le choix des parents est important. Souvent, on garde les élèves trois ans par défaut. La proportion est très variable suivant les années. C'est la section TU qui nous pose le plus de problèmes. L'an dernier, 50 % des élèves (7 élèves) ont fait leurs BTS trois ans sans vouloir travailler dans l'usinage. Ils font malgré tout des demandes en BTS, même ceux qui ne sont pas intéressés par la formation.

L'élève ne choisit pas forcément son orientation, il choisit en fonction de la proximité de son domicile. Beaucoup de foyers gagnent les salaires minimaux et les parents se demandent comment ils vont faire pour payer des études supérieures à leurs enfants. La volonté de rester proche de sa famille est aussi inscrite dans la mentalité des jeunes creusois.

Avant les vacances de Noël, nous leur faisons visiter 6 ou 7 entreprises dans le département, jusqu'à 50 km de Guéret. A chaque visite, les directeurs leur indiquent bien qu'ils sont à la recherche de jeunes à employer.

Il y a bien des emplois pour les TU dont le salaire, dans certaines entreprises, atteint les 1 600 euros net au démarrage (métier en tension).

C'est avec les TU qu'il y a la plus grande disparité d'une année sur l'autre.

Avec les formations tertiaires, seconde GA, il y a plus de demandes (24 élèves) de la part des jeunes alors qu'il y a moins de débouchés qu'avec TU.

« Quand j'ai débuté dans cet établissement, la section TU obtenait un meilleur niveau que celui des tertiaires. Mais avec la réforme du BAC Pro, le niveau a baissé. Alors qu'ils auraient eu le niveau pour faire un BEP, les obliger désormais à suivre un BAC Pro induit des exigences trop élevées ».

Pour leur orientation, les élèves de troisième se fient beaucoup à leur professeur. Le professeur principal de troisième leur indique dans quels lycées ils peuvent être pris ou pas. Il y a aussi le jugement de la famille mais la décision du professeur principal est capitale parce qu'ils ont du recul par rapport à leurs anciens élèves.

De mon côté, je suis très prudente à inciter mes TU à poursuivre en BTS, je préfère prendre du recul et demander l'avis de mes collègues.

Quand j'ai un élève qui veut se réorienter, je le dirige vers le COP parce que je ne connais pas toutes les filières et les métiers en tension. L'élève prend rendez-vous à la vie scolaire.

Le COP n'est présent que 4 demi-journées par semaine.

Lorsque j'étais professeur principal, je prenais aussi contact avec les parents.

Je n'ai pas de contact direct avec le CIO et le Centre d'Éducation Pluridisciplinaire de la Personnalité (CEPP) est géré par la vie scolaire.

Le chef d'établissement est toujours abordable pour répondre aux questions. L'équipe administrative se réunit avec le chef d'établissement pour évoquer les cas les plus problématiques mais l'orientation est souvent gérée par la vie scolaire.

Le PRIAC est implanté dans l'établissement et est en relation avec le conseiller principal d'éducation.

Concernant l'articulation de mon rôle avec celui des autres acteurs chargés de l'information et de l'orientation, celle-ci n'est pas parfaite. Cependant, parce que la structure est petite, nous communiquons plus facilement. Nous nous connaissons tous et échangeons régulièrement. Certains se connaissent même depuis 15 ans.

Je ne sais pas s'il existe des coopérations particulières avec les autres acteurs de l'orientation. C'est la vie scolaire et le CPE qui gèrent cela. Dans l'établissement, nous avons un CPE en charge de la section professionnelle, c'est notre principal interlocuteur.

Le professeur principal connaît bien ses élèves et c'est donc à lui que la mission d'orientation doit être confiée. Mais ce n'est pas suffisant, il faut l'aide des autres acteurs pour être efficace. Le professeur principal est le porte-parole de toute l'équipe pédagogique. L'orientation en fin de troisième est très compliquée ; « quand un jeune ne sait pas quoi faire, on l'oriente souvent par défaut vers les filières générales où il décroche. En tant que parents, si j'étais confrontée à cette situation, c'est au professeur principal que je m'adresserais ».

• **Votre formation pour mener à bien votre mission**

Je ne suis pas assez informée sur les filières d'enseignement professionnel et leurs débouchés. Comme il m'arrive d'aller dans des entreprises, je sais quels sont les secteurs qui embauchent. Pourtant, je ne sais pas toujours qu'elle est l'offre de

formation, notamment en BTS dans les établissements voisins. Je n'ai pas le temps de faire des recherches à ce sujet et ne pourrai donc pas renseigner un élève sur les formations Post-bac de façon précise.

Je n'ai pas vu de formation en matière d'orientation dans le Programme Académique de Formation (PAF). Je ne suis pas au courant de l'offre de formation et je ne suis sans doute pas la seule.

En matière d'outils, je travaille beaucoup avec le CDI dont une partie est dédiée à l'orientation. Mais mon avis principal reste la COP qui est, avec la vie scolaire, mon relais privilégié. Concernant les débouchés, le professeur principal manque d'informations. *« J'ai beaucoup d'anciens élèves chez Leclerc ou Mac Do, simplement parce qu'ils ne souhaitent ou ne peuvent pas trouver un emploi correspondant à leur formation sur le territoire ».*

- **Votre rôle auprès des élèves**

J'ai 12 élèves à charge en TU et 24 en GA.

Je ne rencontre pas systématiquement tous les élèves et leur famille, uniquement ceux qui le demandent ou qui posent des problèmes. Il n'est pas rare que ce soient les parents qui demandent à voir les professeurs.

Je rencontre les parents une à deux fois par an. Il y a des rendez-vous fixes : une réunion « parents-professeurs » globale puis un second rendez-vous individualisé avant les vacances de Noël. En termes de participation à ces rencontres, on dépasse rarement les 30 % en lycée professionnel.

Les jeunes arrivent du collège complètement « cassés ». L'an dernier, en cours de physique, j'avais des élèves qui n'avaient jamais fait de travaux pratiques. Les jeunes ont une estime d'eux-mêmes très basse et arrivent souvent démotivés. Beaucoup de parents que je côtoie veulent que leur enfant s'oriente vers une section scientifique ; la section professionnelle reste encore très dévalorisante. Les TU ont un niveau très faible mais sont motivés.

En GA, beaucoup souhaitaient faire une seconde générale ou technologique et sont donc moins motivés. Des situations hors du commun peuvent se présenter : *« J'ai déjà eu une élève qui est entrée en section professionnelle avec 17 de moyenne générale. Tous les enseignants du collège souhaitaient qu'elle aille en section générale mais elle souhaitait faire un parcours en section professionnelle et ce dernier a été brillant ».*

Dans l'établissement, il y a des classes de seconde avec 36 élèves, ce qui est beaucoup trop. Dans une section professionnelle, les effectifs sont beaucoup plus réduits. Cet effectif réduit permet aux élèves démotivés ou en difficulté de mieux redémarrer. Il y en a quand même certains qui décrochent car nous n'avons pas de prise sur l'ensemble des paramètres (problèmes de drogue, familiaux, etc.). *« Ici, les jeunes sont gentils et calmes mais les contextes familiaux sont souvent difficiles. Ce n'est plus seulement du ressort du professeur, c'est davantage dans le rôle des éducateurs ».*

Au cours d'une année scolaire, le professeur principal passe en moyenne une heure par élève. Cependant, certains vont nécessiter 6 à 7 heures de suivi quand d'autres ne nécessiteront pas ou peu de temps.

Il y a un dispositif de soutien scolaire à destination des élèves les plus en difficulté. Ces heures de soutien sont assurées par des assistants pédagogiques.

Au sein de l'établissement, l'élève a toujours été la préoccupation principale. Nous mettons tout en œuvre pour les écouter et les accompagner dans la construction de leur parcours professionnel.

Le dispositif APB est efficace si les élèves sont bien accompagnés en amont. C'est la vie scolaire qui est en charge de cet accompagnement. *« Lorsque les résultats d'affectation sont connus, les jeunes ont le choix entre trois options : accepter (oui), refuser (non) ou accepter sous réserve (oui mais). Cependant, certains établissements ne prennent pas en compte le choix « oui mais » et attendent une réponse définitive ».* Le professeur principal a un rôle d'information et d'explication du dispositif APB.

Avec APB, le premier vœu est déterminant et il faut que l'élève fasse attention au choix de celui-ci. En effet, si le premier vœu est accordé et que l'élève refuse de le prendre, il est considéré comme démissionnaire. Certains des admis ne valident pas leur choix et ne sont finalement pas inscrits. Les élèves ont souvent des difficultés à effectuer les différentes démarches ; la vie scolaire et le proviseur adjoint ont beaucoup de travail pour relancer tout le monde. De plus, beaucoup d'élèves n'ont pas leur propre ordinateur et doivent donc être présents au lycée au moment des inscriptions. Des heures de rendez-vous par classe sont fixées et les élèves remplissent leur demande sur place à l'aide du logiciel. Là encore, pour les bons élèves, tout se passe souvent très bien.

La distinction entre les trois voies (générale, technologique et professionnelle) est bien perçue par les élèves et leurs familles. Cependant, certains collègues de collège perçoivent mal les sections professionnelles et technologiques. Je dirais que, chez les parents aussi, ces deux filières sont moins bien perçues (filières dévalorisées et dévalorisantes). J'observe que cette tendance ne s'est pas améliorée avec le temps et s'est même aggravée. Un élève qui réussit bien, on veut systématiquement l'envoyer vers la section générale.

Les choses ont évolué depuis la rénovation des Bac Pro. Les BTS en quatre ans étaient solides et s'en sortaient bien. Les journées portes ouvertes aident à briser la glace et les collègues emmènent leurs élèves dans les lycées professionnels. Au niveau des familles, tous les parents ne peuvent pas ou ne sont pas forcément en mesure de passer du temps à cela.

Concernant le processus d'orientation en 3^{ème}, on ne peut pas généraliser sur le fait qu'il arrive trop tôt ou trop tard. Certains, dès la fin de la 3^{ème}, en ont déjà assez avec le système scolaire. Avoir reculé en fin de seconde le choix d'orientation, c'est déjà un progrès.

Malgré le choix effectué en 3^{ème}, je constate qu'il existe des changements de voie et que rien n'est vraiment irréversible. Il existe plusieurs passerelles.

Les décisions d'affectation sont très conditionnées par la carte des formations. *« J'ai déjà vu des aberrations sur les affectations en fin de 3^{ème} : des élèves admis dans un lycée général à Aubusson mais refusés en lycée professionnel faute de moyens. Les familles ont tendance à choisir les formations qui se trouvent à proximité de chez elles et certains élèves viennent faire un Bac Pro secrétariat car leurs parents ne peuvent pas leur payer l'internat pour aller faire un CAP coiffure »*. Les élèves qui sont prêts à parcourir une distance assez longue pour se rendre dans l'établissement de leur choix représentent un à deux individus par promotion.

Les contraintes géographiques et de mobilité représentent un frein important en matière d'orientation.

Le cadre de vie est un facteur déterminant dans le choix d'établissement des élèves.

De plus, l'offre de formation sur le territoire s'est raréfiée. Avant, nous recrutions 24 comptables et 24 secrétaires ; désormais, c'est 24 GA. Aussi, les jeunes qui n'ont pas de place en seconde professionnelle vont s'inscrire en seconde générale. Certains choisissent par défaut de faire de la vente au lycée d'Aubusson car les sections en coiffure et esthétique sont complètes.

- **Efficacité et efficience**

Les caractéristiques des élèves de l'établissement ont un impact significatif sur les modalités de mise en œuvre des dispositifs d'orientation. En lycée professionnel, nous sommes obligés de tenir compte du contexte familial de l'élève.

Les caractéristiques de l'élève et celles du territoire sont liées.

En tant que professeur principal, nous ne mesurons pas quantitativement l'efficacité de notre action ; nous sommes une équipe ancienne et nous nous rendons compte que de moins en moins d'élèves se trompent dans leur orientation. Il n'est pas rare que certains anciens reviennent nous voir, ce qui est un motif de satisfaction. Malheureusement, nous n'avons pas connaissance des notes de nos élèves au baccalauréat. Une grande partie de l'évaluation se fait en CCF, directement par les professeurs.

« Si je devais évaluer l'efficacité du rôle de professeur principal, je mettrais 4/5. Ce n'est jamais parfait, mais heureusement que le professeur principal est là. Ce qu'il faut, ce sont des structures en parallèle pour aiguiller les élèves ».

Par rapport aux moyens dont je dispose, c'est parfois insuffisant. Je ne disposais pas de moyen en temps car j'étais professeur principal d'élèves suivant les filières « comptabilité » et « secrétariat » et j'avais peu d'informations à leur communiquer. Souvent, l'heure de vie de classe n'est pas utilisée pour l'orientation.

Depuis 10 ans, la mission du professeur principal en matière d'orientation est plus difficile car le contexte social est plus compliqué. Le contexte économique n'aide pas non plus. Il est difficile de dire à un élève : *« fais cette section, tu auras du boulot à la clé »*. Moi, je dis à mes jeunes : *« faites ce que vous avez envie de faire »*.

Si nous connaissons mieux les secteurs porteurs, nous les indiquerions bien évidemment à nos jeunes.

Nous avons toujours du mal à renvoyer un élève car nous savons bien que, si nous le sortons du système scolaire, ses chances de trouver un emploi sont bien moindres.

Tous les professeurs volontaires peuvent venir contribuer au projet d'établissement en termes d'orientation. En début d'année, le proviseur lance un appel à contributions. Pour ma part, le projet d'établissement, je ne le connais pas ; il n'a aucun impact. Permet-il d'avoir des moyens complémentaires ? Je ne sais pas, mais rédiger le projet d'établissement, ce n'est pas un travail de professeur : c'est le travail de l'administration.

Lorsque nous faisons des visites d'usines, ce n'est pas drôle : c'est sale et cela fait du bruit. Voilà pourquoi les élèves ne sont pas intéressés. Nous essayons de les convaincre, mais cela est très difficile. Les professeurs de l'établissement n'ont rien à voir avec des professeurs de cours magistral. Ils ont directement un lien fort avec les élèves. Dans certaines classes, il est difficile de les garder assis et les professeurs explorent des méthodes pour y arriver : ancienneté et cohésion de l'équipe professorale est primordiale. Par rapport à mes collègues de région parisienne, c'est un tout autre métier.

Ce qui manque à nos élèves, c'est de l'affectif. Ce sont des élèves gentils mais qui vivent dans un contexte très dur. L'an dernier, sur 11 élèves en section TU, 7 étaient des cas très particuliers. La taille humaine de l'établissement fait que les choses se passent mieux. Souvent, on compte 2 à 3 décrocheurs par promotion ; le PRIAC, la vie scolaire et le CPE les prennent en charge.

3.1.8.2.3 Élèves en Seconde professionnelle

Wendy

Wendy a 14 ans et demi et habite Aubusson. Son père est agriculteur et sa mère est employée au Musée de la tapisserie d'Aubusson. Sa mère et ses cousines ont été scolarisées dans un lycée professionnel. Elle est élève en classe de seconde professionnelle (seconde Gestion Administration - GA). Compte tenu de ses résultats au collège, elle n'a pas pu intégrer une seconde générale. Cependant, elle considère que son entrée en seconde professionnelle a été plutôt facile.

Wendy aurait bien choisi une autre formation si ses résultats scolaires lui avaient permis. *« Comme je suis forte en maths, j'ai choisi la seconde pro GA »*. C'est son professeur principal qui l'a orientée vers ce lycée en lui disant qu'elle serait certaine de trouver du travail en sortant. *« J'aimerais bien faire comptable ou secrétaire »*. En plus de son professeur principal, Wendy a aussi demandé conseil à son Conseiller Principal d'Éducation (CPE).

Wendy n'est pas satisfaite des conseils qu'elle a reçus de son Conseiller d'Orientation Psychologue (COP) *« il ne m'a pas trop aidée car j'avais déjà eu des informations par mon professeur principal »*. En revanche, Wendy est satisfaite des conseils de son professeur principal *« cela s'est décidé vers le troisième trimestre, plutôt vers la fin. J'ai participé au forum des métiers de Guéret mais cela ne m'a rien apporté »*.

Wendy aurait souhaité suivre un parcours individualisé de découverte des métiers à partir de la 6^{ème} *« moi, je m'y suis prise en 3ème, c'était un peu tard. J'aurais aimé être suivie plus tôt. Avant, on nous demandait de chercher mais sans plus, je ne suis pas allée au CIO mais j'ai consulté les livres ONISEP »*.

Wendy avait déjà de la famille qui était venu étudier dans son lycée professionnel. Elle regrette *« les portes ouvertes ici étaient en même temps qu'à Aubusson, donc je n'ai pas pu venir »*.

Wendy n'a pas suivi l'option facultative de découverte de la vie professionnelle car elle n'en avait pas envie *« je savais que cela existait dans d'autres classes, mais je faisais plein d'options et je ne pouvais pas en faire beaucoup plus »*. Elle ajoute que le stage obligatoire de 3^{ème} ne l'a pas aidée à choisir son orientation professionnelle *« j'étais trop jeune à ce moment-là »*.

Wendy n'a pas compris pourquoi, avec 13 de moyenne générale en 3^{ème}, elle n'a pas pu être acceptée en BAC général alors qu'elle avait obtenu le brevet *« je ne voulais pas faire appel de la décision. Même si mon père n'a pas trouvé cela juste, mes parents n'ont pas cherché plus loin »*.

3.1.8.2.4 Élèves en Terminale professionnelle

Brandon

Brandon a 17 ans et habite La Souterraine mais il est interne à Guéret. Sa mère est secrétaire commerciale. Personne de sa famille n'a jamais été scolarisé dans un lycée professionnel. Il a obtenu avec mention très bien le brevet des collèges à son deuxième essai, en le repassant en candidat libre *« tout le monde dit que le brevet des collèges ne sert pas à grand-chose, mais c'est toujours cela de pris »*.

Brandon est élève en BAC Pro Comptabilité mais il n'a pas choisi cette formation *« comme mes notes au collège n'étaient pas suffisantes, il fallait que je trouve une filière avec des débouchés. C'est le cas en compte »*.

Brandon a été principalement conseillé par sa famille *« c'est un peu elle qui a choisi »*. Il s'est aussi renseigné sur internet. Brandon n'est pas du tout satisfait des conseils qu'il a reçu de son Conseiller d'Orientation Psychologue (COP) *« elle nous conseillait, sans nous conseiller, elle ne servait pas à grand-chose. C'était des rencontres individuelles mais les parents n'étaient pas présents. J'ai aussi fait des tests, mais cela ne servait à rien »*.

En revanche, Brandon est très satisfait des conseils qu'il a reçus de son professeur principal *« c'est surtout lui qui m'a aidé à prendre la décision, il était bien informé et a mobilisé la proviseure adjointe. On en discutait après les cours mais pas pendant les heures de vie de classe »*.

Après son BAC Pro, Brandon envisage de poursuivre ses études en BTS Comptabilité ou Commerciale *« j'en parle avec mes profs, les Conseillers Principaux d'Éducation (CPE) ou les surveillants. Mais ici en Creuse, il n'y a pas grand-chose pour les BTS »*. La candidature de Brandon a été acceptée *« les profs sont OK »*.

Brandon avoue ne pas encore avoir utilisé le dispositif *« Admission Post Bac »*.

Brandon aurait aimé visiter plus d'établissements ou rencontrer davantage de professionnels *« il y a des gens qui sont venus une fois au lycée mais au collège personne »*. Brandon a apprécié les 22 semaines de stage en entreprise obligatoire pour les élèves de BAC Pro *« cela nous permet de voir la vie de l'entreprise, la vie réelle. Par contre, c'est pas assez et il faut envoyer plein de lettres pour trouver une entreprise »*.

Jacques

Jacques redouble sa terminale professionnelle qu'il suit en section Technicien d'Usinage au lycée Jacques Favart. Il a 19 ans et habite à proximité de Guéret. Personne de sa famille n'a jamais été scolarisé dans un lycée professionnel. Cette formation correspond au métier qu'il souhaite exercer, un métier manuel bien que sa vocation initiale était de suivre une formation de mécanicien auto. Ses résultats n'étaient pas suffisants cependant.

Jacques a été principalement conseillé au lycée par son professeur principal et le CPE. Jacques n'a jamais rencontré de COP et d'ailleurs ne ressent pas la nécessité de s'entretenir avec lui.

Jacques a récemment décidé de poursuivre après son baccalauréat vers un autre métier et souhaite intégrer une école de sous-officiers de la Marine. Il est déçu des conseils de son professeur principal qui l'oriente plus vers un BTS en lien avec son baccalauréat professionnel. Son professeur principal a simplement évoqué le temps d'études correspondant à la nouvelle formation que souhaite suivre Jacques, mais sans plus d'informations.

Pour mieux l'aider à définir son projet professionnel, Jacques exprime les deux regrets suivants :

- visiter un établissement qui propose des formations en lien avec la formation que l'on souhaite suivre,
- rencontrer au lycée des professionnels qui viennent nous parler de leur métier.

Jacques exprime également le regret que les stages professionnels qu'il a suivis ne lui ont pas permis suffisamment d'apprendre et de comprendre le monde professionnel. Il manquait de dialogue avec le chef d'entreprise et semblait confiné à son poste de travail, sans avoir une vision plus large des différentes fonctions au sein de l'entreprise et des évolutions professionnelles possibles.

3.1.8.3 CIO

3.1.8.3.1 Directeur

- **Pilotage et gouvernance**

Les objectifs du CIO en matière d'orientation s'inscrivent traditionnellement dans les textes gouvernementaux et dans la politique mise en œuvre par les rectorats.

Le SAIO supervise l'ensemble, donne les axes qui doivent être développés au niveau des CIO.

Chaque CIO est doté d'un projet qui décline les axes fixés par le rectorat.

Aujourd'hui, nous sommes en attente des évolutions qui seront induites par l'acte III de décentralisation et, de fait, le projet du CIO n'est pas arrêté.

Il y a une multitude d'acteurs dans le champ d'orientation. La région met beaucoup d'argent sur la table mais n'a pas pour autant les leviers. Le problème est qu'on ne sait pas à qui donner la tutelle des CIO : il y a des CIO départementaux et des CIO d'État. Régulièrement, on observe des fermetures, des regroupements de CIO et le recrutement de conseillers se réduit. En effet, les recrutements ont été divisés par cinq dans les années récentes. Nous recrutons de plus en plus de contractuels et nous ne savons pas, depuis quelques années, « *sur quel pied danser* » en termes de management et de gouvernance. Parallèlement, les budgets des CIO ont fortement diminué.

Le directeur du CIO a régulièrement changé de poste et a été tour à tour chef d'établissement, conseiller d'orientation (en 2005) et aujourd'hui directeur. Mais depuis dix ans qu'il est présent dans le secteur, certains problèmes persistent notamment en termes de frais de déplacement qui ne sont pas toujours couverts. Cela dit, « *nous faisons avec* ». Il n'y a pas au niveau politique de volonté forte d'asseoir les CIO. Il y a pourtant eu plusieurs rapports sur le sujet.

La principale mission des CIO, c'est l'accompagnement des jeunes du secondaire dans leur orientation scolaire, voire professionnelle. La question du décrochage est aussi une question centrale. Nous traitons aussi le handicap : tous les dossiers qui passent par la MDPH connaissent les bilans effectués par les conseillers d'orientation psychologues (COP). On reçoit de plus en plus d'élèves ayant des caractéristiques propres à l'échec scolaire.

Nous sommes ici dans un département rural et je connais presque tous les acteurs du territoire, depuis longtemps. Il n'y a peut-être pas une forte culture de la formalisation mais « *nous dépassons facilement les guerres de chapelle* ».

Dans mon esprit, le rectorat devrait nous donner une direction plus claire sur les axes à explorer. Le fait que nous n'ayons pas de projet de CIO n'est peut-être pas notre faute mais le SAIO devrait « *taper sur la table* ». De plus, le département est régulièrement choisi comme département pilote pour certaines expérimentations.

Le sentiment qui domine est que nous n'avons pas de ligne directrice claire. De plus, nous n'avons pas les moyens de tout faire. Il est important de fixer des priorités et ne pas vouloir tout faire, sans quoi nous allons morceler nos interventions. « *Si demain, je n'envoie plus de COP dans chaque établissement, cela va faire du bruit* ». Ces choix, qui sont des choix institutionnels, devraient se faire dans une réflexion plus globale au niveau du rectorat. Si le SAIO prévient en amont les chefs d'établissements sur les grandes orientations, le travail sera facile pour nous.

Il y a trois ans, sur le département, il y avait deux CIO (Aubusson et Guéret) avec deux directeurs, deux secrétaires et deux équipes. Depuis, un poste de directeur a été supprimé tout comme un poste d'accueil. Le CIO d'Aubusson est devenu une antenne du CIO de Guéret et je dois me déplacer régulièrement d'un site à l'autre. Par ailleurs, nous sommes sur un territoire rural. On en revient à la question des frais de déplacement que j'évoquais précédemment.

Notre territoire se heurte à deux questions cruciales qui lui sont propres : la mobilité (les jeunes qu'on oriente ne dépassent pas le lycée de secteur) et l'ambition (des jeunes qui regardent plutôt au-dessous qu'au-dessus). Sur la mobilité, c'est avant tout un problème d'accompagnement afin de faire comprendre aux jeunes qu'il y a d'autres horizons. Sur l'ambition, j'ai vu beaucoup de jeunes qui pouvaient aller en seconde générale et technologique et qui, malgré cela, s'orientaient vers des filières professionnelles. Les représentations parentales restent fortes dans certains cas. Les jeunes qui souhaitent faire des études sont obligés de quitter le territoire car il n'y a pas grand-chose ici même si les formations post-bac se sont un peu développées.

La ruralité est plus marquée dans le sud de la Creuse. A Guéret, il y a quand même une vie sur le plan économique. Il y a un peu d'industrie mais peu de jeunes formés pour l'usinage. Les établissements rencontrent des difficultés pour remplir les sections de Bac Pro Technicien d'Usinage (TU).

Les jeunes possèdent un vrai savoir-être : quand quelqu'un rentre dans une classe, les élèves se lèvent. Nous ne connaissons pas vraiment de soucis de comportement, de problèmes de violence scolaire. Les élèves sont faciles à gérer. Ce que j'observe, c'est que l'Éducation Nationale a toujours un train de retard : on construit les séquences de la même façon qu'il y a vingt ans. Si on ne change pas les manières de faire, notamment la pédagogie, on va continuer à perdre beaucoup de jeunes.

Les orientations définies par l'Académie ont beaucoup évolué depuis 10 ans, notamment sur le décrochage et le handicap. On parlait déjà du décrochage il y a 10 ans, des parcours d'insertion existaient pour les jeunes qui avaient décroché. Aujourd'hui, l'objectif est de travailler plus en amont des problèmes, de faire du repérage. Un principal de collège a pour objectif d'avoir placé l'ensemble de son effectif à la fin juin. Encore faut-il que les élèves soient placés là où ils pourront suivre.

Ici, les structures se connaissent bien. J'ai reçu un jeune décrocheur qui avait 5 de moyenne en première. Je suis allé physiquement à la mission locale avec lui pour qu'il soit pris en charge par un conseiller. Sur ce territoire, on arrive à faire un

accompagnement presque au cas par cas. Aussi, sur le décrochage, une véritable évolution positive a été constatée.

Je trouve cependant « *qu'on nous fait faire n'importe quoi sur le décrochage* ». On passe notre temps à renseigner des indicateurs dans tous les sens. On fait des vérifications de listes, mais rien de très concret. Une fois qu'on a tout vérifié, on passe notre temps à téléphoner. Ainsi, l'ensemble des décrocheurs ont été contactés soit par téléphone, soit par courrier afin de leur proposer une rencontre avec la mission locale.

Le CIO développe deux types d'actions : les permanences aux CIO et la présence des COP dans les établissements. En fin d'année, nous demandons aux COP le nombre d'entretiens réalisés et nous remontons l'information au ministère, via le logiciel Bilaxio. Mais ce dernier est peu pertinent et il manque des moyens financiers pour mettre en place une nouvelle application plus efficace. Cela permet néanmoins d'obtenir un bilan chiffré, quantitatif.

Selon moi, c'est insupportable qu'un directeur de CIO ne puisse pas avoir un droit de regard sur la question de son budget. Je n'ai aucun moyen d'action sur le budget, je fais remonter les demandes au SAIO et ce sont eux qui jugent. Quand j'ai démarré dans ce poste, mon budget annuel s'élevait à 8 000 euros. L'an dernier, nous avons eu d'énormes problèmes avec les frais de déplacement. Aujourd'hui, je ne dispose pas de mon budget pour la période de septembre à décembre. Je fais donc un calcul prévisionnel, mais je ne sais pas du tout ce qui sera attribué. Lorsque l'on me communiquera mon budget dans deux mois, je serai peut-être contraint de réduire les différents déplacements. Financièrement, nous arrivons à fonctionner en prélevant sur le budget de la VAE (Validation des acquis de l'expérience) géré par la région. Grâce au budget VAE, j'arrive à acheter des ordinateurs. Sans cette ressource, je ne sais pas comment nous fonctionnerions. L'an dernier, nous disposions aussi de financement pour le décrochage scolaire, mais cet argent était utilisé pour payer les frais de déplacements de mes COP dans les lycées professionnels. Cette année, ce budget a été supprimé. Du coup, très régulièrement, les conseillers ne peuvent plus se déplacer.

Je récupère mon budget en deux fois : le premier versement a lieu en avril, sauf que pour notre activité, le moment crucial, c'est le mois de mai. Le second, en octobre, arrive aussi tardivement. De fait, nous n'avons aucune visibilité sur ce dont nous allons percevoir et la difficulté s'accroît avec le fait que nos dotations diminuent tous les ans. Si un jour on venait à nous supprimer ce qui permet aujourd'hui à financer nos frais de déplacements, nous changerions notre manière de travailler. Concernant les plus petits établissements (certains comptent 150 élèves), les COP pourraient faire des bilans ou des réunions d'information collectives. Mais si c'est la direction que nous devons prendre, le rectorat doit s'investir afin d'expliquer cette nouvelle organisation.

Les COP sont attachés au principe « *chaque élève a droit à un entretien individuel* » mais il est de plus en plus difficile de l'appliquer, du moins pour les établissements éloignés géographiquement du CIO.

- **Organisation et moyens**

La ville de Guéret compte 14 établissements contre 13 pour celle d'Aubusson.

Dans le département, il y a moins d'élèves par conseiller qu'à l'échelle nationale mais nous perdons énormément de temps dans les transports qui font partie du temps de travail.

Au CIO de Guéret, nous disposons de 4 COP en ETP.

Concernant la relation entre le COP et ses établissements de rattachement, il est signé un programme d'activités qui fait office de cadre général. En début d'année, le COP réalise un bilan par rapport à l'année passée.

Cette année, j'ai mis en place un questionnaire à destination des chefs d'établissement. Le but est d'apprécier la perception du COP par le chef d'établissement. Une première analyse montre que les chefs d'établissement sont assez satisfaits des COP mais en demandent davantage.

Concernant la répartition des rôles entre les différents acteurs en matière d'orientation, les missions incombant à chacun paraissent claires et bien distinctes. Les professeurs principaux remplissent des tâches autrefois exécutées par les COP. Il y a en effet beaucoup de professeurs principaux qui travaillent la question de l'orientation, le COP n'étant pas dans l'établissement régulièrement. La mission du COP s'est donc recentrée sur les jeunes qui ont les plus grandes difficultés ou qui présentent les cas les plus délicats. Le COP a une expertise sur un certain nombre de choses que l'enseignant ne maîtrise pas, notamment la question des procédures. Par exemple, les COP connaissent les règles qui régissent les bonifications dans le dispositif AFFELNET. Chaque établissement doit trouver le bon équilibre entre missions incombant aux professeurs principaux et missions incombant aux COP, en fonction des moyens de chacun.

Le débat revient souvent sur le fait que les COP sont trop éloignés du monde de l'entreprise et des débouchés professionnels. On entend : « *arrêtons de former des psychologues et recrutons des personnes proches de l'entreprise* ». Le corps professionnel des COP pose problème et d'ailleurs, leur recrutement est minimal aujourd'hui.

Sur l'orientation, au sens large, si les professeurs principaux n'ont pas rattrapé les COP, ils ont pris beaucoup d'importance. Il y a une dimension d'aide à l'autre, d'accompagnement, de psychologie que seul le COP est capable d'apporter.

« *Le statut et le découpage horaire du COP sont complètement idiots* » : 27 heures 30 de face à face, 11 heures de préparation, 4 heures d'organisation d'emploi du temps, découpage organisé avant le passage aux 35 heures. A l'époque, un accord a été trouvé mais qui constitue un vrai handicap aujourd'hui dans l'organisation générale et qui est devenu illisible.

Il y a des objectifs communs à chacun des acteurs de l'orientation. Quand un COP intervient dans une classe, il est souvent accompagné du professeur principal, ce

qui contribue à la cohérence des discours. La question n'est pas savoir qui signale : il faut signaler et si c'est une question complexe, le COP prend en charge le dossier. A l'inverse, s'il s'agit d'un cas simple, le professeur principal garde la main. Parfois, ce sont encore les COP qui font tout le travail. Il faut deux ans pour que la mécanique fonctionne efficacement dans un collège ou un lycée. Voilà pourquoi, du temps et de la stabilité sont nécessaires.

Les relations que j'entretiens avec les établissements, en tant que directeur, sont excellentes dans la quasi-totalité des cas. Nous avons relancé les bassins emploi et formation (BEF) et des réunions régulières ont lieu entre le chef d'établissement, le CIO et les autres acteurs.

De façon générale, les acteurs ne sont pas en décalage avec la mission qu'on leur assigne. Lorsqu'il y a des dysfonctionnements, ils sont avant tout liés à des problèmes de personnes.

Je pense que le rattachement hiérarchique des COP aux CIO est l'organisation la plus efficace. Le problème c'est que le CIO n'a pas d'entité juridique, il n'existe pas de statut de directeur de CIO. Si les COP venaient à être rattachés aux établissements, *« il pourrait y avoir une divergence de point de vue entre le chef d'établissement dont l'objectif est de placer ses jeunes et le COP dont l'objectif est de les accompagner sur la voie qui leur correspond le mieux »*. Parfois, il est préférable de faire quitter l'établissement à un jeune plutôt que de l'y maintenir artificiellement. Objectivement, dans le cas où les COP seraient rattachés à l'établissement, nous perdriions en termes d'indépendance.

Sur le territoire, il y a un chef d'établissement qui exclut beaucoup (12 exclusions cette année). Ce sont des jeunes que l'on retrouve ensuite en situation de décrochage car, pour ces élèves, il devient très difficile de retrouver un établissement. Si je veux redresser mon établissement, je comprends la logique de l'exclusion. En revanche, si je veux favoriser l'avenir de mes jeunes, ce n'est pas une bonne logique.

La zone géographique couverte par le CIO se résume à l'ensemble du département. Même si nous n'avions pas suffisamment de moyens alloués, cette zone resterait pertinente.

Chaque année, un grand forum des métiers est organisé par le CIO avec la collaboration des chefs d'établissement. On nous reproche souvent de ne pas faire suffisamment d'actions de communication. Mais avec la presse, je suis sur mes gardes : communiquer prend du temps et entraîne parfois des déformations.

Concernant les actes d'amélioration, nous devrions avoir des moyens en adéquation avec la mission que l'on nous confie. *« Je suis un bon petit soldat, je fais avec les moyens qu'on me donne »*. Si on me demande de développer différents objectifs spécifiques ou des partenariats, j'ai malgré tout besoin de plus. En filigrane, se pose la question du statut des CIO et de leurs directeurs.

- **Professionnalisation des COP**

Concernant les formations, il y a un plan académique de formations (PAF), des formations spécifiques à certaines filières, des formations en psychologie, ...

Sur la connaissance des filières, nous disposons d'outils au niveau de l'académie diffusés par l'ONISEP. Sur le CNDP, se trouve le référentiel de la formation professionnelle. La gamme est tellement large qu'on ne peut pas tout savoir mais l'on sait où trouver l'information.

Je suis le secrétaire d'une association qui s'appelle « l'école entreprise », la trésorière est la directrice locale de Manpower et la présidence est tournante entre le DASEN et un chef d'entreprise.

Tous les ans, l'association propose, pendant une semaine, d'ouvrir les portes des entreprises (faire visiter les entreprises par les établissements), à un rallye entreprise (rencontres entreprises jeunes et présentation de projets devant jury). Concernant le rapprochement entre le milieu scolaire et celui de l'entreprise, tout a changé même si les lycées généraux ont moins l'habitude que les lycées professionnels.

La chambre des métiers propose aussi ces événements. De ce point de vue, nous sommes plutôt mal coordonnés et avons du mal à fédérer les différentes actions.

- **Partenaires**

Je rencontre souvent les chambres consulaires sur la question du décrochage. Je reste attentif aux signatures et aux ruptures des contrats d'apprentissage. Par exemple, dans le domaine de la restauration, il y a près de 50 % de rupture de contrats.

Les chambres de commerce et de l'industrie supportent le DIMA (post-quatrième) pour des profils décrocheurs (15 places). Nous organisons avec eux les trophées de l'apprentissage et nous les faisons intervenir dans les collèges et les lycées pour présenter ce mode de formation.

L'entrée dans les collèges du monde professionnel n'est pas toujours simple. Mais il est absurde de penser que l'on peut envoyer n'importe qui, n'importe comment, en apprentissage.

Derrière, il y a parfois des présentations édulcorées ou enjolivées de ce mode de formation.

La cité des métiers présente régulièrement des points sur la situation socio-économique du territoire. Ils font des zooms métier sur les emplois en tension. Je travaille régulièrement avec Manpower qui me transmet des informations que je relaie ensuite à mes COP. De manière générale, nous connaissons bien ce qui se passe dans notre département et dans la région sur le plan économique.

Travailler avec des chefs d'entreprise, ce n'est pas simple car ces derniers connaissent beaucoup de contraintes. L'an dernier, chaque mois, je décentralisais mes réunions COP dans un lycée professionnel pour voir ce qu'il s'y passait.

Je constate des écarts significatifs entre l'offre de formation et les métiers recherchés par les employeurs. Cependant, il reste à prouver que ce point de vue doit être la clé d'entrée en matière d'orientation. Si, au moment où l'on met en place une formation, on est dans le creux de la vague en termes de demandes, cela peut avoir des effets pervers : c'est le risque de formations qui seraient uniquement en lien avec l'économie locale.

Les jeunes qui restent sur le carreau, ce sont ceux qui sont sans qualification. Face à cela, il faudrait réussir à imposer la mobilité géographique.

Je sais qu'un jeune qui entre en lycée professionnel dans un secteur qui ne l'intéresse pas a de fortes chances de décrocher. Pourtant, il est difficile de faire coïncider toute la formation professionnelle avec les besoins économiques. Surtout, il ne faut pas perdre de vue la logique de l'école, de la culture, de la connaissance.

L'ONISEP est notre grand pourvoyeur d'informations. L'an dernier, nous avons mis en place une formation départementale sur le Webclasseur à destination des chefs d'établissement. En dehors de cela toute la littérature sur les métiers et les filières provient de l'ONISEP : on ne peut pas s'en passer. Par le passé, ils envoyaient gratuitement des brochures dans les lycées ; je ne sais pas si c'est toujours le cas.

Notre CIO n'est pas labellisé « orientation pour tous ». De ce point de vue, nous n'avons jamais vraiment su sur quel pied danser. Pourtant, nous recevons tout type de public et nous aurions suffisamment d'atouts pour prétendre à cette labellisation.

- **Efficacité/ efficacité**

Concernant la carte des formations, en matière professionnelle, nous avons l'habitude de fonctionner avec ce qui existe. Ici, l'offre en CAP est plus forte qu'ailleurs. Le territoire est caractérisé par un grand nombre de jeunes qui sont en difficulté et pour lesquels la seconde générale et technologique est difficile. Certains jeunes ont un faible niveau, y compris dans la filière générale et technologique. Dans ce cas, soit le lycée met en place des dispositifs pour les prendre en charge, soit on met en place des passerelles pour pouvoir les rediriger vers la voie professionnelle. De mon point de vue, il faut arrêter les sureffectifs en classe professionnelle : nous n'avons pas assez de place dans ces classes pour y intégrer en plus ceux qui n'arrivent plus à suivre en seconde générale et technologique. Le système de passerelles, avec des immersions en cours d'année, n'est utile que s'il y a des places disponibles.

A Aubusson, nous formons un nombre trop important de BAC Pro Commerce. Nous avons un problème de suivi longitudinal au niveau des sorties de BAC Pro et de BTS. Cela nous permettrait pourtant de dire si la création d'un pôle « commerce » à Aubusson est pertinente. On en revient à la question de base : adéquation de l'offre de formation avec les besoins.

La question du suivi, c'est aussi une question de moyens. Au lycée agricole d'Ahun, ils disposent d'une capacité de suivi avec des réseaux d'anciens élèves. Ils ont même une personne employée à mi-temps affectée à ce travail. Mais à la première restriction budgétaire, c'est le premier poste qui est supprimé. Faire un vrai suivi par formation professionnelle, ce serait intéressant car aujourd'hui, cela manque. C'est aussi une piste de réflexion pour la région.

Pour faire face à la carte des formations, il existe différents moyens de pallier aux manques de mobilité. Il faut amener les jeunes, dans un premier temps, à se rendre compte de la distance qui les sépare de leur lieu de formation potentielle. Il faut ensuite prendre en compte le prix de l'internat. Le tout doit s'inscrire dans une démarche d'accompagnement pédagogique avec le jeune et ses parents.

Entre 15 et 17 ans, les souhaits d'orientation fluctuent énormément. A la fin juin, 145 jeunes de troisième étaient non affectés sur le département. Aujourd'hui, nous sommes à 25 ou 30. C'est le fruit d'un travail de contact auprès des familles, avec le PRIAC, le DIMA... On essaie, autant que possible, de se situer en amont du décrochage.

Dans ce département, on peut se permettre de faire du microscopique. Ce n'est pas la même chose en région parisienne. Les rares cas que nous ne pourrions pas rattraper, ce sera faute de moyens.

Le baccalauréat professionnel est en train de gagner ses lettres de noblesse. On observe de plus en plus de jeunes décrochant un baccalauréat professionnel et souhaitant poursuivre les études (concours d'infirmier, d'éducateur, BTS, etc.). De plus, la formation en baccalauréat professionnel nécessite l'apprentissage de deux langues étrangères. Cependant, je doute que la majorité des jeunes diplômés s'insère dans la voie pour laquelle ils ont été formés.

On retrouve davantage de jeunes en difficulté dans les formations CAP. Ces dernières doivent néanmoins être conservées car elles s'adressent à des jeunes qui n'ont pas un profil scolaire. Parallèlement, le nombre de contrats d'apprentissage a chuté.

Le DIMA devrait être ouvert à davantage de jeunes ainsi qu'à ceux de troisième sans affectation. C'est un véritable outil de lutte contre le décrochage scolaire. Il est coûteux, mais fonctionne. Ce genre d'outil, qui a fait ses preuves, mérite d'être développé.

Il est très difficile d'évaluer l'impact des actions que nous menons. A entendre tous les reportages sur la question de l'orientation, l'une des nos premières fonctions semble d'être les boucs émissaires. Le « *on m'a mal orienté* » est très fréquent même si nous essayions de faire au mieux pour que les élèves trouvent leur place.

L'évaluation est d'autant plus difficile que nous sommes plusieurs acteurs à travailler dans le domaine de l'orientation. Entre nous, le professeur principal, la famille, les amis, comment dire qui a eu un impact sur quoi ? Nous sommes dans le registre de l'humain, donc forcément complexe à analyser et à évaluer. Il y a bien

quelques indicateurs mais ils ne sont pas le reflet de la réalité. On pourrait imaginer développer des questionnaires de satisfaction, après chaque accompagnement, mais cela entraînerait des lourdeurs considérables. A l'occasion du forum des métiers, nous faisons néanmoins remplir un questionnaire aux élèves et à leurs parents afin de pouvoir améliorer le dispositif l'année suivante.

Si je devais évaluer l'efficacité du CIO, je lui attribuerais la note de 3/5.

Depuis dix ans, j'observe que nous sommes de plus en plus confrontés à des jeunes souffrants d'handicaps de l'apprentissage (dyslexie, dysorthographe, ...). Ces jeunes devraient pouvoir être détectés dès l'école primaire. Dans la nouvelle réforme sur l'école, la sixième s'inscrit dans un cycle CM1/CM2/sixième mais nous n'avons aucun contact avec les psychologues scolaires qui auraient suivi les jeunes en difficulté à l'école primaire.

De manière générale, nous avons besoin de plus de clarté à tous les niveaux. A l'échelon départemental, nous essayons d'être le plus cohérents possible avec le rectorat. Mais comment peut-on connaître un territoire lorsque les recteurs ou les préfets ne restent que sept à dix mois en poste ?

3.1.8.3.2 COP du lycée professionnel sondé

- **Caractéristiques du COP**

40 ans de service et au CIO de Guéret depuis 28 ans – exerce la fonction de COP depuis 1981.

La COP intervient sur deux lycées et un collège situés à Guéret.

La COP fait part d'une évolution importante de son métier depuis quelques années. L'action est de plus en plus portée sur une écoute individuelle des élèves : « *on intervient à la carte* ».

D'autres missions sont apparues : test pour des élèves présentant un handicap, pour des élèves non francophones.

Le métier est devenu plus intéressant car la démarche psycho-pédagogique est de plus en plus présente.

La COP a bénéficié d'une formation continue en lien avec votre métier et a suivi des stages portant sur l'entretien, l'adolescence en souffrance. Ces formations ont permis d'apporter une dimension psychologique à sa mission, jugée très positive par la COP.

- **Rôle-mission-complémentarité**

Chaque année, vous faites passer un test d'intérêt aux classes de 4^{ème}. Ce test dure 30 minutes et est suivi d'une recherche documentaire. Les élèves doivent se pencher sur ce qu'ils veulent faire plus tard.

Ce travail effectué en amont permet de mieux aborder la classe de 3^{ème}. La COP a un entretien individuel avec chaque élève de 3^{ème}, d'une demi-heure environ. Ces entretiens permettent de repérer les élèves en difficulté, pour lesquels il est nécessaire de compléter par un entretien avec les parents.

Les stages en entreprises en 3^{ème}, les journées portes ouvertes, la mise en place du PDMF constituent des éléments importants qui permettent de donner un contenu plus concret aux débouchés professionnels correspondants à telle ou telle formation.

Un programme d'activité est défini chaque année par établissement, en concertation avec le chef d'établissement.

Vous travaillez dans la transparence avec les professeurs principaux. Vous leur apportez des informations sur les différentes voies de formation existantes.

La répartition des rôles entre les différents acteurs est satisfaisante mais repose sur la confiance entre les acteurs et la coordination entre eux.

La COP a en charge 1 200 élèves dont 500 en collège et 700 en lycée.

En moyenne, la COP s'entretient avec les trois quarts des élèves de 3^{ème}, la moitié des classes de seconde, au cas par cas en classe de première et la plupart des élèves de terminale.

Pour les élèves de terminale, vous organisez un atelier collectif de deux heures avec présentation des études post-bac. La COP rencontre plusieurs fois par an les terminales. Les élèves en voie professionnelle sont de plus en plus demandeurs d'informations, les possibilités d'études post-bac étant plus nombreuses depuis la réforme.

Selon la COP, le processus d'expression des vœux par AFFELNET a rendu plus clair et plus intègre le choix des élèves. Auparavant, une certaine opacité pouvait exister dans le processus de choix. Une fois les données saisies par l'établissement, elles ne peuvent plus être modifiées. Cet outil a permis d'améliorer les choix faits par les élèves.

Vous participez aux réunions d'explications sur cet outil, soit une réunion pour chaque classe de 3^{ème} et une réunion plénière en présence des parents.

Il y a très peu d'erreurs, les fiches étant revues en conseil de classe.

Les élèves souhaitent de plus en plus poursuivre leurs études après la 3^{ème} et connaissent les différentes voies existantes.

Le processus d'orientation arrive tardivement pour les élèves les plus en difficulté, ceux « *qui n'en peuvent plus du système scolaire* ».

Le choix opéré en fin de 3^{ème} n'est pas déterminant. Un élève qui décroche en seconde générale a la possibilité de suivre un stage d'immersion en classe professionnelle et se réorienter rapidement sans perdre une année.

Un fort immobilisme caractérise les élèves. « *Ils consomment les formations existantes sur place, restent dans les lycées de leur ville ; les moins motivés se rendent en bac professionnel Technicien d'usinage dispensé à Guéret. C'est une classe ghetto* ». Cette formation n'est pas voulue pour un certain nombre d'élèves mais n'enregistre pas cependant un taux d'abandon important.

Après le baccalauréat, ils s'ouvrent plus.

Vous essayez d'attirer l'attention sur l'importance du choix professionnel qui doit passer avant les contraintes géographiques et de mobilité. Pour cela, des réunions avec des anciens élèves sont organisées, des exemples concrets sont apportés aux élèves.

Pour les élèves les plus en difficulté, vous travaillez sur les causes de leur difficultés et vous vous attachez à leur faire reprendre confiance en eux et améliorer l'estime d'eux-mêmes.

- **Efficacité efficience**

Il est important de maîtriser son emploi du temps et ne pas prendre de retard sur les moments forts de l'année scolaire. La COP a l'avantage d'être affecté sur trois établissements de la commune de Guéret, ce qui n'entraîne pas de déplacements dans le département.

L'efficacité des actions est difficile à mesurer car plusieurs acteurs interviennent en parallèle. L'efficacité se ressent plus qu'elle ne se mesure, lorsque chaque rôle s'articule correctement avec celui des autres acteurs de l'orientation.

Les conditions matérielles sont correctes selon la COP. Ce propos doit être nuancé par le fait que la COP rencontrée n'a pas de déplacements longs à effectuer dans son quotidien.

L'efficacité du dispositif est noté 4 sur 5.

Selon la COP, il est plus intéressant que les COP soient rattachés à un organe extérieur des établissements ce qui permet de mieux clarifier les rôles et interventions de chacun.

Les missions sont plus compliquées aujourd'hui qu'il y a dix ans car elles se sont diversifiées. Des problématiques nouvelles sont apparues, le public a changé mais le métier est devenu plus intéressant.

- **Formation pour mener à bien votre mission**

Certains métiers ne sont pas familiers à la COP. L'organisation de la semaine « école entreprise » permet d'améliorer ses connaissances. La COP dispose de toutes des informations nécessaires sur les trois voies de formation.

Les sources d'informations pour se mettre à jour sur l'offre de formation, les métiers nouveaux sont celle apportée par les enseignants, la lecture des documents édités par l'Onisep, le Cereq, la Cité des Métiers de Limoges, internet.

3.1.8.3.3 COP du collège sondé

- **Caractéristiques du COP**

La COP est contractuelle depuis 1998 et a été titularisée en 2005. Avant de rejoindre le CIO de Guéret l'année dernière, elle a travaillé un peu partout dans l'académie.

Elle est titulaire d'une licence de psychologie de l'enfant ainsi que du diplôme de COP (Bac +5).

Elle a travaillé au Conseil Général de la Creuse en tant que psychologue prévention avant de revenir dans l'Éducation Nationale. Son expérience au Conseil Général lui a permis de créer des liens avec différents partenaires institutionnels.

Elle est COP au sein de cinq établissements (collèges et lycées).

- **Rôle, mission et complémentarité**

En matière de conseil et d'information auprès des jeunes, la COP travaille avec les établissements sur la base d'un programme d'activité propre à chaque structure. Elle peut aussi formuler des suggestions aux établissements.

Afin de conseiller les jeunes avant la 3^{ème}, des entretiens individuels sont mis en place ainsi que des séances collectives, des questionnaires d'intérêt.

En 6^{ème}, 5^{ème} et 4^{ème}, elle intervient dans la mise en œuvre des stages d'immersion qui consistent à placer un jeune pendant une ou deux journées dans un lycée professionnel. Elle travaille aussi avec les élèves en fin de 4^{ème} pour l'orientation vers le Dispositif d'Initiation aux Métiers en Alternance (DIMA). Concernant ce dispositif, elle souligne qu'il nécessite souvent un travail de l'ensemble de la communauté éducative. Sur le département, 15 jeunes suivent le DIMA.

La COP souligne que beaucoup de jeunes ne savent pas ce qu'ils attendent d'un rendez-vous avec une COP. Elle rencontre parfois des jeunes qui ont un projet professionnel démesuré par rapport à leurs capacités. Dans ce cas, elle fait le lien avec les professeurs et les familles.

Afin de conseiller les jeunes en 3^{ème}, il existe un Dispositif d'Insertion Par Alternance Creusois (DIPAC) qui permet à un jeune scolarisé en 3^{ème} de faire des stages sur le temps scolaire. Elle précise que ce dispositif s'adresse aux jeunes les moins à l'aise avec le système scolaire mais que les élèves ont malgré tout l'obligation de rattraper les cours manqués. De son point de vue, le DIMA est plus pertinent mais le nombre de places y est trop limité.

Toujours à destination des jeunes de 3^{ème}, un forum est organisé. La COP accompagne les jeunes dans la préparation de cet événement en ciblant les domaines professionnels qui leur plaisent et en les aidant à rédiger des questions. Elle précise que le professeur principal joue aussi un rôle important dans cette préparation.

La COP joue aussi un rôle important dans le cadre du dispositif AFFELNET, en aidant les élèves à mettre en place leur stratégie de vœux. Dans ce cadre, elle rencontre les parents.

Sur les 1 200 élèves dont la COP a la charge, elle essaye de voir au moins une fois l'ensemble des élèves de 3^{ème}, notamment ceux qui ne vont pas en seconde générale et technologique.

Elle souligne que les professeurs principaux peuvent apporter une information générale sur l'orientation mais que les informations plus spécifiques sont transmises par les COP.

Selon elle, les élèves attendent davantage de disponibilité de la part des COP.

La coordination avec les autres acteurs de l'établissement est efficace et chaque acteur est complémentaire.

La documentaliste fait passer des questionnaires d'intérêt aux jeunes et leur présente le kiosque ONISEP.

La COP travaille beaucoup avec les professeurs principaux et les côtoie en salle des professeurs. Les professeurs principaux l'alertent lorsqu'un jeune a des difficultés scolaires. Elle insiste sur le fait qu'il faut être présent dans l'établissement pour avoir un tel lien et qu'un COP qui ne serait pas présent régulièrement dans les locaux deviendrait inefficace.

En matière de répartition des tâches, les professeurs principaux organisent les heures de vie de classe et remplissent les fiches de liaison. Le lien avec les parents passe d'abord par les professeurs principaux. Cependant, lorsque les professeurs principaux sont confrontés à des cas trop difficiles, la COP prend le relais. Entre elle et les professeurs principaux, l'information circule bien et la stratégie est concertée. La formation des professeurs principaux est très hétérogène et certains délivrent parfois des informations fausses ou périmées.

Elle estime que la répartition des rôles, notamment avec les professeurs principaux, est efficace. Elle regrette cependant, dans certains établissements, d'être présente à des horaires où les professeurs principaux ne le sont pas.

La COP travaille aussi beaucoup avec les Conseillers Principaux d'Éducation (CPE) et rappelle qu'un COP ne peut pas travailler seul et doit être constamment en échange avec le reste de l'équipe pédagogique.

Elle a 1 200 élèves à charge. Elle estime que c'est trop et situe un seuil tolérable à 1 000 élèves.

Elle estime rencontrer près de 60% des jeunes dont elle a la charge.

Concernant le nombre de rendez-vous par jeune, elle indique qu'une majorité a un rendez-vous unique mais que certains jeunes peuvent avoir deux ou trois rencontres. Elle précise qu'un rendez-vous « élève » dure 30 mn et un rendez-vous

« parent » 1 heure. La COP voit davantage de parents à Guéret que dans d'autres parties du territoire.

Une réunion collective avec les parents a lieu chaque année. Elle précise que le contact se fait aussi par téléphone et que, de façon globale, l'investissement des parents et des éducateurs est important.

Le processus d'expression des vœux en fin de 3^{ème} est compliqué du point de vue des élèves et des parents. La COP a un rôle d'accompagnement dans ce domaine.

La COP considère que le dispositif AFFELNET a apporté de la justice au processus d'affectation. Elle précise néanmoins que le dispositif pourrait être amélioré et qu'il ne résout pas le problème des places disponibles dans les sections.

Afin d'améliorer les choix d'affectation formulés par les élèves, la COP dispose de document sur les taux de pression des différents domaines d'activité. Ainsi, les élèves ont toutes les cartes en mains pour élaborer leur stratégie. Elle indique qu'AFFELNET sert de support d'une année à l'autre pour améliorer les souhaits d'affectation.

Une réunion spécifique au dispositif est organisée en présence des parents.

La COP précise qu'une majorité de vœux 1 ont été contentés cette année notamment pour l'entrée en seconde professionnelle. Cependant, elle regrette que l'apprentissage ne rentre pas dans les différentes possibilités de vœux.

Majoritairement, les jeunes choisissent un métier dont ils sont passionnés. La question de l'insertion professionnelle et de l'employabilité préoccupe surtout les parents. Elle rappelle qu'il est difficile pour un jeune de se projeter. A titre personnel, elle incite les jeunes qu'elle rencontre à poursuivre leur cursus jusqu'à un niveau BAC rappelant qu'avec un BAC Pro, un jeune est capable d'entrer tout de suite sur le marché du travail. Elle souligne, par ailleurs, que c'est beaucoup plus compliqué avec une formation CAP. Lorsque les filières sont saturées ou qu'un jeune se trouve sans solution, la COP doit intervenir à travers plusieurs rencontres pour tracer les contours d'une nouvelle voie de formation qui ne s'éloigne pas non plus du tout au tout de la première trajectoire souhaitée par le jeune.

La distinction entre les trois voies (générale, technologique et professionnelle) est souvent confuse. La COP intervient avant Noël afin de demander aux jeunes de se positionner sur l'une de ces voies. Souvent, les parents sont encore plus perdus que leurs enfants et certains clichés, comme celui de la voie professionnelle, ont la vie dure. Elle considère que l'orientation « *c'est aller vers le profil qui correspond le mieux à l'élève* » et que cela nécessite de pouvoir prendre du recul.

Concernant la nécessité de faire un choix en classe de 3^{ème}, la COP s'interroge sur le fait qu'il y ait ou non un bon moment pour choisir et que, si l'on ne demande pas de formuler un choix à un moment précis, on peut ne jamais choisir. S'il était possible de passer d'une filière à l'autre sans être pénalisé, la COP estime que ce choix pourrait être repoussé. Elle insiste sur la nécessité d'introduire plus de fluidité dans les parcours.

Cette année, une dizaine d'élèves de seconde se sont réorientés grâce au parcours passerelle. Ce dispositif consiste, en lien avec l'équipe éducative, à repérer les jeunes en grande difficulté. Ainsi, un élève en difficulté au mois de février a rendez-vous avec la COP qui lui propose de se réorienter vers la voie professionnelle en ciblant une formation précise. Le jeune effectue ensuite une immersion rapide et, s'il est satisfait, intègre à la rentrée la classe de 1^{ère} professionnelle. Ce dispositif nécessite un lien fort avec les parents ainsi qu'avec les professeurs. Même si ce dispositif n'est en place que depuis un an, les opportunités qu'il offre sont très intéressantes.

Les décisions d'affectation sont fortement conditionnées par la proximité géographique. Beaucoup de jeunes choisissent le lycée près de chez eux. Ce manque de mobilité est lié au fait que les parents ont peur de l'internat en ce qu'il crée un éloignement et pose surtout un problème financier.

Ces contraintes constituent une barrière significative. Pour beaucoup d'élèves, le choix de l'orientation se pose plus dans les termes « *partir ou rester* » plutôt qu'en termes de choix de filières.

La COP propose aux élèves les plus en difficulté ou dont les choix d'orientation ne sont pas bien arrêtés des entretiens individuels, des questionnaires d'intérêt ou encore des stages. Elle précise que les questionnaires d'intérêt rassurent un certain nombre d'élèves. Par ailleurs, la dimension psychologique est un élément essentiel du rôle de la COP. Ainsi, elle estime que l'entretien individuel est capital et doit survenir suffisamment tôt dans l'année. Elle note qu'il est rare que des jeunes ne sachent pas vers quelle voie s'orienter au moment de la saisie des vœux AFFELNET (fin mai, début juin).

- **Efficacité/ efficacité**

La COP ne se fixe pas d'objectif particulier. Elle précise néanmoins que les chefs d'établissement aiment avoir un taux important d'élèves passant en seconde générale ou technologique. Toutefois, elle estime ne pas être influencée dans son métier.

Elle considère que le nombre trop élevé d'élèves et d'établissements pour lesquels elle intervient ne lui permet pas de remplir efficacement sa mission.

Pour la COP, il est difficile de mesurer l'efficacité de son action. Si elle n'a pas l'impression d'être inefficace, le travail d'orientation est un travail qui s'inscrit dans la durée, dans lequel plusieurs acteurs interviennent et qui ne peut donc pas être imputable à elle-seule. Selon elle, la COP est davantage dans le qualitatif que dans le quantitatif.

Financièrement, elle estime ne pas avoir les moyens de mener correctement sa mission. En fin d'année, les budgets sont parfois un peu contraints pour les frais de déplacement et la venue d'intervenants. Elle suit régulièrement des formations (deux par an). Par rapport à l'offre de formation dont elle disposait lorsqu'elle travaillait au Conseil Général, l'offre du CIO est faible. Elle souhaiterait par ailleurs pouvoir développer davantage de liens avec les entreprises et le tissu économique.

Si elle devait évaluer l'efficacité du dispositif des CIO tel qu'il est conçu aujourd'hui, elle mettrait la note de 1 ou 2 sur 5, notamment à cause du manque de moyens.

Pour sa part, elle souhaiterait que les COP soient rattachés directement aux établissements dans la mesure où une majeure partie de leur travail s'y déroule. Cependant, elle note que le rattachement au CIO permet de mieux échanger avec les collègues, ce qui est appréciable pour les cas les plus difficiles. Elle pense que le statut des COP pourrait se rapprocher de celui des assistantes sociales.

Ces dernières années, elle observe que sa mission a évolué même si elle n'est pas plus difficile. Cette évolution concerne surtout le profil des élèves qui nécessitent parfois une prise en charge spécifique. Il appartient aux COP de se former pour être à la hauteur de ces évolutions et enjeux tout en rappelant que cet investissement nécessite des moyens financiers.

- **Votre formation pour mener à bien votre mission**

Les formations sont insuffisantes sur les filières d'enseignement et les débouchés professionnels.

Le manque d'informations sur chacune des voies de formations nécessite des recherches personnelles par les COP. La COP cite l'exemple d'un IUT qui s'est ouvert à Guéret sans que personne au CIO n'ait été mis au courant.

Afin d'obtenir des informations, l'ONISEP, à travers son site, reste le principal interlocuteur.

Selon la COP, s'il fallait prendre une mesure, ce serait celle d'augmenter les moyens tout en accordant un véritable statut aux CIO.

3.1.8.4 Centre de Formation en Alternance

3.1.8.4.1 Directeur

- **Rôle et mission en matière d'orientation**

Les élèves qui débutent une formation auprès d'un CFA ont préalablement choisi leur formation. Le rôle du CFA est donc nécessairement limité en matière d'orientation et de conseil. Celui-ci joue cependant un rôle de veille vis-à-vis des élèves entrants et s'assure que le choix du parcours de formation choisi est cohérent avec les antécédents scolaires de l'élève et du métier qu'il souhaite exercer plus tard.

Il peut arriver que des candidats soient réorientés par le CFA vers la mission locale.

Les entreprises exigent de plus en plus un baccalauréat professionnel, voir même un BTS afin d'accéder aux métiers de la vente. Cette exigence est liée à l'évolution des commerces, de plus en plus caractérisée par la présence d'enseignes nationales qui ont peu à peu remplacées les commerces locaux et qui appliquent une politique de recrutement définie au niveau national.

Le CAP est donc de plus en plus un passage obligé vers le bac Pro ; beaucoup d'apprentis s'inscrivent en CAP avec en perspective l'obtention du bac pro ultérieurement puis s'orienter vers un BTS.

Le CFA ouvre une formation en BTS MUC (Management des Unités Commerciales) afin de répondre aux besoins exprimés par les entreprises.

Le CFA fait part de sa difficulté à présenter les formations en alternance du fait des réticences des collèges. Ces derniers préfèrent maintenir leurs effectifs, compte tenu de la décroissance des effectifs et du risque de fermeture de classes. La directrice rencontre des difficultés pour se rendre dans les collèges afin d'expliquer et exposer les formations en alternance aux élèves des collèges.

Le CFA intervient principalement au forum qui se tient tous les ans en début d'année à Guéret, à destination des élèves de 3^{ème}, le forum départemental Limousin Éducation Avenir (LEA).

Une journée « portes ouvertes » se tient chaque année à destination des élèves de 3^{ème} et de CAP scolarisés dans les établissements de la Creuse. 30 à 40 jeunes viennent chaque année.

Le CFA organise les Trophées de l'apprentissage en novembre pour tous les apprentis ayant réussi leur diplôme. Ils expliquent devant une centaine de collégiens en quoi a consisté leur formation.

Le CFA ne considère pas faire partie d'une démarche intégrée avec les autres acteurs de l'orientation ; les seuls liens organisés et réguliers sont ceux noués avec la mission locale et consistent à informer cette dernière des remontées du terrain reçues du conseiller commercial sur les places disponibles en entreprises.

Cette difficulté à « faire venir » des élèves de 3^{ème} en CFA se heurte à un autre obstacle : la difficulté pour les futurs apprentis à obtenir des contrats d'apprentissage.

La faiblesse du tissu économique sur le bassin de vie de Guéret et la faible mobilité géographique des candidats expliquent cette situation. Les élèves ne sont pas disposés en règle générale à se déplacer vers une entreprise éloignée de plus de 10 à 20 kms de leur domicile. La directrice du CFA insiste par conséquent auprès des candidats afin qu'ils aient une solution de retour en lycée professionnel au cas où ils ne parviennent pas à contractualiser un contrat d'apprentissage avec une entreprise.

Cette situation n'est évidemment pas très « vendeuse » pour le CFA.

Afin de pallier cette difficulté, un formateur du CFA, appuyé par le service économique de la Chambre de Commerce est en charge de démarcher les entreprises de la région et leur placer des apprentis en alternance.

Malgré ces difficultés, les effectifs sont passés en quatre ans de 20 à 50 apprentis. Une classe de DIMA a été ouverte en septembre 2011, qui regroupe 15 élèves (la seule du département) et une formation en BTS SIO (Service informatique aux organisations) est ouverte depuis septembre 2012.

La capacité d'accueil totale, soit 70 élèves n'est cependant pas atteinte.

Les évolutions constatées depuis plusieurs années sont positives : une place plus importante est accordée aux choix d'orientation des élèves selon la directrice.

Environ 20% des apprentis rompent leur contrat dans les six premiers mois en raison d'un mauvais choix d'orientation ou d'une inadéquation avec le poste proposé en entreprise.

- **Gouvernance et moyens**

Le CFA est soutenu par la Chambre de Commerce et d'Industrie et le Conseil régional qui accordent des moyens matériels et humains suffisants à son fonctionnement.

A l'inverse, les formations en alternance ont aussi le sentiment d'être les parents pauvres de l'Éducation Nationale, à qui la priorité n'est jamais donnée.

- **Bénéficiaires**

Les jeunes et leurs parents décident de plus en plus selon leur propre choix de la formation à suivre et s'opposent facilement aux propositions d'orientations faites par le collège.

Des collégiens de bon niveau décident de poursuivre une formation en alternance car elle correspond aux métiers qu'ils souhaitent exercer.

Cette évolution est liée à la forte publicité réalisée par le CFA à travers les journaux, la radio locale, le site Internet du CFA et les réseaux sociaux (Facebook) qui font connaître les formations en alternance.

Elle résulte également de la perception différente des formations en alternance qui a évolué depuis quelques années et qui ouvrent à terme la possibilité de formations longues (des études d'ingénieur par exemple). Elles ne sont plus réservées aux élèves les plus mal notés même si certains clichés restent, du type « *si tu travailles mal, tu iras en apprentissage* ».

- **L'offre de formation**

Selon la directrice du CFA, les contraintes géographiques pèsent fortement dans le choix des élèves. Le choix de la formation est très fortement lié à la proximité géographique du lieu d'établissement. Selon la directrice, pour au moins la moitié de l'effectif, le critère géographique l'emporte sur le choix de formation. Ces élèves se seraient inscrits au CFA qu'elle qu'aurait été la nature de l'offre de formation (même très éloignées des métiers de la vente, proposés actuellement).

Si les formations aux métiers de la vente étaient dispensées en Haute-Vienne, il est peu probable qu'une forte proportion d'élèves suivent cette formation dans le département voisin de la Creuse. Les frais engendrés (transports, hébergement, autres) et l'éloignement de son cadre de vie habituel constituent un frein important.

La mobilité géographique est en général liée au niveau d'études : plus le niveau d'études est faible, moins la mobilité sociale est élevée.

Les décisions d'affectation sont donc fortement conditionnées par les formations existantes sur le territoire et l'attachement des élèves à leur cadre de vie (relations familiales, relations amicales) pèse fortement dans le choix de l'établissement et donc de la formation suivie. Beaucoup ne souhaitent pas intégrer d'internat.

Les élèves démarrant les formations en CAP sont encore très jeunes, soit autour de 15 ans, ce qui explique également ce frein à la mobilité.

- **Efficacité de la structure**

85 % des élèves ayant réussi leur baccalauréat professionnel et des CAP sont en emploi un an après leur formation.

Le CFA estime être performant en résultats, en suivi des élèves, en pédagogie autour de l'orientation même si celle-ci demeure limitée lorsque les élèves arrivent en CFA.

Le point faible reste la capacité limitée à offrir des contrats d'apprentissage en raison d'un tissu économique faible, ce qui limite de fait la capacité d'accueil de la structure.

3.1.8.4.2 Formateur

- **Rôle et mission en matière d'orientation**

En tant que formateur au sein du CFA, sa mission principale est d'enseigner sa matière (économie, droit gestion, PSE). Le formateur n'a pas reçu pour mission complémentaire d'apporter des conseils ou informations en matière d'orientation. Cela étant dit, le formateur intervient au cas par cas, notamment pour les élèves qui souhaitent poursuivre leurs études. Il ne s'agit pas cependant d'une démarche structurée qui ferait l'objet d'heures de travail attribuées pour remplir cette fonction (comme pour les professeurs principaux par exemple).

Les élèves savent pour beaucoup le métier qu'ils souhaitent exercer plus tard. Il y a dans l'ensemble assez peu de questions qu'ils se posent sur leur choix d'orientation. Le formateur travaille plus sur des outils d'aides à l'embauche comme la rédaction d'un CV ou d'une lettre de motivation.

Les conseils apportés portent donc plus particulièrement sur des choix de réorientation ou des compléments d'informations.

Les élèves bénéficient des retours d'expérience des anciens élèves, de leurs camarades. La page Facebook créée par l'établissement permet de suivre indirectement le parcours d'anciens apprentis.

Les apprentis se sont déjà confrontés au monde professionnel avant d'entamer leur première année de scolarité au CFA puisqu'ils ont conclu un contrat d'apprentissage avec une entreprise.

Ils sont par contre intéressés par des questions pratiques concernant par exemple leurs droits sociaux (Sécurité Sociale, aides au logement, pour le permis de conduire). Des séances d'informations sont organisées chaque année avec la mission locale qui expose leurs droits. Des cours sont également dispensés sur ces matières dans le cadre de leurs cursus.

Les jeunes qui entendent poursuivre leur formation après un Bac Pro se rendent en général à Limoges, à Chateauroux qui proposent des formations BTS. La plupart des jeunes qui ont commencé à percevoir un salaire en leur qualité d'apprentis s'orientent vers des formations en alternance de type BTS qui leur permettent de continuer à percevoir un salaire. Les entreprises qui les emploient en qualité d'apprentis les incitent à poursuivre un BTS et les gardent en alternance. Rares sont ceux qui en définitive s'orientent en universités.

Les jeunes sont dans l'ensemble assez peu attirés par les départements et/ou régions limitrophes de la Creuse. Ils restent attachés à leur cadre de vie et ne ressentent pas l'envie d'exercer un métier éloigné de celui-ci. La mobilité géographique est assez faible.

- **Éléments exprimés en matière de formation et de partenariats**

Le formateur connaît bien la distinction entre les trois voies et les informations sont facilement disponibles.

Par contre, le formateur regrette qu'il n'y ait pas à ce jour d'échanges organisés avec les établissements qui forment aux BTS, afin de faire découvrir aux apprentis les choix qui s'offrent à eux. Le formateur a « *une connaissance diffuse des formations qui sont proposées* ».

Les formations proposées au CFA sont en adéquation avec les besoins locaux selon le formateur. Les emplois décrochés par les anciens élèves, les retours exprimés par les maîtres d'apprentissage en cours d'année permettent de s'assurer que les formations débouchent sur un emploi. Une des forces caractéristiques du CFA par rapport à d'autres voies est la forte employabilité des jeunes issus de ce cursus, qui ont à leur actif au moins deux ans d'expérience professionnelle, à la fin de leur cursus scolaire.

Les élèves peuvent découvrir les métiers dans le cadre des cours qui sont dispensés (organisation des entreprises par exemple) et par des déplacements organisés sur des forums professionnels locaux.

Le CFA entretient des liens étroits avec les entreprises qui prennent en contrat leurs élèves. Les relations établissement scolaire-établissement se font à travers les visites formatives (apprécier le comportement du jeune en termes de ponctualité, de tenue vestimentaire, appréciation des compétences acquises en entreprise) et des visites certificatives qui débouchent sur une note attribuée aux jeunes.

Le CFA a engagé une démarche dynamique pour mobiliser les entreprises locales et augmenter le nombre de contrat d'apprentissage. Une personne au sein du CFA est engagée dans ce but. Elle entretient un contact permanent avec une vingtaine d'entreprises par an, compte tenu des entrées et sorties de son fichier.

- **Dispositifs d'orientation**

Lorsque les jeunes arrivent en 1^{ère} année, ils ont choisi le plus souvent le métier qu'ils veulent exercer. Certains rompent leur contrat d'apprentissage parce qu'ils se sont faits une mauvaise idée du métier qu'ils souhaitent exercer. Cette situation est notamment constatée en restauration plus qu'en commerce, du fait de la difficulté du métier.

- **Efficacité**

Les caractéristiques des élèves n'ont pas d'impact significatif sur les modalités de mise en œuvre des dispositifs d'orientation. Même si les situations sociales des élèves peuvent être très différentes, l'établissement ne connaît pas de difficultés liées aux caractéristiques des élèves.

3.1.8.5 Mission locale

3.1.8.5.1 Directeur

- **Rôle et mission en matière d'orientation**

La mission locale fait partie du service public de l'emploi et accompagne des jeunes âgés entre 16 et 25 ans dans leur parcours d'insertion.

La mission locale doit répondre à la politique publique qui lui a été confiée. Le directeur insiste sur l'importance qui doit être attachée à la notion de service public, et qui doit se traduire par un accueil permanent des jeunes.

La mission locale couvre le département de la Creuse, avec l'antenne principale à Guéret et deux antennes locales, situées à La Souterraine et Aubusson.

Un soin particulier est attaché à l'accueil des bénéficiaires : une permanence de l'accueil est organisée afin que chaque jeune qui se présente soit accueilli rapidement. La mission locale se doit d'accueillir et capter chaque jeune qui se présente.

La mission locale pratique l'accueil sur flux et s'organise en conséquence pour recevoir les jeunes en entretien dès leur première visite plutôt que de les inviter à prendre rendez-vous ultérieurement. Cette pratique est exigeante en termes d'organisation et de moyens à mobiliser mais reflète la prise de conscience de l'importance de l'accueil pour l'attractivité des missions locales. C'est à l'accueil que se joue la pérennisation de la relation avec le jeune, qui risque de ne plus revenir s'il est déçu de son premier contact.

Les objectifs de la mission locale sont définis par le Conseil Régional. Les objectifs quantitatifs en nombre de bénéficiaires Civis ou Emploi Avenir sont fixés par le Conseil Régional ; le directeur a négocié la répartition des contrats Civis (sur 324 contrats pour l'année, 194 sont affectés aux jeunes d'un niveau de qualification VI ou V non diplômé et 130 affectés aux jeunes d'un niveau de qualification III, IV et V diplômé).

- **Gouvernance et moyens**

La gouvernance de la mission locale est complexe et lourde. Le Conseil d'administration compte 47 membres (financeurs, organismes consulaires, syndicats).

Cette situation s'explique pour des raisons historiques. Lors de la création de la mission locale, la priorité était de créer une mission pour l'ensemble de département. L'ensemble des acteurs du département avait été réuni, afin de ne pas créer un risque de scission territoriale.

Cette gouvernance devrait être rationalisée à terme et gagner en efficacité.

Les moyens financiers sont estimés un peu justes par le directeur ; les communes pourraient contribuer plus largement au financement de la mission locale,

ce qui pourrait représenter la somme de 90 K€ ou deux équivalents temps plein supplémentaires.

- **Bénéficiaires**

Les jeunes sont orientés vers la mission locale par de nombreuses voies : Pôle Emploi, la CAF, les CIO, les mairies, les centres sociaux, les relations personnelles des bénéficiaires. La mission locale organise des campagnes de presse afin de se faire connaître.

Les demandes portent pratiquement toujours sur la recherche d'emploi. Les problèmes de logement sont peu fréquents, cette problématique étant peu présente dans la Creuse. Leur demande porte rarement également sur des problèmes de santé, même si une proportion de jeunes non négligeable n'a pas consulté un médecin depuis longtemps. Pour cette raison, un bilan de santé leur est systématiquement proposé, qui est suivi à 80/90% par eux.

Certains jeunes font appel à la mission locale pour des jobs d'été, demande qui n'entre pas dans les critères définis par la mission locale.

Afin de capter les jeunes les plus éloignés géographiquement de la mission locale, celle-ci déploie chaque année une vingtaine de permanences délocalisées sur le département (au rythme d'une fois par semaine ou une fois par mois). Des accueils sans et avec rendez-vous sont proposés.

Cette présence géographique et les permanences d'accueil représentent un budget conséquent pour la mission locale, soit l'équivalent de 750 jours ouvrés.

Les bénéficiaires d'un contrat Civis ne sollicitent pas ce contrat afin de percevoir l'allocation selon le directeur. Les conditions d'attribution de celle-ci sont d'ailleurs assez complexes. Elle est cependant utile, notamment pour financer des dépenses courantes pour démarrer une formation par exemple.

- **Efficacité de la structure**

Si l'objectif assigné à la mission locale est que chaque jeune suive une formation ou trouve un emploi, cet objectif n'est pas rempli pour les raisons suivantes :

Les jeunes bénéficiaires qui souhaitent suivre une formation entrent en concurrence avec des adultes auxquels les organismes de formation accordent souvent une priorité. Le taux de jeunes abandonnant une formation en cours est plus élevé que pour les adultes ayant déjà un parcours professionnel derrière eux et qui sont plus rompus aux attentes du monde professionnel. Par conséquent, les organismes de formation accordent la priorité aux personnes expérimentées et limitent ainsi le risque financier à leur charge d'une formation interrompue. Les places en formation sont en quantité trop limitées, d'où cette concurrence entre ces différentes catégories de candidats à la formation ;

Au manque de place en formation, s'ajoute les problèmes de mobilité géographique propre au département de la Creuse.

Les jeunes bénéficiaires sont également concurrencés sur le marché de l'emploi par des adultes bénéficiant d'une plus grande expérience qu'eux. Les jeunes les plus éloignés de l'emploi, accueillis par la mission locale souffrent d'un handicap lourd sur ce plan. La mission locale s'est fixée comme objectif d'accueillir les personnes les plus éloignées de l'emploi, ceux ayant le plus bas niveau de qualification, d'où la difficulté d'obtenir des niveaux de réinsertion satisfaisants.

Selon le directeur, la mission locale permet aux jeunes bénéficiaires de se remettre dans une dynamique positive, de « *raccrocher les wagons* », de se réconcilier avec les institutions et plus largement avec la société. Leur première demande est souvent d'être reçu et écouté et de répondre à leurs besoins. L'action de la mission locale doit également être jugée sur ce terrain là. Pour certains, il peut s'agir simplement d'apprendre à lire.

En termes d'efficacité, le directeur note ainsi l'efficacité de la structure :

- Accueil : 5/5 (373 jeunes accueillis à mi-juillet contre 400 en 2012),
- Information : 4/5,
- Orientation : 2,5/5 ; la mission locale ne dispose pas d'un outil performant en matière de méthodologie de diagnostic ; une méthodologie efficace sera mise en place à partir de septembre,
- Accompagnement : 4/5 (en moyenne, 9,74 contacts par usager).

Les indicateurs d'efficacité les plus pertinents sont les suivants :

- nombre de jeunes accueillis pour la 1^{ère} fois,
- Nombre de contacts mensuels par jeunes.

• Préconisations

Les préconisations sont les suivantes :

- Chaque bénéficiaire d'un contrat Civis doit avoir droit à une formation.
- Sortir des logiques d'âge et de qualification ; selon les métiers exercés, les niveaux de qualification exigés par les employeurs peuvent être de niveau différent. Pour certains métiers, un bac professionnel suffira, pour d'autres, un BTS sera demandé. Il serait plus utile de raisonner en termes d'employabilité que de qualification.
- Certifier l'activité des missions locales (combien de jeunes accueillis, combien de contacts avec les conseillers, d'ateliers individuels ou collectifs suivis et pas seulement se limiter à certifier les comptes de l'association).

3.1.8.5.2 Conseillère en insertion

Votre mission consiste à accompagner les jeunes de 16 à 26 ans pour leur donner un emploi. Au préalable, il convient souvent d'identifier puis parvenir avec eux à résoudre l'ensemble des freins qu'ils peuvent rencontrer sur la voie qui mène à l'emploi – freins sociaux et psychologiques notamment.

Les missions sont difficiles à quantifier par rapport à la nomenclature existante – les principales missions sont le repérage, l'accueil et l'accompagnement des parcours d'insertion. Les thèmes dominants qui reviennent régulièrement sont l'emploi, la formation, le projet et la mobilité. Les problématiques de logement et de santé sont beaucoup moins prégnantes. Les difficultés sociales et familiales sont fortement présentes.

Pour accompagner les jeunes vers une formation professionnelle ou en alternance, les conseillers essaient de les envoyer le plus possible en stages. Il faut essayer d'éviter des ruptures trop longues dans ce parcours. La région Limousin a créé le Pass Projet qui permet aux jeunes de moins de 26 ans sortis du système scolaire d'élaborer/valider un projet professionnel et un plan d'actions réaliste.

La mission locale propose des ateliers emplois (pour réécrire son CV, rédiger une lettre de motivation).

Le rôle de la mission est également de mobiliser l'ensemble des acteurs locaux, départementaux.

Chaque contact, entretien avec un jeune est répertorié sur le logiciel Parcours 3. L'outil donne globalement satisfaction même si l'information est assez éparpillée entre différents modules. La saisie est également limitée à 80 caractères.

Il est très difficile de mesurer le délai nécessaire pour un jeune pour intégrer une formation professionnelle ou en alternance. Cela dépend fortement de leur niveau (une remise à niveau est-elle nécessaire, le projet est-il défini ou encore très flou). A ces contraintes propres à chaque bénéficiaire, s'ajoutent celles relatives au nombre de places de formation disponibles.

Plusieurs solutions peuvent être proposées : le retour vers le système scolaire, la formation en alternance, le hors région.

Pour certains bénéficiaires, la mobilité géographique représente un frein important. Se rendre à Limoges pour suivre une formation constitue une difficulté supplémentaire : il faut trouver un logement ou des transports adaptés (qui peuvent être mis en place pendant les périodes scolaires mais à des horaires particuliers, pas pendant les périodes de congés scolaires). Des freins psychologiques importants doivent être levés dans certains cas avant que le jeune accepte de se déplacer. Il peut se passer un an avant qu'un jeune accepte la formation proposée. Il s'agit pour lui de faire le lien entre la formation et son insertion dans le monde professionnel à terme.

La conseillère note qu'à l'inverse, cette faible mobilité ne se pose plus lorsqu'il s'agit de se déplacer pour ses loisirs personnels, d'où les importants efforts pédagogiques à déployer pour convaincre les jeunes bénéficiaires.

Le temps nécessaire pour mesurer les sacrifices à consentir sur le plan personnel et l'espoir d'une insertion professionnelle peut être long pour certains.

La conseillère interviewée a particulièrement rencontré des cas de mobilité difficile en étant présente dans le Sud de la Creuse, près du plateau des Milles Vaches, territoire particulièrement enclavé du Limousin.

Un conseiller suit en moyenne 100 à 120 bénéficiaires. Ce chiffre n'a pas été déclaré comme trop élevé, il manque cependant des outils collectifs qui éviteraient de répéter plusieurs fois le même discours.

Les jeunes sont accueillis par le conseiller d'astreinte.

Les formations suivies sont assez limitées. La conseillère souhaiterait suivre une formation sur l'ingénierie de projet. Les conseillers échangent régulièrement entre eux et partagent l'information. Leur mission consiste également à chercher l'information dont ils ont besoin.

Ils ne disposent pas de la newsletter de l'UNML.

La conseillère décrit les paramètres géographiques et économiques du département qui représentent des freins importants dans la gestion de son action au quotidien. Ces difficultés sont principalement d'ordre externe, liées au manque de transport sur le département, au manque de formations et d'emplois disponibles sur le département. Le territoire couvert par la mission locale est très vaste et l'action de la mission locale pâtit en conséquence des difficultés liées à l'étendue et la géographie de ce dernier.

Beaucoup d'actions n'aboutissent pas pour ces raisons.

Les préconisations sont les suivantes :

- mettre en place des dispositifs afin d'améliorer la mobilité des jeunes (location de scooters, auto-école sociale),
- partager un outil commun avec Pôle Emploi pour connaître les offres disponibles.

Des liens récurrents existent avec les acteurs publics tels que l'AFPA, le Conseil Régional, les communes (notamment pour les Emplois d'Avenir). Un travail important reste à mener avec les acteurs économiques locaux afin de mieux connaître l'offre d'emploi, les métiers qui recrutent. L'économie du département reste de toute façon peu développée et le manque d'offres d'emploi représente un frein certain. Il n'y a pas un acteur économique qui représente un ou deux milliers d'emplois. Il existe cependant quelques offres non pourvues mais qui nécessitent une qualification que

n'ont pas la majorité des jeunes accueillis par la mission locale (en majorité de niveau V et V bis).

La force de la mission locale de la Creuse est d'adopter une approche globale, afin d'éviter une multiplicité d'acteurs au service des bénéficiaires. La priorité est accordée au partenariat sur lequel s'appuyer et permettre ainsi à un jeune de n'avoir qu'un seul référent sur lequel compter.

Le principal effet positif de l'action de la mission locale :

- être un lieu d'échange, d'écoute pour les bénéficiaires, avoir un interlocuteur pour échanger sur leurs difficultés d'insertion,
- leur donner un cadre qui leur permet de se projeter dans l'avenir.

Les effets négatifs :

- La mission locale est perçue comme une institution, comparable à celle de Pôle Emploi ; elle peut être perçue comme une institution supplémentaire pour ceux qui ont rejeté de fait l'ensemble des acteurs publics au service de l'emploi et de l'insertion.
- Certains bénéficiaires ont beaucoup de demandes – le temps qui peut leur être consacré peut paraître court pour ces cas. Il faut éviter que le conseiller se substitue à la structure.

- **Préconisations**

Être en capacité de mieux remplir votre mission d'observatoire, mettre en adéquation les offres de formation/besoins exprimés et s'assurer que ces formations déboucheront sur des emplois.

- **Le dispositif CIVIS**

Aucune spécialisation n'existe dans la mission locale de la Creuse : tous les conseillers en insertion de la mission locale maîtrisent les différents dispositifs, dont le contrat Civis.

Les conseillers rencontrent les bénéficiaires selon leurs besoins. Il n'est pas fait de distinction selon leur profil (niveau de qualification ou statut du dispositif proposé).

Les demandes formulées portent sur un projet d'insertion dans un emploi durable, une formation professionnalisante.

Chaque jeune qui arrive lit un texte pendant une minute afin de contrôler son niveau. Cette action n'est cependant pas suivie d'une action pour lutter contre l'illettrisme.

L'allocation proposée s'élève à 1 800 euros par an. Elle est très sollicitée pour financer un permis de conduire, les frais engagés pour passer un concours ou financer les frais de suivi d'un stage.

Selon la conseillère, le montant paraît suffisant, notamment pour la Creuse.

Elle ne joue pas un rôle déterminant dans la démarche des bénéficiaires, l'accent est mis fortement sur les droits et obligations des bénéficiaires.

Les jeunes bénéficiaires n'intègrent que rarement la notion de contrat limité dans le temps. Il revient le plus souvent aux conseillers d'alerter sur le terme proche du contrat et renouveler celui-ci.

La dimension contractuelle du dispositif n'engage pas les jeunes dans une dynamique d'insertion ; le formalisme attaché au contrat a peu d'influence. L'important reste les étapes à parcourir avec eux, le plan d'insertion qui leur est proposé.

Les points forts du dispositif : les stages, l'allocation, la sécurité/protection apportée par le dispositif. Les points faibles : la durée du contrat.

Les difficultés dans l'accomplissement de la mission concernent les jeunes bénéficiaires qui n'honorent pas les rendez-vous programmés avec leurs conseillers.

Pour certains bénéficiaires, notamment ceux qui ont décroché très tôt du système scolaire, les adresser directement en stages entreprises ne fonctionne pas. Il conviendrait qu'ils puissent prendre conscience de l'attente d'un employeur par rapport à un stagiaire, comprendre le mode de fonctionnement d'une entreprise. La solution serait qu'ils puissent s'entretenir avec un responsable au sein d'une entreprise, avoir quelques contacts avant de réaliser un stage.

Selon la conseillère, l'action de la mission locale a peu d'effets positifs ou négatifs allant au-delà des seuls impacts sur les bénéficiaires qui sont accompagnés. Il est même regrettable de constater parfois que l'allocation est utilisée par les familles à des fins autres qu'au bénéfice de l'insertion du jeune bénéficiaire.

- **Les bénéficiaires**

Cinq bénéficiaires d'un contrat Civis et trois jeunes déscolarisés ont été rencontrés.

Les jeunes bénéficiaires connaissent la mission locale selon plusieurs sources différentes : Foyer des jeunes travailleurs, Pôle emploi, relation familiale proche.

Les horaires d'ouverture et la situation géographique de la mission locale sont pour une grande majorité d'entre eux adaptés à leurs besoins. Deux jeunes ont exprimé le souhait d'ouverture après 17h et le samedi.

Les bénéficiaires ont connu un parcours scolaire difficile et chaotique ou bien qu'ayant obtenu un diplôme, ils connaissent depuis une situation d'emploi instable préalablement à leur entrée à la mission locale.

Les personnes rencontrées sont toutes à la recherche d'un emploi ou d'une formation qualifiante. Un seul cas s'y est rendu pour bénéficier d'un accompagnement sur le logement et obtenir l'aide financière prévue par le contrat Civis.

Certains ont décroché trop tôt du milieu scolaire (par exemple, en fin de 3ème) et n'ont plus été suivis depuis, d'autres ont vécu une expérience difficile en milieu d'apprentissage qui les a conduit à l'abandon de leur formation en cours. Certains ont suivi des études jusqu'au baccalauréat puis ont été mal orientés après et n'ont pas suivi de formation post-bac.

Les jeunes bénéficiaires en contrat Civis ou déscolarisés mettent en avant l'accueil personnalisé qu'ils reçoivent et le suivi qui est apporté à leurs parcours, par un conseiller unique qui leur est dédié.

Les bénéficiaires s'entretiennent entre une et deux fois par mois avec leur conseiller.

Ils soulignent, pour ceux qui ont été en contact avec d'autres structures de services publics de l'emploi (Pôle Emploi par exemple) la différence dans l'accueil, l'écoute particulière et attentive qui leur est portée. Un jeune bénéficiaire a employé les mots « d'espoir retrouvé, de possibilités qui existent et qui l'ont rassuré ».

Les jeunes bénéficiaires sont tous satisfaits des propositions qui leur ont été faites et de l'accompagnement dont ils ont bénéficié et n'auraient pas obtenu le même résultat sans l'aide de la mission locale, bien que l'offre disponible en termes de stages ou emplois puisse paraître limitée et contrainte par la faiblesse du tissu économique local.

Les jeunes ayant signé un contrat Civis ne perçoivent pas tous l'allocation. Celle-ci s'élève entre 80 et 120 euros et est attribuée en fonction des besoins. Elle couvre principalement des dépenses de transport, de logement et alimentaires.

Le dispositif Civis représente une chance unique de se réorienter vers un emploi ou une formation.

La mission locale apporte un cadre structurant à ces jeunes et leur permet de se remettre dans une dynamique positive.

Les jeunes bénéficiaires indiquent comme axe d'amélioration que leurs soient présentées plus de propositions de formations et/ou d'offres de stages, d'emplois, des visites d'entreprises.

Les jeunes proviennent de milieux sociaux professionnels divers : le plus souvent de catégories défavorisées, mais également de catégories sociales-professionnelles supérieures.

Plusieurs d'entre eux ont un niveau d'études baccalauréat.

3.1.8.6 Plate-forme d'appui et de suivi aux décrocheurs

3.1.8.6.1 Responsable départemental

Inspecteur de L'Éducation Nationale chargé de l'information et de l'orientation, conseiller technique du DSDEN.

- **Caractéristiques des décrocheurs / causes avancées**

Il est très difficile d'établir une typologie des décrocheurs. Il y a deux moments à risques importants durant le parcours scolaire : la fin de 3^{ème} et l'entrée en apprentissage. Ces temps sont particulièrement à surveiller car sujets à rupture avec l'institution scolaire. Plus le jeune décroché est repéré rapidement, plus l'action de « rattrapage » sera facile à mener. Par contre, s'il s'écoule un an, les conditions deviennent plus difficiles.

Le décrochage n'est pas seulement lié aux seules difficultés scolaires mais s'insère dans un environnement général défavorable.

Plusieurs causes de décrochage se rencontrent :

- Des jeunes qui n'ont pas été affectés dans la section correspondant à leur choix prioritaire d'orientation,
- Des élèves qui ont reçu une affectation mais qui ne rejoignent pas l'établissement à la rentrée scolaire pour différentes raisons.

Ces deux catégories sont facilement repérables et dans des temps rapides. Après chaque rentrée, ils sont repérés entre les mois de septembre et novembre qui suivent. Le couplage de différentes bases de données (AFELNET et bases d'inscription) permet un repérage rapide de ces jeunes. Ils représentent un effectif global de 80 jeunes par an environ sur la Creuse. Sur ces 80, au moins 90 % trouvent une solution dans l'année (réaffectation dans une formation qualifiante).

La liste est communiquée au CIO qui prend contact avec eux.

Des jeunes qui abandonnent en cours de formation par manque d'intérêt, parce que la vie en internat ne leur satisfait pas (cause fréquente dans la Creuse) ou qui abandonnent quelques semaines avant l'examen.

Depuis 2009, tout jeune qui quitte un établissement sans diplôme doit être signalé à une structure labellisée par le Préfet.

La liste des élèves de moins de 16 ans qui ne sont plus inscrits dans un établissement de formation initiale est transmise au SIEI (système interministériel d'échanges de données). Cette transmission se fait via l'application « suivi de l'orientation » de SCONET.

Ainsi, 480 jeunes scolarisés dans la Creuse en 2011/12 en collège ou lycée public ont quitté l'établissement sans obtenir de diplôme. Sur ces 480 jeunes, le SIEI en avait identifié 130 à fin novembre 2012. Ces 130 élèves étaient inscrits hors BEA

(provient du logiciel base-élèves-académique : numéro attribué à chaque élève lorsqu'il entre en 6^{ème} qui permet l'identification de chaque élève dans l'enseignement secondaire), c'est-à-dire qu'ils étaient soit partis vers une autre Académie, soit inscrits en CFA ou dans un lycée agricole.

Le repérage des jeunes décrocheurs est ainsi facilité par le système de recensement qui permet aux responsables des plates-formes de disposer des noms et des coordonnées des jeunes qui ne sont plus inscrits dans aucun dispositif de formation initiale.

Les jeunes non retrouvés par le SIEI étaient au nombre de 350. Ils sont enregistrés dans la base RIO.

Le travail de recherche et d'identification de ces 350 jeunes revient au CIO et à la mission locale. Il s'agit d'un travail long et fastidieux. Chaque établissement a un référent décrochage, en général le CPE qui facilite grandement la collecte des informations. Au final, *« peu d'élèves échappent au maillage notamment parce que les établissements jouent le jeu »*.

Les bases de données n'ont pas un identifiant élève commun au niveau national mais au niveau académique (la CNIL le refuse pour des questions de protection des données personnelles). Cet identifiant n'est pas non plus une donnée obligatoire dans la base de données. Des omissions ou erreurs de saisie expliquent une part significative du chiffre de 350.

Une fois le travail de concordance des données effectué, il reste environ 50 élèves que l'on peut qualifier de « décrochés ». Ils sont pris en charge par le CIO ou la mission locale. Sur ces 50 « décrochés », environ 20% retournent en formation qualifiante, le suivi des 80 % autres est plus difficile. Un certain nombre sont en situation inconnue, d'autres sont suivis par la mission locale.

Les profils des jeunes décrochés se modifient : de plus en plus de jeunes immatures, instables sont présents, qui n'ont pas de choix muris sur leur avenir.

Les caractéristiques des territoires influent sur la mobilisation des acteurs pour éviter et rattraper toute situation de décrochage. Le département voit la population de jeunes diminuer. Le contexte démographique est défavorable pour les établissements scolaires et pour le maintien des classes et des postes d'enseignants. Maintenir les effectifs *« est donc une question de survie pour les établissements »*. Il est souligné également que le turn-over des chefs d'établissements est limité, qui connaissent bien leurs effectifs et s'investissent dans la lutte contre le décrochage.

Le décrochage est présent dès la 6ème, souvent de façon passive mais réel.

Le nombre de jeunes décrochés représente un effectif de 130 jeunes par an environ pour une population de 8 000 élèves.

- **Repérage et contact du jeune**

Le repérage s'effectue principalement en début d'année scolaire avec le travail sur des différentes bases de données, qui représente une cinquantaine d'élèves. La liste est connue par la plate-forme à compter du mois de novembre.

Les élèves qui n'ont pas d'affectation ou qui l'ont refusé représentent environ 80 personnes.

Les familles sont systématiquement associées au dispositif de prise en charge lorsque l'élève est mineur.

Les référents sont soit le CPE de l'établissement lorsque le décroché est toujours rattaché à un établissement, soit le CIO, soit la mission locale. Le CIO intervient lorsqu'il s'agit de retrouver à l'élève un établissement. Lorsque l'élève est en rupture avec le système scolaire, qu'il ne le supporte plus, la mission locale intervient.

Les dispositifs d'immersion fonctionnent bien. Un jeune qui décroche en seconde générale se voit proposer un stage de deux à trois semaines dans une classe de seconde professionnelle qui lui plaît. Si le résultat est concluant, il est considéré comme un « *montant pédagogique* » et est inscrit en première professionnelle à la rentrée suivante, après avoir fini sa seconde générale. Ce stage se fait en général en milieu d'année.

L'année dernière, deux jeunes ont refusé d'intégrer le dispositif.

- **Gouvernance de la plateforme**

Les acteurs de la plateforme sont :

- noyau dur : CIO, mission locale, MLDS (mission de lutte contre le décrochage scolaire),
- 2^{ème} cercle : Préfecture de la Creuse, Inspection académique, Sous-préfecture d'Aubusson, UT Direccte, Pôle Emploi, Draaf, DDCSPP, Délégué militaire départemental, Chambre d'agriculture, Chambre de commerce et CFA, Chambre des Métiers et de l'Artisanat, Conseil Régional et Conseil Général.

Deux réunions par an ont été organisées avec tous les acteurs. L'ensemble des acteurs se connaît et il n'est pas nécessaire de programmer des réunions régulières pour que le dispositif fonctionne.

Les objectifs fixés au niveau national sont 20% de décrochés retournés en formation pour 2013/2014 après 9% en 2012/2013.

Sur la Creuse, cet objectif s'élève facilement à 50% de jeunes qui repartent avec une solution même si les données sont difficiles à estimer sans avoir défini au préalable ce qu'on inclut dans ces données. D'un côté, des jeunes sortent du système sans qualification mais contre leur volonté parce que le système n'a pas réussi à

trouver de solution pour eux et d'un autre côté, des jeunes sortent sans qualification mais volontairement.

- **Organisation de la plateforme et suivi**

Il n'existe pas de fiche de suivi formalisée mais cette situation n'est pas gênante. Une fiche de liaison existe entre le CIO et la mission locale qui donne satisfaction. Il manque cependant un retour d'information sur les jeunes suivis par la mission locale. La plate forme ne connaît pas le devenir des jeunes six mois, un an après leur entrée à la mission locale. Une fiche de suivi serait utile.

La plateforme connaît les places vacantes en lycées dans les différentes formations, ayant accès aux bases de données entre places théoriques et places disponibles. Elle connaît cet état des places disponibles au jour le jour par une requête informatique.

Cette accès a été difficile à obtenir et représente une aberration car il s'agit d'une information indispensable dans le travail quotidien de la plateforme. Cette information est disponible que pour les lycées professionnels et fait défaut pour les lycées agricoles et le CFA. Le nombre limité de ces établissements permet cependant une information aisée des places disponibles.

Il y a des offres disponibles. Par exemple, une classe de seconde dans le lycée des métiers et du bâtiment de Felletin a fermé faute de candidats assez nombreux (7 candidats). Un manque d'intérêt des jeunes pour les métiers du bâtiment est constaté depuis peu sans que cette tendance ait pu être anticipée.

Afin d'améliorer le dispositif, il conviendrait d'augmenter les possibilités d'immersion, dans les deux sens (du général vers le professionnel et inversement) et créer des partenariats élargis entre établissements. Les modalités d'échanges entre établissements gagneraient à être plus souples et moins dans une posture de chercher à garder ses effectifs.

L'autre amélioration significative porte sur les bases de données qui nécessitent un travail de recollage long et fastidieux des listes.

- **Efficacité**

La plateforme est efficace dans le repérage et le traitement des jeunes. Il s'agit d'un travail nominatif, au cas par cas.

3.1.8.6.2 *Coordinatrice départementale de la MLDS*

Entretien avec Madame Thérèse, dont les attributions sont :

- coordinatrice départementale de la MDLS (mission de lutte contre le décrochage scolaire),
- membre du PRIAC (Pôle de re-médiation, d'insertion et d'accès à la qualification de développement des formations).

Le PRIAQ a pour objectif de :

- permettre à l'élève de reprendre confiance en lui,
- préparer son retour en formation qualifiante,
- soit par voie scolaire,
- soit en contrat d'apprentissage,
- ...

Votre rôle : accueillir au sein d'une classe du lycée des élèves décrocheurs en provenance du département.

Causes du décrochage constatées :

- n'ont pas obtenu de contrat d'apprentissage,
- sont éloignés de leur famille,
- mauvaise orientation au départ.

Représente en moyenne 30 jeunes sur une classe d'âge de 1 150 pour le département de la Creuse. Cette structure d'accueil est performante puisque les élèves se maintiennent dans ce dispositif en général jusqu'à son terme. Il est rare que les élèves quittent le dispositif en cours. La plupart des élèves prépare le brevet.

Les retours constatés sont :

- 13 ont poursuivi leurs études,
- 8 ont signé un contrat d'apprentissage,
- 3 ont été orientés vers la mission locale,
- 2 ont un emploi,
- 3 ont déménagé et changé de département.

L'efficacité du dispositif est noté 4/5 ; 50 à 70% des jeunes raccrochent avec ce dispositif.

3.1.8.6.3 Jeunes décrocheurs

Luc

Préalable : les entretiens ont été réalisés avec des anciens bénéficiaires de la plateforme de lutte contre le décrochage scolaire. Ces jeunes ont été rencontrés dans les locaux du lycée professionnel où ils suivent une formation dans la voie professionnelle dans la première quinzaine du mois de septembre. Le responsable a rencontré des difficultés pour nous présenter au total cinq jeunes décrocheurs, sachant que le repérage se fait principalement en début d'année scolaire.

Luc a 18 ans et habite Guéret. Son père travaillait au Conseil Général et il ne sait pas quelle est la profession de sa mère. Ses parents vivent à Mayotte et Luc vit seul avec sa sœur.

Dès l'école primaire, Luc avait des difficultés « j'ai redoublé le CP et le CE1 ». Puis au collège, les choses se sont bien passées « sauf en 3^{ème}, c'était chaud. J'aime pas les cours de maths, j'essaie, j'arrive pas et ça me soule ». Luc a été pris en charge par le PRIAC « j'arrivais en retard mais j'étais pas absent. Le PRIAC, ce n'est pas pareil, les professeurs ne se comportent pas pareil. Des fois on entrait avec nos casquettes et nos écouteurs et ils ne nous disaient rien ».

Luc évoque les raisons de ses difficultés « c'est parce qu'on me demandait de faire des trucs mais je ne voulais pas les faire, c'est tout. Quand je suis en cours, je suis en cours ; quand je suis à la maison, je suis à la maison ».

Luc n'a pas beaucoup manqué l'école « je suis toujours allé à l'école sauf quand j'étais malade ». Luc dit porter sur l'école un regard « normal » et dit « n'en vouloir à personne ».

Luc estime être dans cette situation à cause de difficultés personnelles « je voulais aller ailleurs mais j'ai rendu mes bulletins trop tard. Mais ici, je fais de la mécanique et ça se passe bien ».

Luc dit ne pas se souvenir de qui l'a contacté au moment de sa prise en charge par la plateforme. Il dit avoir hésité à intégrer le dispositif « je ne voulais pas rester dehors sans rien faire, je n'avais pas le choix ». La famille de Luc était d'accord avec cette décision.

Luc est accompagné par un référent unique, Madame Thérèse « avec elle, on parlait de tout, des fois elle venait dire des trucs, des fois c'était pour l'orientation. Je lui ai expliqué ce que je voulais faire et elle en a tenu compte ». Luc affirme que c'est lui qui a décidé de son établissement et que son référent l'a aidé à organiser son cursus. Il estime que le projet d'accompagnement dont il a bénéficié correspondait à ce qu'il souhaitait, en matière d'orientation professionnelle. Selon lui, cet accompagnement a même été « déterminant ».

Au final, même si Luc n'a pas rencontré la mission locale de Guéret, il est satisfait d'avoir pu être accompagné « l'apprentissage ça m'ira bien parce qu'il n'y a pas trop de cours et je serai plus fort au garage ».

Marc

Marc a 17 ans et habite Boussac. Il est interne au lycée professionnel de Saint-Vaury. Son père est peintre en bâtiment et sa mère travaille à la poste. *« Ma famille a toujours été près de moi pour me conseiller ».*

Marc a passé l'école primaire sans difficultés. Jusqu'en classe de 4^{ème}, tout allait bien. *« Après la 4^{ème}, j'étais plus motivé pour aller en cours ». Ses parents ont été alertés par ses résultats « ils ont été alertés par les bulletins et ils voulaient que je finisse mon année de 3^{ème} correctement ».* Marc, qui n'a pas le brevet des collèges, a été inscrit en Bac Pro hôtellerie à Montluçon *« mais le métier ne me plaisait pas ».* Marc a choisi l'hôtellerie car il avait rencontré des professionnels du secteur *« je n'ai pas demandé conseil à des professeurs ou des gens du collège ».*

Marc précise qu'il n'a *« pas spécialement »* trouvé de l'aide dans son collège ou à l'extérieur pour résoudre ses difficultés scolaires. Il pense d'ailleurs qu'un accompagnement par l'équipe éducative n'aurait servi à rien *« je ne faisais rien, les professeurs en avaient marre, c'était à moi de trouver ce que je voulais faire ».* Pour autant, Marc estime que le système scolaire n'est pas coupable *« je n'en veux pas à l'établissement, je m'en moque ».*

Marc a rencontré un Conseiller d'Orientation-Psychologue en 3^{ème} *« j'ai eu deux rendez-vous et j'ai fait des tests. Il m'a proposé d'aller dans le sport mais il fallait faire des études et moi je ne voulais pas en faire ».* Il a aussi rencontré son professeur principal *« mais ça n'a pas apporté grand-chose ».* Il indique néanmoins avoir participé à un forum des métiers avec son collègue.

Marc estime être dans cette situation à cause de difficultés personnelles *« c'est moi qui en avait marre des cours, je me suis trompé, je me suis mal orienté ».*

Marc a rencontré le directeur du lycée professionnel de Montluçon avant de quitter le collège *« il a regardé mes moyennes, c'était mal barré mais je lui ai montré ma motivation ».* Finalement, après à peine six mois de formation, Marc abandonne l'hôtellerie et s'oriente vers une autre voie *« je me suis rendu compte que c'était pas ça. J'ai découvert [les métiers] de la sécurité en cherchant sur Internet et j'ai vu que ça me correspondait ».*

Marc est alors accompagné au sein de la plateforme par Madame Thérèse et Monsieur Pallier (réfèrent unique) *« j'ai rencontrée Madame Thérèse en avril, elle a appelé le directeur [du lycée professionnel] de Saint-Vaury et a organisé une rencontre avec mes parents ».* Marc indique qu'il n'a pas hésité à rejoindre ce dispositif et que sa famille a été associée à la décision. Il estime que le dialogue avec son référent a été constructif et que le projet d'accompagnement dont il a bénéficié correspondait à ce qu'il souhaitait, en matière d'orientation professionnelle. Selon lui, cet accompagnement a été déterminant *« c'était positif, sinon j'aurais galéré ».*

Léa

Léa a 17 ans et habite Bénévent-L'abbaye. Sa mère est sans emploi. Elle est en formation au lycée professionnel Favard de Guéret en classe de seconde pro gestion-administration.

Léa n'a jamais connu de difficultés jusqu'en classe de seconde *« j'étais en classe de seconde pro soin et services à la personne à Bourgneuf »*. Suite à un événement personnel, Léa a décroché *« j'ai eu des problèmes personnels qui ont entraîné un changement de lycée. J'ai été suivie par une éducatrice et prise en charge par le Priac »*. Le travail avec l'éducatrice a été bénéfique *« elle m'a suivie et m'a aidée à me réorienter »*. Léa a été poussée par son éducatrice à retourner au lycée mais elle est restée plus de six mois sans fréquenter son établissement scolaire au cours de sa seconde.

Léa porte un regard positif sur l'école et les professeurs *« ils m'ont beaucoup aidée »*.

Léa a rencontré un Conseiller d'Orientation-Psychologue avant la 3^{ème} mais cela ne l'a pas aidé. Elle a aussi rencontré son professeur principal *« il m'a beaucoup aidé, plus que le conseiller d'orientation »*.

Léa estime être dans cette situation à cause de difficultés personnelles.

Elle raconte que c'est son éducatrice qui l'a mise en lien avec le Priac et Madame Thérèse *« j'ai été contacté par la plateforme au mois de février et j'ai intégré l'établissement au mois d'avril »*.

Léa indique qu'elle n'a pas hésité à rejoindre ce dispositif et que sa famille a été associée à la décision. Elle déclare que son arrivée à lycée a cependant été difficile et que sa maman l'a beaucoup aidée. Si son souhait d'orientation n'a pas été respecté faute de place dans les formations du domaine de la petite enfance, le Bac Pro GA semble correspondre à ses attentes *« j'ai fait mes stages dans l'administration et cela m'a plu »*.

Elle affirme que l'accompagnement par la plateforme a été déterminant et qu'il lui a apporté *« une nouvelle chance »*.

Pour Léa, la scolarité au lycée professionnel Favard se passe bien mais elle ne souhaite pas poursuivre ses études après son Bac Pro.

3.2 Bassin de vie de Méru

3.2.1 Le dispositif d'orientation au Collège du Thelle

Une équipe de direction dynamique, encouragée par le renouvellement de la convention dans le cadre du RRS¹³ en 2013. Nouvellement arrivée¹⁴, la Principale entend bouleverser l'ordre établi. *« A mon arrivée en 2012, l'équipe de direction n'avait pas changée depuis 6 ans. [...] Il ne s'est pas passé grand-chose en matière d'orientation pendant des années ; ça va changer ! »*. Aussi, lors du renouvellement de la convention RRS cette année, elle a défini des objectifs clairs en matière d'orientation et souhaite que les élèves *« obtiennent une orientation choisie »*.

Une COP jugée « efficace et très investie » mais qui ne serait pas suffisamment associée par certains professeurs. *« Le professeur l'envoie "chez" la conseillère qui n'est pas vue comme un partenaire malgré un réel investissement.*

Cependant, il semble que des évolutions soient nécessaires pour garantir une meilleure mise en œuvre des dispositifs et actions favorisant l'orientation post-3ème. Les principales limites identifiées sont :

- **Des pratiques « surprenantes » qui traduisent un désintérêt de certains professeurs principaux pour cette mission d'orientation.** Des professeurs qui ne connaissent pas le lieu de stage des élèves et qui ne se rendent pas sur place pour échanger avec le maître de stage ; un encadrement administratif des stages confié au Directeur de SEGPA *« Comme si, il y avait le théorique d'un côté, et le pratique de l'autre. Il ne faut surtout pas mélanger les rôles ! »* ; aucune exploitation de ce stage d'observation n'est faite : *« pas de rapport de stage, pas de présentation en classe, rien ! »*. A noter également, des fiches de vœux d'orientation déposées par les élèves au secrétariat qui n'ont pas été visées par le professeur principal, sans compter, celles où le professeur a lui-même ajouté un vœu après la signature des parents ! Mais aussi, l'absence de démarche partenariale et de concertation entre les acteurs *« Chacun joue sa partition dans son coin »*.
- **Une culture du « tout général » encore bien ancrée chez les enseignants, et encouragée par l'Académie.** La Principale dénonce l'état d'esprit qui prévaut au sein du corps enseignant *« Il faut dépasser la génération des parents, c'est-à-dire, être supérieur donc faire des études et s'orienter vers la voie générale »*. Ils seraient *« garant du triage »* entre la voie générale et professionnelle et peu concernés par une orientation en lycée professionnel ou CFA. *« Le choix d'un métier, d'une filière, ça ne les concerne pas. Ils ont perdu cette notion de mission qu'ils avaient à remplir, c'est désolant »*. En parallèle, l'Académie attend une augmentation des taux d'accès en 2nde générale et technologique, et suit de près l'évolution de cet indicateur, mais

¹³ RRS : réseaux de réussite scolaire

¹⁴ La Principale a pris ses fonctions en septembre 2012

également de favoriser l'accès à la voie professionnelle. « *On est dans une injonction paradoxale !* ».

- **Jusqu'à présent, une absence d'actions en faveur de l'orientation.** Des liens avec les entreprises quasi inexistant (noués uniquement pour les classes de SEGPA), aucun partenariat avec des lycées ou CFA, pas de visites de professionnels ou d'anciens élèves, aucune réunion d'information sur le dispositif AFFELNET, ni de réflexion menée sur le cas des élèves non-affectés. Autant d'actions qui seront mises en œuvre à la rentrée 2013 par la Principale qui ajoute, « *tout ça repose essentiellement sur le volontariat du chef d'établissement et de la communauté éducative* ».

Néanmoins, il semble que, même si tout été mis en œuvre pour accompagner les élèves dans leur choix d'orientation, certains facteurs en limiteraient la portée tels que :

- **L'absence d'implication de certaines familles qui ne se présentent pas aux réunions parents-professeurs, ni même aux convocations du professeur principal.** Dans ces cas là, le chef d'établissement et le CPE restent des acteurs de poids.
- **Une décision finale qui n'appartient pas à l'équipe pédagogique.** Les taux de pression de certaines filières sont tels que bien souvent, l'arbitrage des établissements se fait par rapport aux notes des élèves. Aussi, certains élèves se retrouvent dans une filière qu'ils n'auraient pas choisie ou pire, non-affectés¹⁵.
- **L'effet « copain » et l'effet « mode » dans les demandes d'affectation.** Phénomènes qui seraient impossible à ignorer et difficile à combattre. Ils se traduisent par des fiches de vœux identiques qui s'avèrent problématique lorsqu'il s'agit d'une orientation vers la voie professionnelle, notamment pour les filières à fort taux de pression. « *Le gamin se retrouve affecté dans une voie qui ne lui correspond pas et sans le copain ! C'est le drame !* ».
- **Un attachement fort à Méru.** « Évidemment, les contraintes géographiques et l'attachement à la famille priment dans les choix des élèves qui souhaitent rester à Méru et avec leurs copains ».

¹⁵ Pour l'année 2012-2013, le Rectorat précise que sur les 114 vœux saisis dans AFFELNET, 101 élèves ont été affectés sans pour autant respecter le souhait de l'élève. Près de 13% d'élèves sont non-affectés pour la rentrée 2013.

3.2.2 Le dispositif d'orientation au Lycée professionnel Lavoisier

De nombreuses actions menées par l'équipe pédagogique dans le cadre du programme Eclair et du réseau SAS Ambition réussite :

- Présence du GAIN (groupe d'aide à l'insertion)¹⁶ qui permet à certains élèves de se repositionner sur une orientation différente.
- Accompagnement à la maîtrise d'APB dans le cadre du PDMF mis en place, et organisé par un professeur principal de Terminale et le CPE. Les élèves s'inscrivent sur APB, définissent leur projet professionnel, renseignent leurs vœux et finalisent leurs demandes d'affectation grâce à plusieurs séances sur ordinateur.
- Dispense de cours de niveau BTS aux élèves pressentis pour une poursuite d'étude dans cette voie.
- Semaine de l'orientation « active », visites d'établissements pour des formations post-bac, interventions de professionnels.
- Partenariats avec des entreprises, membre actif du CLEE (Comité locale école-entreprise).

2h30 par semaine sont dégagés dans l'emploi du temps des élèves de Terminale pour prendre part à ces actions. A noter, le dispositif APB est qualifié « d'usine à gaz ; de machine à démobiliser les parents, à éliminer. Si les jeunes ne sont pas aidés, c'est infaisable ! Et les parents n'y comprennent rien ! ». Il est jugé compliqué par les élèves qui reconnaissent la nécessité d'un accompagnement. Certaines formations ne sont pas renseignées dans l'interface et obligent les élèves à faire des démarches supplémentaires. Sans compter celles à réaliser auprès du CROUS pour les demandes de bourse.

Un soutien de taille : le Rectorat et l'Académie. Le Proviseur fait part d'une « volonté forte des Recteurs successifs de nous ramener dans les statistiques [ndlr : nationales] par rapport aux taux de réussite attendus aux examens nationaux » qui se traduit par des moyens supplémentaires attribués au lycée ainsi qu'un dialogue de gestion « où l'orientation a sa place »

Une satisfaction des élèves sur l'accompagnement reçu de la part du corps enseignant.

En revanche, des marges de progrès sont envisageables :

Une COP peu présente et qui n'est pas associée par les professeurs. Sa présence, uniquement le lundi matin, semble insuffisante au regard des problématiques

¹⁶ Le GAIN a pour but d'éviter tout décrochage sans relais en cours d'année. Il assure le repérage et l'accueil des lycéens absentéistes ou démotivés, et les aide à élaborer des solutions personnalisées en élaborant des micro-dispositifs de remédiation et d'accompagnement. Au lycée professionnel, il réunit le Proviseur, le Proviseur Adjoint, le CPE, des enseignants, l'infirmière, l'assistante sociale et la COP.

de l'établissement (fort taux d'élèves en orientation subie, absences d'implication des familles, ..). Elle réalise uniquement des entretiens individuels et prend, rarement part, aux actions mentionnées précédemment. Certains professeurs la sollicitent car dans « COP, il y a le P de psychologue. Pour le reste, ça ne sert à rien ! ». Pratique corroborée par les anciens élèves de Terminale qui précisent que leurs choix d'orientation ont été possibles grâce à l'accompagnement du professeur principal et du CPE « qui est calé dans les formations ».

En écho aux facteurs limitant identifiés au Collège du Thelle, l'équipe pédagogique du lycée professionnel fait face à :

- **Un fort taux d'élèves affectés au lycée après une orientation refusée, plus de 30% selon le Proviseur.** Ce qui, *de facto*, complexifie la tâche en matière d'orientation et de réussite au bac. « *Vous imaginez, pour le professeur, les conditions de travail ? Il va avoir cinq élèves super motivés et le reste qui va semer la zizanie. Et après on arrive à 70 % de réussite au Bac pro ; faut pas s'étonner !* ».
- **Un enfermement culturel et géographique trop prégnant qui limite les poursuites d'étude post-bac.** « *Les jeunes ne sont pas très mobiles. Il y a un enfermement culturel et social fort ici, même pour trouver un stage* ». Sur les quatre élèves interrogés¹⁷, tous déclarent avoir choisi le lycée pour sa proximité avec leur lieu de résidence. Idem pour les demandes d'affectation post-bac. « *J'ai hésité avec l'IUT de Creil parce que là-bas la formation est plus orientée logistique, mais c'est loin* » explique Nacim qui poursuivra ses études à l'IUT de Beauvais en filière commerciale alors qu'il est diplômé d'un Bac pro Logistique.
- **Une offre de transports défaillante qui encourage le décrochage, facilite l'enclavement et réduit l'attractivité du lycée.** Une liaison ferroviaire Beauvais-Méru avec des problèmes d'insécurité, des retards systématiques et des horaires peu adaptés. Une offre inexistante vers l'est ou l'ouest du département qui ne favorise pas la venue des élèves dont le domicile est éloigné de Méru.
- **L'absence d'implication de certaines familles qui ne se présentent pas aux réunions parents-professeurs.** « À la dernière réunion parents-profs, sur 21 élèves, j'ai deux familles qui sont venues. Enfin une mère et une grande sœur ! ».
- **Un décalage entre les formations disponibles et les besoins des entreprises.** C'est le cas de la filière ASSP qui est saturée dans l'Oise. La filière reste très demandée au lycée professionnel Lavoisier mais le Rectorat a choisi de ne pas augmenter la capacité d'accueil compte tenu des difficultés d'insertion professionnelle.

¹⁷ En entretien physique avec deux élèves de Seconde et deux anciens élèves de Terminale.

- **Des attentes plus fortes des entreprises en termes de savoir-être et maîtrise des fondamentaux par les élèves.** « L'entreprise nous dit "s'ils ont les bases sur l'enseignement général" nous, sur le terrain, on apportera le savoir-faire ». Le Proviseur déclare, « le niveau général doit être élevé [...] On perd des lieux de stages car les gamins se font renvoyer à cause de leurs comportements. Ils arrivent à les faire passer ici parce qu'une forme de tolérance s'est installée, sinon on aurait plus de gamins. Mais le chef d'entreprise lui, n'accepte pas que le jeune ne prévienne pas de son retard ou de son absence. C'est dehors ! ». Par ailleurs, le Proviseur observe que les entreprises souhaitent embaucher des jeunes de plus en plus diplômés. « Là où un CAP était suffisant, ils exigent maintenant un Bac pro ! ».

3.2.3 Le Centre d'Information et d'Orientation

Un acteur moteur sur la prise en charge du décrochage. Le Directeur est en lien avec les chefs d'établissements du territoire et suit de près, les prochaines nominations des référents FoQuaLe. Il participe aux différentes réunions de bassin en la matière, et est identifié comme un acteur clé par les autres acteurs du dispositif sur le territoire de Méru (MEF-mission locale, CFA). Une communication régulière est assurée entre ces acteurs.

Néanmoins, de nombreuses pratiques suscitent une interrogation sur le poids de cet acteur dans l'échiquier de l'orientation :

- **Un travail partenarial somme toute relatif au sein des établissements.** Du propre point de vue des COP, « *le problème, ce n'est pas au collège, c'est au lycée !* ». Au vu des échanges, on note au lycée : une absence de travail collectif avec les équipes pédagogiques, une absence de consultation du COP, voire de concertation avec le corps enseignant et l'équipe de direction au sujet de décisions clés (sur les cas de réorientation notamment). Un acteur qui n'est pas non plus clairement identifié par les lycéens. La question qui se pose est, *à qui la faute?* A priori, le faible temps de présence des COP, au sein des lycées, apparait comme un facteur limitant leur intégration. Faible temps de présence dû, en partie, au nombre d'établissements dont ils ont la charge.
- **Une absence de relations nouées avec les entreprises.** Le CIO n'appartient pas au CLEE. et n'entretient pas de « *relations directes avec les entreprises* ». Des liens sont établis avec les chambres consulaires « *mais il n'y pas d'actions ensemble* ». Aussi pour estimer les besoins de main d'œuvre sur le bassin, le Directeur se base, entre autre, sur les analyses réalisées par la MEF-mission locale de Méru dont il avoue, lui-même, que « *le problème qui se pose est celui des délais de traitement. Il faut que cette analyse soit faite rapidement car le marché peut évoluer. Aujourd'hui la mise en relation est très dure à faire* ». Par ailleurs, COP et Directeur constatent que les élèves ont parfois des représentations erronées de certains métiers qui conduisent à des erreurs d'orientations. Mais cette responsabilité, doit-elle être portée par les équipes pédagogiques ou/et par les COP également ? Aussi, la répartition des rôles et des responsabilités ne semblent pas claire.
- **Un suivi d'activité mais pas d'évaluation des COP.** Des données d'activité sont transmises de manière hebdomadaire par chaque COP (nombre d'entretiens réalisés, nombre d'échanges informels, ..) mais ne font pas l'objet d'une évaluation. « *On ne peut pas juger de l'atteinte des objectifs, ni des moyens nécessaires* » explique le Directeur. Néanmoins, il semble que l'analyse des taux de satisfaction des bénéficiaires pourrait être un bon début. Par ailleurs, il ressort

également des entretiens, un état d'esprit assez critique dont il est difficile d'évaluer, en l'état, si les fondements sont justifiés.

- **Un environnement peu propice à la réussite des COP ?** COP et Directeur font part de leur manque de moyens et d'outils pour mener à bien leur mission, mais également de l'absence de formation continue « un PAF - programme d'actions de formations - est mis en œuvre par le Rectorat mais il est vide pour les COP. Il n'y a rien ! ». Ils remettent également en cause, la responsabilité de certains enseignants concernant leur absence de pédagogie (en matière de docimologie notamment), ainsi que leur méconnaissance de la psychologie de l'adolescent. Faits qui favoriseraient le décrochage.

Des freins à leurs actions sont également pointés, et notamment :

- **Des contraintes géographiques fortes, un attachement au cadre de vie et à la famille qui pèsent sur l'orientation des élèves.** « Ils choisissent une formation à proximité et faisable en transport. Ça a une importance capitale sur Méru car il y a d'importants problèmes de transport ». Les COP notent aussi un certain fatalisme et de l'autocensure de la part des élèves dans leurs demandes d'affectation relayés par les parents. « Mes parents ne voudront jamais que j'aie étudié là-bas ».
- **Les caractéristiques socio-économiques de la Picardie où « l'école n'est pas vu comme un ascenseur social » par les familles.**
- **Des cas trop nombreux d'élèves victimes d'une orientation subie** qui génèrent une forte activité pour les COP dans les lycées professionnels.
- **Un décalage entre les formations disponibles et les besoins des entreprises.** C'est le cas de la filière ASSP qui est saturée dans l'Oise.
- *A noter, le CIO de Beauvais est en partie financé par le Conseil général de l'Oise. 18 90% de l'activité des COP est réalisée en dehors du CIO.*

¹⁸ Sur les dépenses suivantes : nettoyage locaux, charges d'eau et d'électricité, télécommunications et assurance CIO

3.2.4 La mission locale

La MEF-mission locale, une spécificité picarde. La mission locale de Méru a fusionné avec la MEF en 2010. Cette fusion est perçue positivement par les acteurs qui expliquent bénéficier des analyses du marché de l'emploi du territoire réalisées par un chargé d'études statistiques dédié, mais aussi du réseau et partenariats noués avec les entreprises locales. De leur point de vue, cette expérimentation s'avère très concluante. A noter, un agent de Pôle Emploi détaché est présent dans la structure. Un plan d'action commun, et donc tripartite, est élaboré pour améliorer la communication et la visibilité des actions menées auprès des entreprises. Concernant les cas de cotraitance, ils sont plus nombreux car plus faciles à mettre en place.

Une structure reconnue mais peu visible. De l'avis des bénéficiaires interrogés, la mission locale leur offre une qualité d'écoute inégalable. La disponibilité du conseiller, la qualité du dialogue et le fonctionnement par le biais d'un référent unique sont souvent cités. Selon conseillers, ces caractéristiques permettent de construire un contact de confiance dans la durée, condition souvent nécessaire à la bonne compréhension du jeune « *dans sa globalité* ». A noter, la première visite est généralement due à une recommandation du cercle familial et/ ou amical. En dehors de ce canal, la structure demeure peu visible ; les jeunes s'adressant plutôt spontanément à Pôle Emploi.

Une évaluation de l'efficacité de la mission locale délicate. Au regard des entretiens menés, et, selon le point de vue du Directeur, il est assez réducteur d'évaluer l'efficacité par l'analyse du taux de sorties positives. En effet, certains jeunes ne seraient pas « *insérables* » dans une formation ou sur un emploi dès qu'ils se présentent à la mission locale. Il peut s'agir de véritables handicaps sociaux ou de déficiences psychologiques légères non reconnues, de parcours personnel très chaotique ou d'une absence de savoir-être. Faits que nous avons pu pressentir en entretien. La question de la reconnaissance de ces handicaps mérite d'être posée.

Les acteurs de la Mission Locale constatent quant à eux un renforcement des difficultés à réaliser leur mission de service public. Alors que le cadre budgétaire n'apporte pas de visibilité dans le pilotage, la montée en puissance d'un management par les objectifs génère une pression sur la structure qui peine à déterminer des priorités d'action.

Une gestion plus lourde. Les acteurs regrettent le passage d'un pilotage « *souple* », à un pilotage « *contraignant* » lié au renforcement des contrôles administratifs. Les conseillers sont soumis à une saisie informatique de leurs activités et les Conventions Pluriannuelles d'Objectifs (CPO) nécessitent un suivi régulier de différents indicateurs. Ces travaux administratifs sont perçus comme chronophage et générant, à terme, la réduction du temps d'écoute (45 minutes par bénéficiaire actuellement).

Une « précarité financière » qui se renforce. Le dialogue de gestion souffre de lenteurs qui gênent le pilotage de la structure. L'absence de critères clairs dans l'attribution des subventions, notamment émanant de l'État, ne permet pas une projection fiable des moyens de la structure à moyen terme. L'absence de révisions

régulière des CPO, lors du déploiement de nouvelles politiques publiques (comme les Emplois d'Avenir actuellement), oblige à faire des choix dans le pilotage budgétaire, souvent au détriment des bénéficiaires. Enfin, les CPO instaurent « *une course à la productivité* » jugée parfois incompatible avec la démarche même de la Mission Locale. Par ailleurs, le manque de personnel chez les conseillers est évoqué comme nuisible à la qualité de l'accompagnement qui est offert. Par ailleurs, le Directeur explique être « *contraint de mettre bout à bout des financements précaires car le seul subventionnement ne permet plus de couvrir l'ensemble des activités de la mission locale* ».

Une double tutelle État/Région générant des contradictions. Cette « *schizophrénie* » impacte aussi bien la gouvernance que le financement de la structure. Chacun des deux acteurs apportant son financement pour l'atteinte d'objectifs parfois contradictoires. Il cite l'exemple, de l'État qui finance la lutte contre l'illettrisme, mais qui n'est pas une priorité de la Région.

Une gouvernance peu opérationnelle. Qu'il s'agisse des représentants de l'État ou des élus des collectivités territoriales, les membres des conseils d'administration ne sont pas à même de prendre des décisions. Les premiers doivent en référer à leur hiérarchie, tandis que les seconds n'ont souvent pas la capacité d'engager leur collectivité.

3.2.5 Le Centre de Formation en Alternance (Beauvais)

Des effectifs de formation en CAP par alternance qui baissent. Dans un contexte de technicisation d'un grand nombre de métier, de plus en plus d'entreprise délaissent les CAP au profit de Bac Pro, voire de BTS. Elles sont également plus réticentes à recruter des apprentis en CAP du fait de leurs très jeunes âges et du manque de maturité généralement afférent.

Des programmes de formation quelque peu éloignés des exigences du terrain. Les référentiels de formation fournis par le Ministère de l'Éducation Nationale sont élaborés par un conseil paritaire où les grandes entreprises seraient majoritairement représentées. Or, les exigences de ces dernières ne correspondent pas toujours avec celles des PME qui recrutent majoritairement les jeunes issus d'une formation en alternance.

Le constat d'un manque de cohérence entre l'offre de formation et les besoins des entreprises. Les acteurs regrettent qu'il n'y ait pas de vision stratégique en matière d'ouverture ou de fermetures de sections dans les lycées professionnels, qui reposerait sur une véritable analyse des besoins actuels et futurs des territoires. De son côté, le CFA réalise une évaluation des besoins du bassin d'emploi et propose des formations permettant d'y répondre.

Une contrainte territoriale qui joue un rôle majeur dans le choix de formation. Selon le Directeur, le problème de mobilité sur le bassin de vie apparaît dans deux dimensions : sa dimension « physique », les jeunes étant freinés par le coût du permis de conduire et par des réseaux de transport souvent mal adaptés aux horaires des cours ; et sa dimension « psychologique » où les jeunes ont souvent des difficultés à se projeter en dehors de leur bassin de vie.

Par ailleurs, les acteurs rencontrés, remettent en cause le collège unique compte tenu :

- **D'une faible ouverture sur le monde de l'entreprise.** De façon générale, très peu d'opportunités sont laissées aux jeunes d'apprendre ce qu'est le monde de l'entreprise et de connaître la palette des métiers. Le stage d'observation de 3^{ème} est jugé insuffisant et génère davantage de contraintes aux entreprises qu'il n'apporte de bénéfice aux jeunes.
- **D'une dévalorisation des voies de l'alternance encore trop importante.** Ce sont souvent les jeunes eux-mêmes qui sont découragés d'emprunter ces voies de formation jouissant d'une image dégradée auprès du corps enseignant. L'apprentissage est pourtant une voie exigeante qui « nécessite à la fois l'apprentissage d'un savoir faire et d'un savoir être ». Le Directeur juge que des campagnes d'information devraient être menées plus fréquemment afin d'améliorer cette image et d'informer les autres acteurs de l'orientation (chefs d'établissements, CIO, missions locales) des formations disponibles.

- **D'un parcours trop long pour les jeunes adeptes d'un enseignement plutôt pratique.** L'obligation, pour des élèves n'ayant pas la fibre scolaire d'attendre quatre années avant d'intégrer un enseignement moins théorique, génère souvent de la démotivation, de la perte de confiance en soi et l'absence de vision claire sur leur avenir. Ce sont ces jeunes que l'on retrouve principalement dans les CFA et lycées professionnels.

Si les voies de formation en alternance et en apprentissage semblent efficaces en termes d'employabilité et d'insertion, certains écueils doivent cependant être évités :

- **Ne pas tendre vers le « tout alternance ».** La logique selon laquelle les entreprises devraient recruter plus de jeunes en apprentissage, pourrait générer un effet pervers : l'entreprise cesserait de recruter et ne fonctionnerait plus qu'avec des apprentis. Ainsi, multiplier les contrats d'alternance dans une même entreprise pourrait avoir pour effet de renforcer le chômage des jeunes.
- **Éviter de solliciter les entreprises à tous les niveaux de formation.** Il existe aujourd'hui des stages en entreprise pour les SEGPA, les DP6, les DP3, les 3^{èmes}, les DIMA. Les entreprises sont également sollicitées pour participer à des jurys d'examen ou des journées de recrutement. Autant de sollicitations qui sont parfois difficiles à gérer, notamment pour les petites structures.
- **Accompagner les jeunes dans l'alternance.** Le travail d'accompagnement doit être collectif et impliquer aussi bien le CFA, que l'entreprise d'accueil et la famille du jeune. Par ailleurs, lors du recrutement, le CFA réalise des entretiens de motivation, pour s'assurer de l'intérêt de l'élève pour le parcours professionnel qu'il souhaite embrasser.

3.2.6 Le dispositif CIVIS

En 2012, la mission locale a réalisé 202 entrées dans le CIVIS pour un objectif de 201 fixés ; 60 % d'entre elles concerne le dispositif CIVIS renforcé. A noter, les demandes visent généralement l'obtention d'un emploi ou le retour vers une formation professionnalisante.

- **Une absence de spécialisation sur le CIVIS des cinq conseillers en insertion.** Les jeunes sont placés dans le CIVIS ou dans les autres dispositifs. Pour un placement dans le CIVIS, c'est le critère des revenus qui est généralement utilisé. *« L'ANI est sur un an. Il n'y a pas d'aide financière mobilisable. On y inscrit généralement les jeunes déjà indemnisés par Pôle Emploi pour pas qu'ils ne soient doublement indemnisés comme ça peut être le cas dans le CIVIS. On est informé car on partage le Dossier Unique avec eux ».*
- **Un respect du cadre réglementaire dans la mise en œuvre du dispositif.** Qu'il s'agisse du nombre d'entretiens, de la formalisation du suivi au travers d'un plan d'action ou des plafonds d'attribution de l'allocation financière, les caractéristiques du CIVIS semblent être respectées. L'aide n'est allouée qu'en cas de nécessité, et sur justificatif. Si le bénéficiaire ne respecte pas les termes du contrat, il est exclu du dispositif.
- **Un dispositif « utile » mais pas plus plébiscité qu'un autre.** La référente témoigne, *« Pourquoi avoir créé un nouveau dispositif ? On a déjà le PPAAE, l'ANI, le PAE. Tout un tas de programmes où l'on doit faire rentrer les jeunes dans des cases. Alors que la problématique, c'est l'insertion du jeune ».* Si l'atout majeur du CIVIS réside dans la possibilité d'attribuer une aide financière, conseiller et référente jugent pourtant, qu'il serait plus judicieux de « décloisonner » l'action de la mission locale, en créant un programme unique avec une enveloppe financière unique. Le caractère drastique de renouvellement du CIVIS favorise aussi le recours à d'autres dispositifs pour continuer à accompagner le bénéficiaire. *« Si on loupe la date, il faut attendre un an avant de le renouveler. Il se peut qu'au bout d'un an, le jeune n'ait plus besoin d'accompagnement et que six mois plus tard, il revienne vers nous et là on ne peut pas les faire rentrer dans le CIVIS ».* A noter, les actions de la mission locale telle que les ateliers de travail thématiques (rédaction de CV, lettre de motivation ou mobilité) restent accessibles aux jeunes CIVIS et non-CIVIS.
- **Une équipe qui semble peu préoccupée par l'atteinte des objectifs d'entrées dans le CIVIS** le pilotage étant principalement assuré par le chef d'équipe. *Le conseiller connaît « le nombre d'entrées à faire » mais avoue ne pas suivre d'indicateurs. « Moi je raisonne plus à l'objectif d'insertion, " Est-ce que le jeune a réussi à s'insérer de manière positive ? " ».*

- **Des bénéficiaires très satisfaits de l'accompagnement et du suivi.** Néanmoins, ils n'ont pas réellement conscience qu'une relation contractuelle les unit à la mission locale et sont nombreux à oublier la date de renouvellement de leur contrat. Le nom « CIVIS » n'est pas plus évocateur pour eux. A noter, les bénéficiaires citent spontanément le contre-exemple de Pôle Emploi pour témoigner de la qualité de l'accompagnement qui leur est offert à la mission locale. « *A Pôle Emploi, le conseiller change tout le temps ; il faut refournir des documents qu'on a déjà donnés, etc.* ».

Des limites à leurs actions sont également citées, à savoir :

- **Un réseau de transport peu développé qui grève la réussite de la mission locale.** Pour les bénéficiaires non-véhiculés, le retour à l'emploi ou à la formation est largement compromis. « *C'est surtout au niveau des transports que c'est problématique notamment pour la formation. A Méru, à part le PAL [programme d'action locale de formation de remise à niveau et de socialisation pour des jeunes non diplômés] de l'AFIP, il n'y a rien. Il faut aller à Beauvais, Creil ou Senlis. Et ça devient très compliqué* ». Un jeune témoigne, « *je reçois des propositions mais le problème, c'est le permis. Mon CAP est reconnu mais les boulots qu'on me propose, c'est très tôt genre 5 heures du matin à Beauvais. Moi je veux aller travailler mais j'ai pas de moyen de transport* ».
- *A noter, en cas de déménagement, l'engagement contractuel entre la mission locale et le jeune prend fin. Son dossier n'est pas transféré auprès de la mission locale de son nouveau lieu de résidence.*

3.2.7 La plate-forme d'appui et de suivi aux décrocheurs

Pour la période juin 2012-juin 2013, la plateforme comptait 1 047 décrocheurs sur 3 044 identifiés par la Base RIO. Pour 900 d'entre eux, une action a été engagée ; 778 ont été « raccrochés ».

- **Une large prise en charge des décrocheurs.** La plate-forme prend en charge de jeunes décrocheurs, mais assure également une action préventive auprès de jeunes susceptibles de décrocher. A noter également, que de jeunes étrangers qui arrivent en France sans qualification peuvent être pris en charge par la PSAD pour les inciter à reprendre leurs études.
- **Un dispositif porté par une forte dynamique partenariale.** La PSAD assure le repérage et l'accompagnement des jeunes décrocheurs de l'Oise grâce à un travail partenarial mené avec l'ensemble des acteurs identifiés en la matière¹⁹. Cet ancrage clair de la PSAD sur le territoire a été confirmé lors des entretiens. La Coordinatrice et le Directeur du CIO de Beauvais le concèdent, « *les acteurs sont motivés à Méru* ». Les prochaines nominations des référents dans le cadre de FoQuaLe²⁰ sont attendues pour début octobre 2013. « *C'est une bonne chose mais nous n'avions pas de problème pour mobiliser les acteurs à Méru* », précise le Directeur du CIO.
- **Un mode de fonctionnement efficace et très réactif :** la coordinatrice assure pleinement son rôle grâce à une communication continue avec les acteurs de la PSAD. « *La communication se fait au jour le jour mais je réunis les principaux acteurs au minimum deux fois par trimestre pour présenter les résultats de la plate-forme* ». Le contact des jeunes est réalisé par des COP ou des conseillers de la mission locale en fonction du profil du décrocheur (âge, niveau d'études, problématiques rencontrées si connaissance). Des outils ont été mis en place pour garantir une identification et prise en charge rapide du décrocheur tels que : une fiche de liaison pour signaler les décrocheurs effectifs ou potentiels²¹ ainsi qu'un dossier de parcours personnalisé pour les changements d'orientation dans le cadre du GAIN. Ce dernier permet de disposer de nombreuses informations sur le décrocheur pour juger de sa réussite potentielle dans un projet de réorientation. A noter, il n'y a pas de cartographie de l'offre existante. « *Le plus compliqué c'est l'actualisation du document. Des places se libèrent notamment en période de rentrée. On sait à peu près où, mais le mieux est d'appeler le chef d'établissement directement* ».

¹⁹ Les chefs d'établissements, les Directeurs des CIO, les missions locales, Pôle Emploi, les GRETA, les CFA, les Maisons Familiales Rurales (MFR), la Direction de la protection judiciaire de la jeunesse (DPJJ)

²⁰ Circulaire n°2013-035 du 29-3-2013 sur la mise en place du Réseau Formation Qualification Emploi dit « FoQuaLe ».

²¹ Cette fiche est transmise au Directeur du CIO de Beauvais puis à la Coordinatrice. Elle précise « en recevoir chaque jour ».

- **Des expérimentations complémentaires pour favoriser le retour vers la scolarisation.** La Coordinatrice avec l'appui des Directeurs des CIO de Beauvais, de Creil et de Compiègne a mis en place des formations non-diplômante de remise à niveaux et de travail sur l'orientation. Elles sont accessibles à certains décrocheurs selon leur profil. « *Au lieu de se retrouver sans rien pendant un an, ils mûrissent leur projet professionnel, testent des métiers et reprennent confiance en eux* ». Certains jeunes décrocheurs rencontrés ont réalisé cette formation et se disent très satisfaits des apports et du tremplin vers la reprise des études qu'elle a pu leur offrir.

Néanmoins, il semblerait que la plate-forme pourrait gagner en efficacité :

- **Une interface de saisie RIO à améliorer.** Même si des améliorations de l'interface ont été réalisées, la coordinatrice juge que d'autres sont nécessaires. « *Par exemple, on peut cocher " sortie" mais il n'est pas possible d'ajouter des commentaires sur le motif ou d'autres informations sur les causes* » qui semblent fort utile.
- **Des remontées d'informations qui devraient être obligatoires :** il semblerait que la fiche de signalement ne soit pas toujours remplie et renvoyée au CIO pour les élèves ayant décroché. « *Si nous n'avons pas l'information, comment assurer une prise en charge rapide ?* » interroge la Coordinatrice. Difficulté qu'elle rencontre encore plus fréquemment avec les établissements privés.
- **Une communication aux familles à améliorer pour prévenir le décrochage :** « *Certaines familles ne savent pas que l'accès à la scolarité est corrélé à la signature d'un contrat d'apprentissage [...]* Dans l'Oise, nous avons beaucoup d'établissements qui ont un internat. Mais il faut préparer le jeune avant, on n'avertit pas en juin d'une rentrée en internat en septembre ! Or c'est souvent le cas ». Par ailleurs, il semblerait, au vu des entretiens réalisés, que le décrochage dû à un problème de signature du contrat apprentissage soit assez récurrent. La mère d'un décrocheur déclare à ce sujet, « *il faut préciser que tout doit être signé avant les vacances. En été, personne n'est disponible, ni les entreprises, ni les professeurs, ni même les équipes de direction ! Il devrait y avoir un calendrier précis à respecter, il faudrait contraindre les entreprises pour pouvoir trouver une solution de repli en cas de faux-bond* ».

3.2.8 Comptes-rendus exhaustifs des entretiens

3.2.8.1 Collège du Thelle

3.2.8.1.1 Principale

- **Caractéristiques du chef d'établissement et de l'établissement**

Madame X a rejoint le Collège du Thelle de Méru à la rentrée 2012. Elle occupe la fonction de principale depuis 7 ans et a débuté sa carrière à Montataire (Oise), « un endroit pas facile ». Puis elle a rejoint un établissement à Thourotte (Oise) « où elle s'ennuyait un petit peu » et a donc décidé de rejoindre le Collège du Thelle après 3 ans de service.

Situé au cœur du quartier de la Nacre, un quartier classé zone de sécurité prioritaire (ZSP), le collège jouit d'une mauvaise réputation. L'établissement est d'ailleurs sous dispositif réseau de réussite scolaire (RRS) dont la convention a été renouvelée cette année.

- **Rôle et mission**

Lorsqu'on lui parle d'orientation, Madame X est ferme, « c'est la priorité ! ». De nouveaux objectifs ont été assignés à l'établissement grâce au renouvellement de la convention : « il y en a trois qui convergent tous vers l'orientation : 1) travailler avec les parents, 2) faire apprendre autrement et 3) éduquer à l'orientation. En matière d'orientation stricto sensu, l'objectif est de faire en sorte que les élèves obtiennent une orientation choisie ».

Si ces objectifs sont aussi importants pour la Principale, c'est notamment car son arrivée dans l'établissement a mis fin à une « routine » et des pratiques douteuses. « A mon arrivée, l'équipe de direction n'avait pas changé depuis 6 ans. Certains membres de l'équipe pédagogique sont syndiqués, alors pour ne pas bousculer les uns et les autres, il ne s'est pas passé grand chose en matière d'orientation pendant des années ».

Aussi, a-t-elle découvert des pratiques qu'elle qualifie de « surprenantes » : « le suivi des stages de 3ème d'observation n'est pas fait par les professeurs, c'est le Directeur de SEGPA qui les encadre. Comme si, il y avait le théorique d'un côté, et la pratique de l'autre. Il ne faut surtout pas mélanger les rôles ! Le professeur principal n'est pas au courant où les élèves vont en stage et ce qu'ils ont fait ! Ça montre bien à quel point ils se sentent déconnectés de leur rôle ! Et le problème, c'est qu'aucune exploitation de cette découverte professionnelle n'est faite : pas de rapport de stage, pas de présentation en classe, rien ! ».

Pour Madame X, ce stage doit être vu comme une opportunité pédagogique « de faire comprendre ce qu'est le monde du travail » mais elle prévient « il faut arrêter de faire croire aux élèves que ce stage est corrélé au devenir professionnel ! C'est faux ! Un jeune qui veut être médecin va faire un stage en boulangerie ? Et alors ! Ça certains professeurs l'oublie et mettent des élèves dans des cases par la suite ».

- **Gouvernance et pilotage**

Concernant les vœux d'affectation des élèves post-3ème, ici aussi Madame X constate que certains professeurs se désintéressaient totalement de l'orientation des élèves. « Je vois des gamins qui rapportent la fiche de vœux directement au secrétariat sans l'avoir fait viser par le professeur ». Et d'ajouter, « j'ai un professeur qui a contraint un élève à rajouter un 3ème vœu en section professionnelle sur la fiche qui avait déjà été signée par les parents. Autant dire que lorsque l'élève a été accepté dans cette voie, les parents ont découvert ce vœu auquel ils étaient farouchement opposés, et là on a eu un très gros problème ». Elle explique ce comportement par le fait que les professeurs ne s'occupent pas de l'orientation des élèves qui ne vont pas en seconde générale, ils se sentent seulement « garant du triage » [2nde générale ou 2nde professionnelle] et de la complétude de la fiche de vœux. L'orientation en tant que telle, c'est-à-dire, le choix d'un métier, d'une filière, « ça ne les concerne pas. Ils ont perdu cette notion de mission qu'ils avaient à remplir, c'est désolant ». Et lorsqu'un élève a des doutes sur son projet professionnel, le professeur l'envoie « chez » la conseillère qui n'est pas vue comme un partenaire malgré un réel investissement. Il n'y aurait donc pas de réelle coordination entre les acteurs de l'orientation chacun jouant « sa partition dans son coin ».

Mais plus que des pratiques ambiguës, Madame X dénonce « l'état d'esprit » des professeurs et leur vision de la réussite : « il faut dépasser la génération des parents, c'est-à-dire, être supérieur donc faire des études et s'orienter vers la voie générale. La réalité est celle-là ». Les professeurs seraient donc les premiers vecteurs d'une image négative de la voie professionnelle. Pour la principale, il faut « faire évoluer cette représentation qu'ont les enseignants. Il faut voir les enfants tels qu'ils sont et n'ont pas tels qu'ils devraient être » et revoir les critères de base de l'orientation de l'élève. « L'analyse repose uniquement sur les notes, en aucun cas sur les capacités de l'élève. C'est trop limitatif ».

Au sujet de cette image dégradée de la voie professionnelle, Madame X signale que l'Académie, dans sa mise en œuvre des orientations nationales du Ministre, joue un rôle important. « On est dans une injonction paradoxale. On nous demande une augmentation des taux d'accès en 2nde générale et technologique mais également de favoriser la voie professionnelle avec tous les discours que l'on entend sur « la voie professionnelle montre l'excellence de ses résultats, etc. L'indicateur du taux de passage en 2nde générale devrait être supprimé, on devrait être sur un taux de réussite 3 ans après l'orientation en 3ème vers la voie professionnelle ou générale, peu importe. Aujourd'hui, même s'il y a le collège unique, c'est comme si, pour certains, on avait repoussé l'échéance de la fin du primaire, à la 3ème ». Pour objectiver la réussite de ses élèves, la principale regarde plutôt le nombre de redoublants en fin de 2nde ou le nombre d'élèves non affectés en 1er vœu.

Cette culture prédominante en faveur de la voie générale, couplée à l'absence de formation des enseignants sur l'orientation crée un vide dont les jeunes, en doute sur leur orientation, pâtissent. A ce titre, elle cite le cas d'un professeur qui a fait une demande de dérogation pour qu'un élève intègre un lycée professionnel à Beauvais pensant que « le lycée professionnel Lavoisier est celui de Méru ». Or, la sectorisation n'existe pas dans les parcours professionnels.

- **Actions, partenaires et caractéristiques des bénéficiaires**

La feuille de route de la Principale pour améliorer l'orientation dès la rentrée prochaine, est donc chargée. En complément de la modification des pratiques mentionnées précédemment, elle souhaite mettre en place des visites d'anciens élèves pour présenter leur parcours et fluidifier la liaison collège/ lycée en organisant des visites dans les établissements et développant un partenariat avec les chefs d'établissements notamment pour assurer une meilleure prise en charge des élèves en difficulté.

Elle entend également intégrer les cordées de la réussite²² avec le lycée Condorcet de Beauvais et l'UTC de Compiègne même si l'on a tenté de la dissuader compte tenu de l'éloignement de Compiègne : « On m'a dit, « ça serait mieux de faire un partenariat avec Beauvais ». J'ai dit « Je m'en fiche, on mettra des bus en place car c'est important de sortir les jeunes de Méru et de Beauvais. Il faut les sortir de leur boîte et ça c'est une belle opportunité pour le faire ». Le Comité Local École Entreprise (CLEE) qui promeut notamment, des visites en entreprise, va également être réintégré. En revanche, elle souhaite en élargir le périmètre d'intervention (aujourd'hui limité à Méru), et associer les enseignants « ici encore c'est le Directeur de SEGPA qui gérait ce partenariat. Or, il s'adresse à tous les élèves ; la découverte professionnelle doit être pilotée par les enseignants ».

Une réunion plénière sera organisée avec les parents d'élèves de 3ème, des professeurs de lycée et la COP pour parler d'orientation. « Mon objectif : que tous les parents aient les clés pour choisir l'orientation de leurs enfants. Vous n'imaginez pas les inégalités flagrantes qui existent entre les familles pour accéder à l'information ». Certaines d'entre elles cherchent un établissement à proximité de leur lieu de résidence pour limiter les coûts de transport ou d'hébergement. Mais surtout, certaines familles ne voient pas l'intérêt d'aller ailleurs « qu'importe le lycée tant qu'il y a la professionnalisation et que c'est à côté ». Aussi, à la question « la carte des formations vous paraît-elle en adéquation avec les besoins professionnels régionaux ? ». Madame X répond positivement et rebondit « Mais doit-on adapter la carte au tissu local ? Sinon c'est le cercle vicieux. Je suis né à Méru, j'étudie à Méru et je reste à Méru. On a un rôle à jouer pour ouvrir sur le département et en dehors du département. Il faut limiter l'autocensure ».

Enfin, l'accent sera mis sur le management de l'équipe pédagogique pour la réappropriation de cette mission d'orientation. Une réunion du Conseil pédagogique sera organisée à la rentrée afin de faire un bilan sur les actions qui ont marché et celles à développer « Je veux qu'ils se sentent acteur et responsable du devenir de leurs élèves ». En parallèle, il s'agira de travailler sur le cas des élèves non-affectés afin d'identifier les causes et de limiter le renouvellement du phénomène l'année prochaine. Madame X le concède, ces initiatives reposent entièrement sur le volontariat du chef d'établissement et de la communauté éducative.

²² Cordées de la réussite : partenariats avec des établissements tels que l'Université de Technologie à Compiègne, l'Université de Picardie Jules Verne, l'Institut des arts et des métiers à Beauvais où des collégiens rencontrent des étudiants afin de leur présenter les parcours possibles et de les motiver.

Un aspect sur lequel elle avoue la limite de son travail d'orientation : « l'effet copain et l'effet mode » qui prévalent dans les demandes d'affectation des élèves. En effet, les élèves ont un esprit grégaire qui les conduit à choisir une même orientation [ndlr : les fiches de vœux seraient identiques] qui plus est, généralement avec des filières à fort taux de pression. « Et après le gamin se retrouve affecté dans une voie qui ne lui correspond pas et sans le copain ! C'est le drame ! »

- **Éléments de conclusion – propositions d'évolution**

Pour conclure, Madame X ne pense pas que la mission qui lui est assignée est plus difficile qu'auparavant. « Les problématiques sont les mêmes. Seulement, il faudrait des temps de formation à destination des enseignants et compléter le volet pédagogique du stage de découverte. Moi, j'imaginerais bien un « cahier de vie » qui s'intitulerait « Comment j'ai appris la vie professionnelle » que l'élève compléterait au fur et à mesure de sa scolarité ».

3.2.8.1.2 Professeur principal de 3ème

- **Caractéristiques et formation du professeur principal**

Madame X est professeur d'histoire-géographie et professeur principal depuis plus de 15 ans. Elle a débuté sa carrière dans les années 1980. Elle appartient à un groupe de travail interne à l'établissement qui rassemble les professeurs principaux et se réunit à l'occasion des conseils pédagogiques.

Elle réalise peu de stages de remise à niveaux car ils se révèlent rares et les dernières propositions qu'elle a reçues ne « l'intéressaient pas trop ». Pour l'apprentissage des nouveaux programmes, elle précise qu'un enseignant est convoqué à une formation par établissement. Après sa formation, il présente les évolutions du programme à ses collègues.

Madame X n'a pas de formations régulières sur les nouvelles offres de formation. Elle dispose de relais d'information qu'elle juge suffisant. Il s'agit, au sein de l'établissement, de la COP et en dehors, du site internet de l'ONISEP. Elle reçoit également des propositions de visites d'établissements par courrier et courriel mais s'y rend peu fréquemment.

- **Place et rôle du professeur principal parmi les autres acteurs de l'orientation**

En matière de conseil et d'information auprès des 3èmes, Madame X définit sa mission de la manière suivante : « il s'agit de les informer, les renvoyer auprès de la COP et de rencontrer les familles pour discuter des vœux compte tenu du niveau des élèves ». Elle a la charge de 25 élèves en moyenne par an.

Pour mener à bien cette mission, elle dédie 1 heure en début d'année pour informer de l'enjeu de l'orientation à l'issue de la 3ème. Puis lors d'une séance, la COP intervient dans la classe pour présenter le système d'affectation et les poursuites d'étude possibles. A l'issue du conseil de classe du 1er trimestre, les parents sont convoqués à une réunion parents-professeurs pour discuter des résultats scolaires et de l'orientation de l'élève.

Tout au long de l'année, et notamment à l'approche des conseils de classe, elle échange avec ses élèves mais n'a pas institué « d'entretien individuel systématique. La sélection se fait sur les profils problématiques ». Ces échanges sont d'une durée très variable, entre 10 et 20 minutes selon les cas à traiter.

Elle organise également des rencontres élève-COP puis échange de manière informelle avec la COP à l'issue de la rencontre. Il n'y a pas d'entretien tripartite professeur-COP-élève et les élèves qui rencontrent la COP sont à l'origine de la demande. Cependant, Madame X suit le nombre d'élèves qui ont rencontré la COP. Cette année, 19 élèves sur 25 l'ont rencontré individuellement.

Elle reste aussi disponible pour les parents qui la sollicitent et tente de rencontrer les familles des élèves en difficulté : « Nous avons des soucis à rencontrer certaines familles mais cette année plus que les autres. Je mets un mot dans le carnet de

liaison et les parents ne viennent pas. Certains élèves gèrent tout eux-mêmes, c'est déroutant ». Sur les causes de ce désintérêt, elle pense à « une stratégie d'évitement par rapport à l'institution scolaire et les enseignants, peut-être due à leur propre expérience ».

Souvent, elle fait appel aux autres acteurs de l'orientation pour convaincre ces familles de venir tels que « la COP qui s'investit beaucoup, le chef d'établissement qui a plus de pouvoir que nous ou le CPE qui a des liens privilégiés avec certaines familles ». De son point de vue, le professeur principal est le bon acteur pour assurer cette mission d'orientation, « il entretient une relation privilégiée avec les élèves car il les voit évoluer en cours » et d'ajouter « le professeur principal n'est pas omniscient sur le devenir d'un élève, son avis est toujours modéré par celui des autres acteurs dans les moments clés [ndlr – lors des conseils de classes] ».

- **Efficacité-efficienc**

Sur le processus d'expression des vœux, Madame X juge qu'il est complexe. Lors d'un temps dédié, elle explique aux élèves comment remplir une demande d'affectation. Elle vérifie tous les dossiers lors du rendu final. En revanche, elle indique que « selon le degré de maturité des élèves, le lien entre le vœu et l'insertion professionnelle qui en résultera ne se fait pas automatiquement ».

Elle fait face aussi à des représentations erronées ou idéalisées d'un métier « actuellement, les jeunes filles s'orientent vers les filières d'aide à la personne. Elles imaginent travailler avec les enfants alors qu'elles finiront peut-être avec des personnes âgées. Il faut se mettre dans la tête d'une gamine de 15 ans ! ». Pour autant, elle ne pense pas que ce processus d'orientation arrive trop tôt : « avant, ils sont trop jeunes, mais pour certains, après la 2nde, ça serait mieux du point de vue de la maturité ».

A la question des facteurs qui influencent l'orientation, Madame X explique que « la majorité des élèves sont affectés sur le bassin. Évidemment, les contraintes géographiques et l'attachement à la famille priment dans les choix des élèves qui souhaitent rester à Méru et avec leurs copains. C'est notre principale limite en matière d'orientation ». Les élèves qui continueraient leur scolarité en dehors du bassin auraient généralement un projet professionnel précis et disposeraient d'une ouverture d'esprit suffisante leur permettant d'envisager un départ. « Cela concerne très peu d'élèves. Et puis pour les formations éloignées, le recrutement se fait sur un bassin très large et nos candidatures ne passent pas ».

Elle évoque également l'importance des notes pour l'orientation en lycée professionnel : « on n'est jamais certain qu'un élève sera accepté en 2nde professionnelle à cause de ses notes et des taux de pression de certaines filières. Cette année, nous avons un taux d'admission de 90 %. Nous avons un rôle de conseil important, mais la décision finale ne nous appartient pas ».

Concernant les objectifs définis par l'Académie, elle fait part aussi d'un décalage. « On nous demande d'envoyer des élèves en 2nde générale même si le niveau est limite. Mais vont-ils avoir le bac au bout des 3 ans ? ». Elle ajoute : « aller

en 2^{de} générale sans aide pour encourager l'élève par la suite, n'est pas une bonne chose. L'investissement des parents dans le processus d'apprentissage est primordial ».

- **Éléments de conclusion – propositions d'évolution**

Pour conclure, Madame X pense que la mission qui lui est assignée est plus difficile qu'auparavant. « Nous avons plus de difficulté à rencontrer les parents, la mixité sociale est moins grande. Nous faisons face aux parcours difficiles des parents qui sont parfois, non-francophones. C'est difficile de créer un lien et de leur expliquer ce qui se joue à l'issue de cette année ». Les élèves seraient également plus absentéistes qu'il y a dix ans. Sur des évolutions du système actuel, elle pense qu'il faudrait encourager les passerelles permettant le passage de la 2^{de} générale à la 2^{de} professionnelle « qui ne fonctionnent pas assez » et faciliter l'accès aux formations en BTS ou vers les « voies d'excellence » à l'issue du bac professionnel.

3.2.8.2 Lycée professionnel Lavoisier

3.2.8.2.1 Proviseur

- **Caractéristiques du Proviseur**

Monsieur X est le Proviseur du lycée professionnel Lavoisier depuis 3 ans. Il quittera l'établissement à la fin de l'année. Avant d'assurer des fonctions d'encadrement, il a enseigné les mathématiques en collège et lycée.

- **Rôle et missions**

Le Proviseur a trois objectifs principaux en matière d'orientation pour le lycée professionnel :

- « Conduire le jeune à la réussite dans la voie professionnelle qu'il a choisi » ;
- « Favoriser l'ambition pour la poursuite d'étude en BTS » ;
- « Rendre le lycée plus attractif ». Et d'ajouter, « ça c'était dans ma lettre de mission ».

Il explique au sujet de l'orientation en lycée professionnel que « la particularité, c'est que l'orientation, nous la subissons, elle est faite. Ceux qui arrivent ici sont déjà orientés. Le collègue, en lycée général, à ce travail d'accompagnement à mener pour amener l'élève à choisir une voie ». Il complète, « la difficulté ici c'est que 3 élèves sur 10 n'ont pas choisi d'intégrer ce lycée à la rentrée prochaine. Avant c'était 4 sur 10. Ce n'est pas facile. Pour certains de ces gamins, c'est terrible. On voit des parents débarquer à la rentrée et nous demander « Où avez-vous de la place [ndlr : dans quelle filière] ? ». Ils cherchent à caser leurs gamins, peu importe la voie ! L'aide qu'on peut leur proposer, c'est de repositionner le jeune dans une formation différente, soit dans notre établissement, soit dans un autre établissement ».

Cela est rendu possible grâce au GAIN (groupe d'aide à l'insertion) qui réunit au lycée professionnel Lavoisier les acteurs suivants : le Proviseur, le Proviseur Adjoint, le CPE, des enseignants, l'infirmière, l'assistante sociale et la COP. Le Proviseur définit le GAIN comme « une structure d'accompagnement au projet du jeune ». Le groupe se réunit hebdomadairement en début d'année, pour statuer sur les cas « ça nous mobilise tout le mois de septembre, c'est là où il y a beaucoup de mouvement car on découvre à la rentrée qu'il y a des places vacantes, ici ou ailleurs. En octobre-novembre, c'est plus ou moins terminé, l'année est trop entamée pour changer. Et les professeurs ne sont pas très partants. Je dois me battre contre la vision des professeurs qui me disent « si on fait croire qu'on peut avoir le bac pro en 2,5 ans et pas en 3 ans, on se tire une balle dans le pied ». Pour l'année 2012-2013, 30 cas ont été traités par le GAIN.

Au sujet de la politique définie par l'Académie, il estime « qu'il y a une volonté forte des Recteurs successifs de nous ramener dans les statistiques [ndlr : nationales] par rapport aux taux de réussite attendus aux examens nationaux. On est encore un peu en-dessous mais grâce à cette volonté politique, on se rattrape petit à

petit ». Il ajoute « les dernières statistiques ne sont pas fameuses. On est un lycée labélisé sur les métiers de l'électronique et de la logistique et on obtient 78 % de réussite au Bac pro. Ça ne va pas. Du travail reste à faire ». Dans un autre registre, il regrette qu'un nombre important d'élèves picards soit affecté en SEGPA à l'issue de l'école primaire, comparativement aux autres académies. « A chaque fois qu'on ouvre une structure on la remplit. C'est le syndrome de la case vide. Si vous dites à des professeurs qu'il y a une classe pour les élèves qui ne savent pas bien lire ou écrire, ils vont vous les trouver ! S'il n'y a pas de structures disponibles, ils vont s'en occuper ! »

Avec le Rectorat, il affirme qu'un travail partenarial est mené. « On est écouté dans la possibilité de faire évoluer nos structures. J'avais beaucoup de demandes en SEN (systèmes électroniques numériques) l'année dernière. J'ai demandé l'ouverture d'une classe supplémentaire qui a été accordée pour la rentrée prochaine ». Un bilan est réalisé en fin d'année sur la politique mise en œuvre au cours de l'année grâce à un dialogue de gestion. L'entretien d'une heure permet d'aborder un certain nombre de points dont celui de l'orientation « mais ce n'est pas systématique ». Le Proviseur s'y rend accompagné de son adjoint, du CPE, de la gestionnaire et de la chef de travaux. « Sur le thème de l'orientation, on débat généralement de l'ouverture de classes et des problèmes d'insertion professionnelle. Mon problème aujourd'hui, c'est l'absence de public féminin dans l'établissement, c'est pour cette raison que je demande l'ouverture d'un Bac pro Commerce. Mais cela m'a été refusé alors qu'on a une zone industrielle avec des emplois à la clé derrière ». Un diagramme de Kiviat [ndlr : diagramme araignée] appuie les échanges. « On compare le taux d'absentéisme, de réussite au Bac, etc. par rapport à l'Académie ».

- **Gouvernance**

A propos de la répartition des rôles des acteurs de l'orientation, le Proviseur la juge « claire. Cette mission est déléguée au Proviseur Adjoint, qui est une ancienne COP. Elle se réunit une fois par mois avec les professeurs principaux ».

Concernant la COP, il précise « elle n'est pas présente sur des créneaux formidables pour l'établissement. Le lundi matin, ce n'est pas top. Une matinée ce n'est pas beaucoup. Ceci étant dit, les jeunes sont déjà orientés donc normalement elle ne devrait pas avoir beaucoup de travail. Elle ne devrait parler que du post-bac et un peu de la réorientation. Dans la réalité, la réorientation pèse beaucoup ». Il précise que l'État aimerait bien donner cette mission aux professeurs principaux mais affirme, « dans l'idée, c'est bien car il voit et discute avec les élèves fréquemment. Mais il faudrait faire attention à la nomination des professeurs principaux. Il faut qu'ils soient très impliqués ». Néanmoins, il pense que l'orientation doit être confiée à plusieurs acteurs et que le système actuel avec le rôle du COP fonctionne plutôt bien sous réserve d'une grande disponibilité de sa part. « C'est plusieurs acteurs qui vont permettre de conduire à l'orientation, pas seulement le professeur principal ou le COP ».

Au sujet du PDMF (parcours de découverte des métiers et des formations), il précise qu'en lycée et collège, sa mise en œuvre repose beaucoup sur le degré d'implication de l'équipe pédagogique. « Certains peuvent se contenter d'afficher les fiches ONISEP ! ». Au lycée professionnel Lavoisier, 2h30 d'accompagnement

personnalisées sont proposées aux élèves « *on les libère chaque semaine et l'orientation y a sa place. Ces heures sont notamment dédiées à la prise en main d'APB* ».

- **Caractéristiques des bénéficiaires**

Sur l'orientation en tant que telle, Monsieur X témoigne, « *on demande trop tôt aux jeunes de s'orienter sur un métier précis. C'est le paradoxe du système français, on demande à un jeune le moins armé [ndlr : intellectuellement] de choisir à 14 ans ! Je sais qu'il y a dans les tuyaux le projet de recréer au lycée professionnel, une 2nde professionnelle de détermination généraliste. On ferait comme au lycée général, un socle commun, et on présenterait toutes les formations aux élèves pour qu'ils choisissent. Le problème, c'est que je ne vois pas comment on pourrait faire pour présenter toutes les formations. Ce n'est pas possible* ».

Concernant l'insertion professionnelle, il constate des attentes plus fortes de la part des entreprises sur les connaissances fondamentales. « *L'entreprise nous dit « s'ils ont les bases sur l'enseignement général [ndlr : en mathématiques et en français] nous, sur le terrain, on apportera le savoir-faire* ». Il déclare, « *le niveau général [ndlr : d'enseignement en lycée professionnel] doit être élevé* ». Il explique également que les chefs d'entreprise attendent également plus de « savoir-être ». « *On perd des lieux de stages car les gamins se font renvoyer à cause de leurs comportements. Ils arrivent à les faire passer ici parce qu'une forme de tolérance s'est installée, sinon on aurait plus de gamins. Mais le chef d'entreprise lui, n'accepte pas que le jeune ne prévienne pas de son retard ou de son absence. C'est dehors !* ».

Il remarque un changement de paradigme de la part des jeunes. « *Avant, la priorité c'était le stage. « Ah, vivement qu'on fasse du concret, qu'on soit dans la pratique ! » Aujourd'hui, le stage ce n'est plus le bonheur car c'est là où ils ont le plus de pression* ».

- **Partenaires**

A noter également, que le lycée fait parti du CLEE (Comité local école-entreprise) qui se réunit une fois par trimestre. Une entreprise accueille généralement les chefs d'établissement de différents collèges et lycées ainsi que les chefs des travaux, des membres de la mission locale, de CFA et de GRETA pour nouer des contacts. « *L'objectif est d'inciter les entreprises à intervenir dans les établissements à la suite de cette réunion pour présenter leur secteur d'activité, les opportunités d'emplois ou de stages* ». Par ailleurs, le Proviseur a signé des conventions avec La Poste et l'entreprise RS Components de Beauvais.

Le Proviseur ajoute qu'un entretien avec des professionnels devrait être obligatoire pour les affectations dans les voies professionnelles. « *Combien de jeunes arrêtent leurs études quand ils découvrent les conditions de travail en restauration ou dans l'esthétique ! Et oui, il faut être dynamique ou debout toute la journée ! Il faut travailler sur l'image qu'on se fait d'un métier. Le gamin peut être de bonne foi dans son choix mais ce n'est pas la réalité du terrain* ».

- **Efficacité- efficience**

Au sujet de la carte des formations, il juge qu'elle est peu évolutive et qu'elle ne tient pas compte du tissu économique local. *« Beaucoup de jeunes veulent des métiers dans le bâtiment et il faut aller à Beauvais. Mais les jeunes ne sont pas mobiles »*. Il souhaiterait que la carte de formation soit *« plus facilement modifiable »*. Il cite le cas du projet du Canal Seine-Nord qui va générer des besoins de qualification spécifique pour la Picardie : *« aujourd'hui aucune formation ne se met en place pour assurer les opérations de maintenance du Canal. Il faudrait former les jeunes maintenant pour répondre aux besoins de main-d'œuvre qualifiée d'ici 3 ans. Ce n'est pas le cas. Du coup, on va déplacer des gens en Picardie pour cette activité. C'est dommage ! »*. Il déplore, en parallèle avoir quinze places de disponibles en MEI (maintenance des équipements industriels) mais seulement cinq élèves inscrit dans cette formation en vœu numéro 1. Il ajoute *« attention ça ne veut pas dire que la classe ne serait pas complète à la rentrée, les gamins sans orientation vont venir et prendre n'importe quoi. Mais vous imaginez, pour le professeur, les conditions de travail ? Il va avoir cinq élèves super motivés et le reste qui va semer la zizanie. Et après on arrive à 70 % de réussite au Bac pro ; faut pas s'étonner ! »*. Pour conclure sur la faible demande d'affectation en MEI, il affirme *« On ne peut pas reprocher à l'État de ne pas ouvrir des places si les gamins ne demandent pas cette formation »*.

Il observe un fort taux de pression sur la filière ASSP (accompagnement, soins et services à la personne). L'Inspection académique n'a pas souhaité augmenter la capacité d'accueil de son établissement faute d'emplois disponibles à l'issue du Bac pro *« Dans ce secteur, ce qui prévalait, c'était une formation en BEP avec des salaires en relation avec ce niveau d'étude. Maintenant, les jeunes sortent avec un Bac pro et les salaires sont différents. Les entreprises recrutent moins car ça leur coûte plus cher »*.

Monsieur X remarque également que le changement d'intitulé dans les offres de formation complexifie le choix des élèves. *« C'est difficile pour le jeune de se repérer entre « CEC, MEI, ASSP » et pour les familles, n'en parlons pas ! J'ai eu le cas en collège d'un professeur principal qui complétait les vœux à la place de la famille avec toutes les surprises que cela réserve par la suite ! « Ah mais non, je voulais pas ça, c'est Madame X qui a écrit pour moi... »*

Concernant le dispositif APB, un accompagnement est proposé au lycée professionnel Lavoisier. Le principal problème, selon le Proviseur, c'est le délai de maturation qui est laissé au jeune. *« Ils rentrent un choix en janvier, et 6 mois sont laissés pour réfléchir et changer. Mais des fois, ils oublient de changer ou ils ne réalisent pas ce que ça engendre. Normalement ici, tout est fait pour expliquer aux jeunes les conséquences de leurs choix »*.

Il précise qu'un travail doit être fait avec les familles. *« J'ai eu le cas d'une maman de Créteil qui a fait des pieds et des mains pour changer son gamin d'Académie et l'inscrire ici. A la rentrée, elle s'est rendue compte que la carte de transport lui coûtait 80 euros par mois. Du coup, le gamin ne vient plus. Voilà le cas d'une famille qui porte un projet sans mesurer les conséquences qu'il y a derrière »*.

Il juge qu'une réflexion doit être menée par les élus sur la question des infrastructures de transport qui entravent la poursuite d'études « *Faire un BTS à Amiens en habitant Méru, c'est trop difficile. Pour s'y rendre, il faut prendre un train jusqu'à Beauvais, qui est tout le temps en retard, puis continuer en bus. A Creil, il y a des formations mais c'est impossible en transport* ».

Pour conclure, Monsieur X juge que sa mission est plus difficile à mener qu'auparavant. « *Les élèves ont un comportement plus clientéliste, ils « consomment » l'école. Il faudrait les remercier d'être venu ! La caractéristique dans cet établissement c'est qu'ils viennent au lycée mais pas en cours !* »

3.2.8.2.2 Professeur principal de Terminale

- **Caractéristiques et formation du professeur principal**

Monsieur X est professeur principal d'une classe de Terminale Logistique. Il est enseignant au lycée professionnel Lavoisier depuis 1994 et est membre du Conseil d'administration. Auparavant, il a été formateur en comptabilité bureautique au GRETA de Beauvais. Sa matière de prédilection est l'économie-gestion.

La section logistique a été ouverte en 1999 au lycée professionnel Lavoisier. Monsieur X s'est formé pendant deux ans et explique avoir réalisé de nombreux stages dans différents secteurs d'activité pour appréhender les spécificités de la logistique : la grande distribution, les transporteurs et les équipementiers automobiles. Il a également passé les permis de cariste. Il considère que « *c'est un plus. On sait de quoi on parle, ça donne du poids à notre discours devant les élèves* ». Il a participé à l'élaboration de sujets d'examen pour les académies de Créteil et d'Amiens, et est tuteur de professeurs et formateur à l'IUFM... Sur sa fonction de professeur principal, il avoue ne pas avoir reçu de formations récemment. Il encadre aujourd'hui 21 élèves.

- **Rôle, missions et actions**

Très rapidement Monsieur X nous livre son ressenti sur APB, « *c'est une usine à gaz. C'est une machine à démobiliser les parents. A cause des échéances qu'on impute, c'est une machine à éliminer. Si les jeunes ne sont pas aidés, c'est infaisable ! Et les parents n'y comprennent rien !* » Il s'est donc auto-formé à APB avec le CPE, et a décidé d'accompagner ses élèves.

Il explique que c'est une véritable « *stratégie de coaching à l'orientation* » qui s'est mise en place au lycée professionnel Lavoisier qui s'articule autour de plusieurs actions. Elles sont réalisées avec la chef de travaux et le CPE dès le mois de janvier. Il précise que « *la COP n'est pas là assez fréquemment pour s'investir, elle est mobilisée sur plusieurs établissements* ». Il présente les actions menées dans le cadre des 2h30 hebdomadaires dédiées à l'accompagnement personnalisé du parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF) :

- *semaine 2* : une semaine de présentation par des professionnels ou des enseignants extérieurs des filières qui existent à l'issue du Bac pro (filiale logistique, électronique numérique, tertiaire administrative et maintenance industrielle) au lycée, puis lors d'une visite du forum du lycéen à l'étudiant à Amiens ;
- *semaine 3 et 4* : immersion d'une journée pour des élèves volontaires au sein d'une classe de BTS afin qu'ils puissent se projeter dans la poursuite d'étude ;
- *semaine 5, 6 et 7* : à partir des sites internet de l'Étudiant et de l'ONISEP, définition du profil des élèves [ndlr : leurs attentes et aspirations] pour leur poursuite d'études. Pour cette action, Monsieur X sollicite, l'aide de la COP si nécessaire, « *enfin c'est surtout parce que dans COP, il y a le P de psychologue et que pour certains élèves ça ne va pas trop. Pour le reste, ça ne sert à rien !* »

- semaine 10, 11, 12, 13 : inscriptions sur le site APB avec explication des différentes étapes de la procédure, les vœux et les débouchés.
- semaine 14, 15, 19, 20, 21, 22 : présentation de l'organisation de l'enseignement en BTS et mise en pratique dans certaines disciplines (en mathématiques, français, économie-droit et anglais) dans le cadre du SAS Ambition réussite.

L'objectif du SAS Ambition réussite est de proposer aux élèves susceptibles d'intégrer un BTS, des séances de ce cours pour les y préparer. Il les juge nécessaires *« car la réforme du Bac pro en 3 ans a fait disparaître certains pans de la formation en logistique. C'est une catastrophe. Aujourd'hui, nos jeunes ne sont plus formés au calcul des barycentres ou aux opérations instantanées. Effectivement, ça ne sert à rien pour obtenir le Bac pro mais ça sert à la poursuite d'étude en BTS. En BTS, on est sur de l'analyse, de la stratégie. En BTS, il faut qu'ils intègrent ça avant d'y aller »*. Des moyens supplémentaires sont donnés au lycée pour mettre en place ce type d'actions compte tenu de son inscription dans le dispositif Eclair.

Grâce aux actions qu'il mène, son objectif est clair : *« il faut susciter des vocations et informer ! »*. Aussi, les 84 élèves de Terminale bénéficient du même accompagnement. *« Pour APB, on réunit les élèves en petits groupes pour qu'ils prennent en main le logiciel et qu'ils aient les dates clés en tête. Certains disent "je ne sais pas quoi faire encore". Je leur réponds qu'en janvier, c'est normal mais que ce n'est pas grave, qu'ils doivent se familiariser avec l'interface »*.

• Efficacité

A la fin de l'année scolaire, Monsieur X réalise un bilan de son action et recense le nombre de vœux formulés par les élèves. Il ajoute *« le problème avec APB, c'est que certaines formations ne sont pas inscrites notamment sur la poursuite d'étude en BTS en apprentissage. Par exemple, le CFA Proméo à Beauvais n'est pas inscrit sur le site. L'AFT-IFTIM à Gennevilliers oui »*. Il y a donc des vœux formulés sur APB, et des vœux formulés directement par l'élève auprès du CFA. *« Ça suppose donc une démarche de leur part »*.

Avec un extrait des affectations, il présente également les choix des élèves et les commente : *« après le Bac pro, certains formulent des vœux en lien avec leur première orientation, celle qu'ils souhaitaient en 3^{ème} et qu'ils n'ont pas pu obtenir. C'est pour ça que vous voyez des demandes un peu étranges du type : "Licence de Lettres modernes" ou "STAPS" après un Bac pro Logistique, ce n'est pas la meilleure voie ! »*.

Concernant son rôle de professeur principal auprès de ses 21 élèves, il avoue ne pas programmer d'entretiens individuels systématiques, *« c'est plutôt à la demande »*. Il ne rencontre jamais les familles. *« A la dernière réunion parents-profs, sur 21 élèves, j'ai deux familles qui sont venues. Enfin une mère et une grande sœur ! »*. Lorsqu'un travail complémentaire doit être mené pour définir le projet professionnel d'un élève en difficulté, il s'appuie sur les actions mentionnées précédemment. *« J'ai deux élèves qui voulaient arrêter après le Bac. Je les ai amenés à Péronne pour voir le BTS et finalement, ils se sont inscrits et logeront sur place, à l'internat »*.

Il complète ses propos en indiquant : « *les jeunes ne sont pas très mobiles. Il y a un enfermement culturel et social fort ici, même pour trouver un stage. Moi je leur dis souvent "Tu l'as cherché où ton stage ? A Méru ?!". Ils me répondent "Oui" et je leur dis, "Mais y'a rien à faire à Méru ! Ton boulot, tu ne vas pas le trouver dans ton jardin ! Faut que tu te bouges !". Le problème c'est qu'ils ont peur de bouger, peur de se tromper. Or il faut le laisser-erreur [ndlr : se tromper pour rebondir] ».*

Il ajoute, « *je vais être cynique, mais dans le lycée, nous avons des surveillants qui ont un Bac. Si on regarde leur parcours, ils ont été au primaire à Méru, au collège Du Thelle à Méru, au lycée professionnel à Méru et ils sont salariés à Méru. Moi je dis, ils ne leur restent plus qu'à mourir à Méru ! Voilà ! ».* Ces caractéristiques sont celles d'une population rurale, or on est à côté du Val d'Oise qui est un territoire dynamique ».

De son point de vue, les contraintes de transports pèsent fortement sur ces choix « *Vous vous rendez compte que je mets moins de temps pour aller en avion à Porto [ndlr : grâce à l'aéroport situé à Beauvais] que pour aller à Paris en train ! Le train ici ce n'est pas génial. On a dû aménager nos horaires de cours en fonction de ceux de la SNCF. Là, ça a changé sauf qu'on n'était pas informé. Il n'y a pas de concertation avec la SNCF. Nos gamins sont systématiquement en retard, et on ne les accepte pas en cours. Et après ça décroche, forcément ».* Pour résumer, il juge que la politique de transport « *facilite l'enclavement ici ».*

Il constate également que si ces élèves ont des difficultés à sortir de Méru, peu de jeunes y viennent pour étudier. « *Il y a un problème d'attractivité, c'est certain. Quand je regarde les établissements de provenance des élèves de 2^{nde}, la majorité d'entre eux viennent du collège Du Thelle [ndlr : situé à 100 m] ».*

Monsieur X et ses collègues se rendent pourtant dans l'ensemble des collèges du bassin pour présenter le lycée professionnel et les formations. « *Je liste les visites effectuées par l'équipe pédagogique et après, je regarde combien viennent chez nous. Mon objectif, c'est qu'il y ait plus de mixité. L'année prochaine, je vais aller voir les établissements avec ma petite liste et leur demander pourquoi personne ne vient. Je veux lutter contre les stratégies d'évitement que certains professeurs principaux mettent en place contre le lycée professionnel de Méru.*

• Éléments de conclusion

Pour conclure, Monsieur X juge que le processus d'orientation à l'issue de la 3^{ème} peut être trop tôt. « *Le problème c'est qu'il faut bien choisir un jour ou l'autre, même s'ils sont jeunes pour choisir un métier ».* Il déclare également que les collégiens ont des difficultés à se projeter et qu'il faudrait parler de métier et non pas de formation. « *Pour expliquer la logistique, je ne vais pas leur dire " Il faut aller ici, faire ça ". Non, je leur dis, "Tu fais du commerce en ligne et quand tu cliques là, il se passe quoi ?" Et là, j'explique les métiers de la logistique, ça les intéresse. Je ne leur dis pas " il y a des maths etc. ". On s'en fiche. Il faut être stratège pour leur donner envie ».*

3.2.8.2.3 Élèves en Seconde professionnelle

Dylan

- **Caractéristiques du bénéficiaire**

Dylan a 16 ans et est originaire de Beauvais. Son père est routier, sa mère auxiliaire de vie. Aucun membre de sa famille n'a réalisé ses études dans un lycée professionnel.

- **Parcours du bénéficiaire**

Dylan a rejoint le lycée professionnel Lavoisier à la rentrée 2013 en 2^{nde} professionnelle Transport. Il est hébergé à l'internat pour éviter les voyages Beauvais-Méru qu'il juge « *compliqués à cause des retards du train* ».

Il a effectué ses études à Beauvais au collège Jean-Baptiste Pèlerin où il avoue ne pas avoir travaillé. « *Mes résultats n'étaient pas bons, je préfère le technique par rapport aux cours normaux* ». A noter, Dylan a redoublé la classe de CE1.

Au collège, il a demandé à réaliser plusieurs stages pour découvrir le monde du travail. Ces stages lui ont été refusés. « *J'ai fait une semaine de stage chez un transporteur national à Beauvais. J'ai demandé à faire d'autres stages, et on m'a dit " Non " parce que ça allait faire des jaloux* ». Il n'a pas suivi l'option facultative de découverte de la vie professionnelle car il ne savait pas qu'elle existait.

A l'issue de la 3^{ème}, il souhaitait se diriger vers une formation pour être routier. « *Dans ma famille, on est routier depuis mon arrière-grand-père alors je veux continuer et faire comme eux* ». Pour son orientation, il a donc été conseillé par sa famille et son maître de stage de 3^{ème}.

Il a également sollicité l'aide de la COP pour rechercher des établissements proposant une formation de routier. « *Elle m'a bien aidé car elle a trouvé trois formations possibles. Une à l'AFT à Mouchy-Saint-Eloi, une autre à Amiens dans un lycée spécialisé, et la dernière, au lycée Langevin à Beauvais* ». Même si la COP l'a accompagné pour compléter les dossiers de candidature, Dylan a été refusé dans ces établissements « *certainement à cause de mes notes* ».

Son professeur principal qui enseigne la technologie au collège Jean-Baptiste Pèlerin, l'a également épaulé. « *C'est mon prof qui s'est débrouillé pour que j'ai une place ici. Je ne connaissais pas le lycée avant de venir* ». Dylan explique que « *même si je fais de la logistique ici, ça va m'aider pour devenir routier. Mon objectif, c'est de continuer mes études après le bac pour créer mon entreprise de transport* ».

- **Conclusion – propositions d'évolution**

Pour conclure, Dylan dit avoir été bien accompagné par les différents acteurs de l'orientation. Cependant, il aurait aimé faire plus de stages en entreprise et précise que son stage de 3^{ème} l'a aidé à choisir son orientation professionnelle. « *C'est pour ça que si ça avait été plus long, ça m'aurait permis de voir plus de choses* ».

Lucile

• Caractéristiques du bénéficiaire

Lucile a 16 ans et est originaire d'Esche, petit village de 1 200 habitants proche de Méru. Son père est enseignant, sa mère assistante commerciale. Aucun membre de sa famille n'a réalisé ses études dans un lycée professionnel.

• Parcours du bénéficiaire

Lucile a rejoint le lycée professionnel Lavoisier à la rentrée 2013 en 2nde professionnelle Accompagnement soins et services à la personne, option En structure. Pour y arriver, elle juge que le parcours a été facile *« car j'avais des résultats corrects au collège. Méru c'était mon vœu n°1, la formation était disponible et j'habite à côté donc c'est pratique »*. C'est son professeur principal qui enseigne les mathématiques au Collège Françoise Sagan à Bornel, qui lui a conseillé de candidater ici. Elle connaissait l'établissement *« de nom »* et l'a visité à l'occasion d'une journée porte ouverte lorsqu'elle était en 3^{ème}.

Sur le choix de son orientation, Lucile explique que son stage de 3^{ème} lui a permis de *« voir ce que c'était. J'avais une idée mais c'était mieux d'essayer »*. Elle n'a pas suivi l'option facultative de découverte de la vie professionnelle car elle ne savait pas qu'elle existait.

A propos de la conseillère d'orientation-psychologue, Lucile dit *« elle ne m'a rien appris que je ne savais déjà. Elle m'a parlé du lycée à Méru et du Bac pro ASSP mais je savais que cela existait avant de la voir »*.

A noter, Lucile a eu une scolarité *« tout à fait normale en primaire et collège »*. Elle n'a jamais redoublé.

• Conclusion – propositions d'évolution

Pour conclure, Lucile dit que sa famille et son professeur principal l'ont bien aidé à choisir sa voie. Cependant, si elle avait eu l'opportunité, elle aurait souhaité rencontrer son professeur principal plus souvent pour discuter de son orientation.

3.2.8.2.4 Anciens élèves de Terminale professionnelle

Nacim

- **Caractéristiques du bénéficiaire**

Nacim a 19 ans et est originaire de Méru. Ses parents sont contrôleur d'agents de sécurité et assistante maternelle. Sa sœur et son frère ont réalisé leurs études en lycée professionnel.

- **Parcours du bénéficiaire**

Nacim vient d'obtenir son Bac professionnel Logistique au lycée professionnel Lavoisier. Il explique *« ne pas avoir eu de soucis. Il y a de bons professeurs en logistique, la classe n'était pas trop chargée. On était 21 élèves et pour certains cours, la classe était divisée en deux »*.

A l'issue de la 3^{ème}, Nacim souhaitait devenir plombier. *« J'ai mon oncle qui est plombier et j'ai fait mon stage de 3^{ème} avec lui. Ça m'a plu »*. Il a donc postulé auprès du lycée Jean-Baptiste Corot à Beauvais pour intégrer le CAP Installateur sanitaire, mais sa candidature n'a pas été retenue. *« J'étais sur liste d'attente. Ils m'ont demandé de me déplacer pour m'inscrire. J'étais à l'étranger donc je ne pouvais pas y aller. J'ai demandé si quelqu'un de ma famille pouvait venir et ils m'ont dit "Non". Du coup, ma candidature a sauté »*.

Inscrit dans aucun établissement pour la rentrée 2009, Nacim s'est rendu fin août au lycée professionnel Lavoisier pour s'inscrire en Bac professionnel Logistique. *« Je l'avais pas mis dans mes vœux mais c'était une formation qui m'intéressait. Je connaissais le lycée parce que j'habite ici. Donc je suis allé déposer mon dossier »*.

Les classes de 2^{nde} professionnelle Logistique étant déjà complètes, Nacim s'est vu proposer une place en CAP Agent d'entreposage et de messagerie. *« J'avais postulé en Bac pro et je me suis retrouvé en CAP. Bon ce n'était pas très grave car on a la possibilité de continuer après le CAP. C'est ce que j'ai fait parce que j'avais une bonne moyenne »*. Nacim a donc réalisé ses études en quatre ans [ndlr : deux ans en CAP puis deux années en Bac professionnel] contre trois ans initialement prévue, s'il avait intégré la 2^{nde} professionnelle.

Malgré cette déconvenue, la scolarité de Nacim s'est bien déroulée. En Terminale, il a donc décidé de poursuivre ses études dans l'enseignement supérieur. *« J'ai postulé à l'IUT de Beauvais en Techniques de Commercialisation, à l'IUT de Creil en Techniques de Commercialisation et Gestion Logistique et Transport, et à l'IUT de Cergy-Pontoise en Techniques de Commercialisation et Gestion Logistique et Transport. J'ai été accepté à Beauvais et à Creil et je suis en attente pour Cergy. J'ai aussi postulé en BTS Transport et Prestations Logistiques à Beauvais mais j'ai été refusé, et en BTS Technicien Supérieur en Méthodes et Exploitation Logistique en alternance à Beauvais mais je n'ai pas trouvé de patron »*. Il connaît ces formations

grâce à sa visite au Forum du lycéen à l'étudiant qui s'est tenu, à Amiens, en janvier 2013.

Au final, Nacim a choisi d'intégrer l'IUT de Beauvais en Techniques de Commercialisation. *« J'ai hésité avec Creil parce que là-bas la formation est plus orientée logistique, mais c'est loin ».*

Concernant l'aide que les acteurs de l'orientation ont pu lui apporter, Nacim déclare que *« la conseillère d'orientation-psychologue s'est peut-être présentée à la classe, mais je ne me rappelle pas. Ce qui est sûr c'est qu'elle ne m'a pas aidé pour choisir mon orientation après le bac. Notre professeur principal était assez présent donc c'était pas nécessaire, et le CPE est calé sur les formations. ».*

Sur le dispositif APB, Nacim le juge *« compliqué. Y'a pleins de renseignements à mettre, des codes que les professeurs possèdent, des dates précises. On ne comprend pas. Heureusement qu'on a eu l'aide de notre professeur principal et du CPE pour remplir tout ça parce que sinon, c'est trop compliqué ».*

• Conclusion – propositions d'évolution

Pour conclure, Nacim aurait souhaité *« avoir plus de conseils de professionnels »* dans son cursus scolaire. *« J'en ai rencontré un pour mon oral, mais jamais en cours. Ça, ça serait un plus ».* Même s'il le concède, *« notre professeur principal était très investi, il nous connaissait bien et savait nous dire où on pouvait se diriger. C'est lui qui nous a poussés ».* Il aurait également aimé visiter plus d'établissement qui propose des formations post-bac en lien avec la formation qu'il a suivie au lycée.

Dylan

- **Caractéristiques du bénéficiaire**

Dylan a 18 ans et réside à Méru. Son père est ouvrier spécialisé dans le secteur automobile, sa mère est agent de service. Comme lui, ses parents ont étudié en lycée professionnel.

- **Parcours du bénéficiaire**

Dylan vient d'obtenir son Bac professionnel en Logistique au lycée professionnel Lavoisier. Il explique que son année de Terminale a été « *difficile. On a beaucoup de maths en logistique. De la théorie à la pratique, c'est différent* ».

A l'issue de la 3^{ème}, Dylan souhaitait s'orienter vers un Bac professionnel Technicien d'études du bâtiment, option assistant en architecture au lycée Jean-Baptiste Corot à Beauvais. Sa candidature n'a pas été retenue, il a donc postulé au lycée professionnel Lavoisier « *car c'était à côté* », et a intégré la 2nde professionnelle Logistique.

Au sujet de la poursuite de ses études, Dylan souhaite les continuer à l'IUT de Beauvais en Technique de commercialisation. Malheureusement, sa candidature a été refusée. Il n'a pas postulé à d'autres formations « *car c'est vraiment ça que je veux faire* ». Il va donc rappeler l'IUT fin août pour voir si une place s'est libérée. Sinon, il cherchera du travail.

Pour son orientation, Dylan explique avoir rencontré une fois la conseillère d'orientation-psychologue. Ce sont surtout ses amis et son professeur principal qui l'ont aidé à trouver sa voie.

Concernant APB, Dylan juge que « *c'était très compliqué. On ne savait pas quoi faire, on demandait à notre professeur ou au CPE où il fallait aller. J'ai eu un problème parce que les choix proposés ne correspondaient pas à mes vœux d'orientation. Heureusement que notre professeur principal était là pour nous aider* ».

- **Conclusion – propositions d'évolution**

Pour conclure, s'il en avait eu la possibilité, Dylan aurait souhaité visiter des établissements qui proposent des formations post bac en lien avec sa formation en logistique. Il précise, « *une visite a été organisée mais seulement certains élèves ont été sélectionnés. Cela aurait été mieux d'emmener tout le monde* ».

3.2.8.3 Centre d'Information et d'Orientation

3.2.8.3.1 Directeur

- **Organisation - pilotage**

Monsieur X est Directeur du CIO de Beauvais depuis 7 ans. Issu d'une formation en technologie industrielle, il a préalablement occupé la fonction de formateur pour adulte, puis de COP et enfin, de Directeur adjoint de l'ONISEP en Midi-Pyrénées.

Le CIO dans lequel il exerce ses fonctions est labellisé SPO. Le Directeur précise que *« la démarche de labellisation est simpliste. Les critères requis étaient simples et surtout c'était déjà ce que l'on faisait avant »*. Il ajoute *« un rapport de l'IGAS pointe des dysfonctionnements dans la mise en œuvre de la labellisation. Sous couvert d'orientation, ça reste disparate. En tout cas, il n'y a pas d'obligation de résultat »*. De son point de vue, cette démarche a plutôt généré des comportements problématiques *« en voulant créer plus de cohérence, on a réduit les spécificités. On a harmonisé à grandes mailles »*.

Les objectifs du CIO font écho aux objectifs nationaux et sont déclinés par l'Établissement public local d'enseignement (EPLÉ). Il précise : *« il est attendu un accroissement des taux de passage en 2^{nde} générale et technologique et des orientations raisonnées vers les filières professionnelles [ndlr : des orientations qui ne seraient pas subies]. Notre objectif est que les élèves réussissent »*. Afin d'y parvenir, des réunions de concertation sont organisées dans les établissements. Elles rassemblent le CPE, les professeurs principaux, l'assistante sociale et le COP afin d'avoir une stratégie globale. Le Directeur précise *« j'insiste fortement pour que les COP participent à ces réunions. Leur contribution se fait également par l'intermédiaire du projet de l'EPLÉ où ils ont un rôle contributif. Ils peuvent mettre en place des visites de lycées professionnels, ce qui va être le cas l'année prochaine à Méru »*. De son côté, le Directeur assure être en lien continu avec les chefs d'établissements qui l'informent des événements (type journée porte ouverte) ou des problèmes rencontrés. Il est également en lien direct avec les Directeurs des missions locales de Beauvais et Méru et participe à des réunions de bassins. *« Les contacts sont multiformes et pas automatiques. L'objectif est d'être plus réactif lorsqu'un élève sort du système »*.

- **Moyens mis en œuvre**

Le CIO de Beauvais couvre un tiers du département de l'Oise avec des disparités sociologiques et économiques très fortes *« le Nord notamment avec des besoins particuliers »*. Le département compte deux autres CIO à Creil et à Compiègne. Le Directeur du CIO juge que la zone géographique couverte par le CIO est *« problématique »* notamment pour le paiement des frais de déplacements des COP. *« Une enveloppe de 15 800 € est dédiée, mais elle est toujours dépassée. On doit faire des choix. Par exemple je ne peux pas payer le transport des élèves pour les visites de lycées professionnels »*. Au sujet des moyens dont il dispose, Monsieur X explique que le budget n'a pas évolué depuis 10 ans. *« La chance que l'on a, et cela devient une exception, c'est que le Conseil général continue de nous financer. Quand ces*

financements cessent, ça entraîne souvent la disparation du CIO. Le projet de loi relatif à la décentralisation veut un CIO par département, alors ça risque de ne pas s'arranger ». De son côté, il pense qu'un CIO par bassin de formation [ndlr : bassin de l'Éducation Nationale] est nécessaire car « les problématiques diffèrent d'un bassin à l'autre ».

Son équipe compte 15 COP pour 31 établissements Ils ont donc en moyenne 2 à 3 établissements à gérer. La répartition n'est pas « chiffrée », le critère du nombre d'élèves compte « mais la régulation se fait d'une année à l'autre ». Il déplore ne pas avoir assez de conseillers. « Il y a trop d'urgences, nous devons résoudre de nombreux problèmes individuels en lien avec le parcours de l'élève. C'est trop peu ». A la question du rattachement hiérarchique du COP au CIO, il répond : « Il n'y a pas de bonne organisation. Le rattachement n'est pas la question. C'est en fonction des problématiques rencontrées que cela se pose. Mais le rattachement au chef d'établissement ça donnerait quoi ? ».

Au sujet de l'évaluation des COP, le Directeur le concède « la notion d'évaluation est difficile. On ne peut pas juger de l'atteinte des objectifs, ni des moyens nécessaires ». Les COP font l'objet d'une évaluation administrative réalisée par le Directeur. Néanmoins, l'activité est suivie par le Directeur qui demande au COP de faire remonter le nombre d'actions menées chaque semaine (nombre d'entretiens réalisés, d'échanges formels et informels, de questionnaire d'évaluation de la personnalité soumis, ...). Ces éléments sont ensuite intégrés dans un logiciel qui retrace l'activité des COP.

- **Gouvernance**

Sur la répartition des rôles entre les acteurs de l'orientation, celle-ci lui semble clair. « Le chef d'établissement est le responsable de l'orientation. Le professeur principal a pour mission d'être en relation avec les familles. Les COP doivent référer au professeur principal ». D'autres acteurs sont essentiels : « le CPE et la vie scolaire jouent un rôle important. Ils assurent le suivi des élèves et alertent sur les problèmes de retard et d'absences ».

- **Partenaires**

Le Directeur n'a pas noué de « relations directes avec les entreprises. Des liens existent avec les fédérations professionnelles mais les professionnels ne se déplacent pas ». Le CIO ne fait pas partie du Comité local école entreprise (CLEE) d'Oise Occidentale. Des liens sont établis avec les chambres consulaires « mais il n'y pas d'actions ensemble ». Avec la délégation régionale de l'Office National d'Information Sur les Enseignements et les Professions (ONISEP), « les relations sont bonnes. L'ONISEP est une source d'informations importante pour les COP. Ils assurent parfois des formations à destination des nouveaux COP et des documentalistes ».

Sur le décrochage scolaire, le Directeur explique qu'un « travail partenarial est mené à Méru. Les acteurs sont motivés mais ils manquent de moyens. Fin septembre, des référents décrochage vont être nommés dans chaque établissement

dans le cadre de FoQuaLe. C'est une bonne chose mais nous n'avions pas de problème pour mobiliser les acteurs à Méru ».

- **Efficacité**

Concernant l'analyse des écarts entre l'offre de formation et les métiers recherchés par les employeurs, Monsieur X précise que cette action d'observation est confiée à la Mission de l'Emploi et de la Formation de Méru. « Un responsable de bassin est en charge de ce travail statistique. Un corps d'inspection utilise ces données pour réaliser l'analyse. De notre côté, on observe les indicateurs de demandes de formations pour voir lesquelles sont les plus demandées. On identifie les tendances pour les présenter aux élèves et expliquer où se trouvent les filières à fort taux de pression. Le problème qui se pose est celle des délais de traitement. Il faut que cette analyse soit faite rapidement car le marché peut évoluer. Aujourd'hui la mise en relation est très dure à faire » compte tenu du décalage temporel entre la collecte des données, l'analyse et l'action de réforme de la carte de formation. Ce qu'il note en revanche, c'est que les choix économiques prévalent et cite le cas d'une ouverture de formation refusée en CAP boulangerie à cause du coût d'acquisition d'un four à pain. Il pointe également l'incompréhension des élèves suite à des changements du Rectorat : « auparavant, il y avait un « Baccalauréat Professionnel Secrétariat et Comptabilité ». L'intitulé a été changé par « Baccalauréat Professionnel Gestion et Administration » mais le contenu est le même. Depuis on note une demande inférieure vers cette formation due certainement, au changement d'appellation ».

Au sujet des spécificités du bassin de vie de Méru, Monsieur X estime « qu'elles ne sont pas propres à Méru justement ! C'est plutôt généralisé à toute la Picardie. Ici, l'école n'est pas vue comme un ascenseur social. Il n'y a pas d'attentes particulières ». Il cite les résultats d'une étude sur l'emploi menée par l'INSEE en Picardie, il y a trois ans. « Lorsqu'on regarde les résultats, on s'aperçoit que les jeunes se marient et ont leur premier enfant plus tôt, qu'ils restent plus tard chez les parents. Ça ne correspond pas à ce que l'on observe ailleurs ». Il ajoute, « à Méru, le problème des transports cristallise des problèmes plus complexes, comme ceux que je viens de citer. Avant, nous avions des commissions d'absentéisme où l'on convoquait les parents pour les avertir des sanctions qu'ils encouraient si leur enfant ne se rendait pas à l'école. Ce qu'on constatait, c'est que certains parents avaient besoin d'une aide extérieure pour encadrer leur enfant. Ils nous disaient "Merci, parce que je ne savais plus comment dire à mon fils d'aller en cours !" ». Il précise aussi, que Méru jouit d'une mauvaise réputation due à l'insécurité des transports. « Déjà que les trains sont souvent en retard, vous avez en plus une police ferroviaire sur la ligne Beauvais-Méru. Les parents qui ont le choix, font tout pour que leur enfant ne soit pas scolarisé là-bas ».

- **Éléments de conclusion – propositions d'évolution**

Pour conclure, Monsieur X juge que le CIO est une structure nécessaire qui « répond à des besoins de régulations locales qui n'existent pas dans les structures traditionnelles. Le COP donne du sens et décroïssonne car l'élève ne voit pas trop les enjeux. Le COP est dans l'aide à la compréhension de ce que signifie l'école sur des éléments quantitatifs comme avoir un 3 en math par exemple ». Et d'ajouter : « la mission que l'on nous confie est plus difficile car plus restrictive. Le CIO a la problématique de l'échec scolaire. Or ce n'est pas de la responsabilité du CIO. On est dans un problème multiforme ».

Il identifie des axes d'améliorations possibles « il faudrait donner plus de marges aux COP sur les aspects pédagogiques comme du co-apprentissage COP-enseignant. Il pourrait s'agir d'aide à la décision. Il y a une dimension éducative de l'orientation où il faut faire comprendre aux jeunes qu'il y a un objectif à atteindre et ce qui est nécessaire pour y parvenir ». Il pense également que même si des travaux encadrés existent, l'enseignement de la vie professionnelle est « découpé comme des heures de classe. Il n'y a pas de transversalité, c'est un cours sauf qu'il s'agit du futur ! Et pour certains, le futur se choisit à l'issue de la 3^{ème} ! C'est problématique ». Il ajoute qu'une formation des COP, voire des professeurs, sur des aspects sociologiques tels que la dynamique des groupes permettrait aux acteurs de réaliser leur mission dans de meilleures conditions.

3.2.8.3.2 COP du collège sondé

• Caractéristiques et formation de la Conseillère

Madame X est diplômée d'une Licence de psychologie et d'un Master 2 Handicap et Déficience. Elle est COP contractuelle depuis deux ans et est en charge de deux établissements : un lycée professionnel à Beauvais et le Collège du Thelle à Méru, soit environ 1 200 élèves (dont 550 élèves au Collège et 650 élèves pour le lycée professionnel). Elle juge que « *deux établissements, c'est bien comme ça. Mais on manque de temps pour faire du lien avec les entreprises ; ça serait intéressant* ».

Sur sa formation au métier de COP, elle explique qu'il y a des « *sessions de formation disparates la première année. La formation se fait surtout sur le tas* ». Elle n'a pas eu de tuteur attiré mais s'appuie sur ses collègues en cas de besoin. Elle juge le rattachement au CIO pertinent car « *se former dans les établissements serait compliqué. On a besoin d'échanger avec d'autres COP sur les problématiques que l'on rencontre* ». Pour se tenir informée des offres de formations, elle réalise de nombreuses recherches personnelles. Elle reçoit également la newsletter de l'ONISEP et est quelquefois conviée à des présentations au sein de lycées professionnels.

• Rôle et actions auprès des élèves

Afin d'assurer sa mission d'information et de conseil auprès des collégiens du Thelle, Madame X a mis en place les actions suivantes :

- En 6^{ème}, elle intervient dans les classes pour présenter sa fonction et soumet un court questionnaire sur l'arrivée au collège. Elle interroge également les élèves sur les métiers qui les intéressent, puis explique ce que sont les SEGPA et la classe ULIS pour prévenir les « *phénomènes d'exclusion et les moqueries. D'autant plus que certains d'entre eux pourront être amenés à les intégrer par la suite [ndlr notamment les SEGPA en 4^{ème}], il vaut mieux désacraliser tout de suite cette forme d'enseignement souvent qualifiée par les jeunes d'enseignement « pour les nuls* ». Même si l'opportunité est laissée, elle dit avoir « *peu de rendez-vous avec les 6^{ème}. Ils sont trop jeunes pour se projeter* »
- En 5^{ème}, elle n'intervient pas actuellement.
- En 4^{ème}, elle réalise une séance de présentation sur la poursuite d'étude à l'issue de cette année et post-3^{ème}. Elle soumet également un questionnaire axé sur les centres d'intérêts des élèves.
- En 3^{ème}, elle présente de manière approfondie au 1^{er} trimestre les poursuites d'études possibles pour les 3 voies [ndlr : 2^{nde} générale et technologique, 2^{nde} professionnelle, formation en alternance]. Elle explique également le système d'affectation, le taux de pression sur les filières et le fonctionnement des commissions d'appels. Par la suite, elle intervient « *à la demande des professeurs* » auprès des élèves pour des actions ciblées telles que « *la recherche d'informations sur les filières et les métiers sur le site de l'ONISEP, l'aide à la complétude de fiches de vœux* ». Elle réalise aussi des

entretiens d'orientation. Ces derniers sont organisés à la demande de l'élève ou d'un professeur. Elle ne rencontre donc pas tous les élèves de 3^{ème}.

Dès l'année prochaine, la réalisation de mini-stage d'immersion d'une demi-journée au lycée professionnel Lavoisier sera mise en place pour permettre aux élèves de se projeter. Cette année un petit groupe d'élèves a pu visiter le CFA de la CCI de Beauvais dans le cadre d'un partenariat. Pour les élèves en SEGPA et classe ULIS, elle est en charge des bilans de fin d'étude et instruit leurs dossiers d'orientation.

En complément de ces actions spécifiques, Madame X reste disponible pour réaliser des entretiens individuels d'orientation avec les élèves. Ces entretiens durent en moyenne 20 minutes mais peuvent, pour un élève en difficulté, se matérialiser par « plusieurs sessions d'une demi-heure environ ». Elle est également amenée à rencontrer les familles de ces élèves mais cela reste « peu fréquent ». A noter, Madame X ne mesure pas l'efficacité de ces actions et n'utilise pas d'indicateurs de suivi de son activité.

- **Place parmi les autres acteurs de l'orientation**

Sur l'articulation de son rôle avec les autres acteurs de l'orientation, Madame X dit ne rencontrer « aucun souci au Thelle. C'est beaucoup plus difficile au lycée. Par exemple, il y a eu des changements de sections dont je n'ai pas été informée. Ici, il y a une vraie démarche partenariale avec les professeurs et l'assistante sociale qui est très présente. Elle fait le lien avec moi sur l'identification des élèves absenteïstes et donc potentiellement en difficulté ». Il n'y a pas de groupe de travail interne dédié à l'orientation, ni de réunions collectives. La communication est informelle « lorsque je croise un enseignant, on discute des cas problématiques ».

- **Efficacité**

Ce qu'elle constate sur le terrain sur le processus d'expression des vœux, c'est le décalage des élèves entre la formulation d'un vœu et ce qui va en résulter « certains se rendent compte, d'autres pas. L'insertion professionnelle, c'est trop loin pour eux. Certains ne se projettent pas du tout. Les bons éléments peut-être un peu plus ». Elle déclare aussi « être souvent dans l'alerte. On les met en garde : « Vous avez besoin de bonnes notes si vous souhaitez intégrer telle formation ».

Sur l'échéance de la 3^{ème} pour formuler un choix d'orientation, elle déclare : « c'est trop tard pour certains, trop tôt pour d'autres. Certains élèves devraient intégrer le milieu professionnel plus facilement et bien avant. Ils devraient pouvoir tester plus facilement, mais ne pas faire un choix de filières. 15 ans, c'est souvent trop tôt pour choisir un métier ». Elle ajoute « les stages de découverte de 3^{ème} ne correspondent pas aux élèves qui se destinent à la 2^{nde} professionnelle. Ils devraient être plus longs. Et l'option découverte professionnelle (DP3) est un peu déconnectée du monde de l'entreprise ». Or, le choix opéré en fin de 3^{ème} est souvent déterminant et irréversible : « des changements de section en lycée professionnel sont possibles. Mais pas pour les sections à forts taux de pression ». Des passerelles d'une voie à l'autre existent. Pour ce faire, l'élève est accueilli dans la formation qu'il souhaite rejoindre pendant deux semaines pour voir si l'intégration est possible « mais c'est très

compliqué et plutôt rare ». Ces passerelles existent de la voie professionnelle vers la voie générale, et au sein de la voie professionnelle.

Les contraintes géographiques, l'attachement au cadre de vie et la carte de formation pèsent fortement sur l'orientation des élèves. *« Ils choisissent une formation à proximité et faisable en transport. Ça a une importance capitale sur Méru car il y a d'importants problèmes de transport. L'internat n'est pas toujours perçu positivement et il y a aussi des problèmes de transports pour s'y rendre »*. Elle témoigne : *« les élèves ne sont pas très mobiles et l'effet groupe/copain compte beaucoup. Ils sont aussi dans l'autolimitation car ils savent qu'une place sera disponible au lycée professionnel d'à côté. Il y a beaucoup de fatalisme »*. Néanmoins, certains élèves se tournent vers le 95 et Beauvais. Aussi, même si ces contraintes ne limitent pas les propositions d'orientation qu'elle peut formuler aux élèves, elle concède *« on fait généralement un compromis entre le souhait de l'élève et les éléments pertinents qui compte pour lui sur le temps de transport, l'hébergement et le coût que ça peut avoir. On propose toujours et il dispose ensuite »*. Selon elle, l'expérience des parents est un facteur à prendre également en considération en matière d'orientation. La distinction entre les voies générale et professionnelle *« n'est pas toujours bien perçue par les élèves. Cela dépend de l'expérience personnelle des parents. Cela compte beaucoup »*.

Même si elle avoue ne pas avoir d'informations sur des concertations possibles entre monde éducatif et monde professionnel pour définir les besoins professionnels propres au bassin d'emploi, elle déplore le *« retour des élèves qui viennent se plaindre de ne pas trouver de travail. On constate, mais des solutions sont difficiles à trouver. J'envoie les élèves vers des organismes comme la mission locale »*. A noter également, des taux de pression fort sur la filière d'accompagnement à la personne au lycée professionnel Lavoisier.

• Éléments de conclusion – propositions d'évolution

Pour conclure, Madame X pense *« que l'on ne va pas vers le choix de la professionnalisation [ndlr : logique de pré-apprentissage grâce au dispositif d'initiation aux métiers en alternance (Dima) notamment]. Il n'y a pas assez de place en 3^{ème} prépa-pro. Et nous devons aussi faire face à des obstacles financiers ou familiaux. Les mentalités sont dures à gérer »*. Elle juge qu'il serait opportun de *« travailler avec les entreprises mais cela nécessite de revoir le système. Et pour ceux qui se destinent à l'enseignement par voie professionnelle, le stage de 3^{ème} devrait être en corrélation avec leurs aspirations »*

3.2.8.3.3 COP du lycée professionnel sondé

- **Caractéristiques et formation de la Conseillère**

Madame X est COP depuis 2009. Elle a été contractuelle, puis a été titularisée en 2012, au CIO de Beauvais.

Elle est diplômée d'un Master 2 en Psychologie et s'est formée à l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP). Auparavant, elle a travaillé pour différents organismes en tant que psychologue pour adultes et chargée de bilan de compétences. Elle n'appartient à aucun groupe de travail et intervient au lycée Lavoisier depuis l'année dernière.

Elle a trois établissements à sa charge (collège G. Sand à Beauvais, collège à J. Prévert à Chambly et le lycée professionnel Lavoisier à Méru) soit 1 800 élèves. Elle précise : *« ce n'est pas le nombre d'élèves qui compte mais plutôt le taux de charge qui n'est pas pris en compte par mon Directeur dans l'affectation. Le facteur générateur d'activité, ce sont les classes spécifiques [ndlr : SEGPA et ULIS], les dispositifs pour les dyslexiques et le dynamisme de l'EPL, et donc la mobilisation du COP sur des projets pédagogiques. Le profil des élèves compte également beaucoup »*.

Concernant sa formation, elle explique : *« il y a quatre centres de formation en France, trois universitaires (à Aix, Lille et Rennes) et l'INETOP qui dépend du CNAM à Paris. Les formations sont différentes, les exigences aussi ». Elle précise : « la formation n'est pas très adaptée. Il m'a manqué pleins de choses, c'est très théorique ». Durant sa formation, Madame X a dû réaliser des stages obligatoires en entreprise « mais pas ce qu'on veut ! Il faut des stages dans un métier sans qualification et d'autres critères comptent aussi. Du coup, je me suis retrouvée dans une coopérative agricole pendant 2,5 mois en tant que chef de silo. Quel intérêt ?! »*.

Elle a également été en stage quelques semaines au CIO de Beauvais, la première année de sa formation, puis en « stage filé » à raison de deux jours par semaine, la deuxième année. Elle précise qu'il était *« compliqué de s'organiser. Les étudiants qui ne sont pas originaires de la région parisienne doivent prendre un appartement à Paris pour trois jours de cours par semaine ! La formation est prenante. Pour être COP, il faut le vouloir ! »*.

Un des écueils de sa formation, *« c'est de n'avoir jamais « fait de rentrée » car on était en cours en septembre, ni de « fin d'année », car on a les examens. On rate les deux moments clés de l'année alors qu'on est sensé se former pendant ces deux années là »*.

Au final, elle juge que ces modalités de formation sont adaptées à un COP qui découvre la vie professionnelle : *« évidemment si on se présente au concours à l'issue de sa Licence, ce qui devrait être le cas [ndlr : en réalité, même si le concours est ouvert à des titulaires de Licence, la majorité des élèves ont un Bac + 5 en psychologie], sans expérience professionnelle, c'est intéressant parce que le diplôme de COP nous donne 2 ans de formation. Mais pour ceux qui ont déjà le Bac+ 5, qui ont déjà travaillé, c'est juste redondant. La formation devrait être aménagée selon les*

parcours et surtout, il faudrait avoir des périodes de formation continue, par exemple deux semaines continues, puis être en stage le reste du temps. On serait plus productif ».

A propos des tuteurs, elle explique : *« On a un tuteur mais généralement c'est le plus ancien COP du CIO. Ils ont des manières différentes de procéder que nous [ndlr : les jeunes COP]. Ils « conseillent », moi, j'aide au choix ». C'est d'ailleurs de cette manière qu'elle définit son rôle « aider le jeune à se connaître, pour être en mesure de faire un choix pour son orientation ».*

Au sujet des formations, qu'elle aurait pu suivre depuis qu'elle est diplômée, elle indique : *« un PAF - programme d'actions de formations - est mis en œuvre par le Rectorat mais il est vide pour les COP. Il n'y a rien ! Quelquefois, on voit des formations où dans « public » il est inscrit COP mais elles ne sont pas en lien avec notre métier. Et elles sont rares, une à deux par année ». Pourtant, Madame X déclare être très intéressée par des formations de type « sensibilisation au décrochage » pour former, par la suite, les professeurs ou sur les techniques d'entretien.*

Pour répondre aux interrogations des élèves sur leurs souhaits de formation, elle réalise des recherches sur Internet. Elle consulte principalement le site de l'ONISEP, ceux des établissements, mais également le site du Conseil général de l'Oise pour être informée des formations qu'il finance *« c'est surtout pour les décrocheurs. Même si on n'est pas la mission locale, on sait qu'il existe des solutions pour les décrocheurs ».* Le site du Conseil général lui permet également d'avoir accès à des listes d'entreprises pour des propositions de contrat d'apprentissage. Elle le recommande généralement aux élèves car *« ils galèrent et ne savent pas où chercher ».* Elle s'appuie également au CIO, sur le point d'auto documentation. *« Les brochures et l'information que nous recevons sont classées par la documentaliste. Elle nous aide aussi pour nos recherches ».*

• **Caractéristiques des élèves**

Ce qu'elle constate dans les demandes des élèves *« c'est l'attachement à la ville. Ils n'ont pas envie de lâcher Méru ! Les élèves nous disent : « mes parents ne me laisseront jamais partir ! » ».* L'attachement à la famille est fort, elle observe que bien souvent les limites viennent des parents, limites que les jeunes intègrent. *« Ils ont toujours vécu là et ils n'ont pas envie de bouger ».*

Un autre élément frappant selon elle, c'est l'habitude d'être accompagné : *« Ils n'ont pas l'habitude de se battre. Ils ont du mal lorsqu'on leur dit « c'est à toi de te bouger maintenant ! » Il y a une logique d'assistantat qui se développe ».* Elle cite le cas d'une jeune élève en difficulté scolaire qui lui a tenu le discours suivant *« Si je n'ai pas mon bac, ce n'est pas grave, je vais faire un enfant et je toucherai la CAF. Pendant quelques minutes, je suis restée interloquée. Maintenant on est habitué, c'est un discours que l'on entend souvent. C'est fou ! ».* Elle conseille une présence plus fréquente des psychologues cliniciens dans les établissements au travers des points écoute. *« C'est souvent une heure par semaine, il en faut plus. Surtout pour les jeunes avec des difficultés ».*

Elle note également qu'ils « sont enfermés dans la ruralité où l'ouverture d'esprit est limitée. Personne ne vient dans mon bureau en me disant je veux aller à Amiens pour ma formation. Non, généralement c'est « Y'a quoi à Corot [ndlr : Lycée professionnel] à Beauvais ? ». Comme ils connaissent des élèves là-bas, ils se disent qu'ils retrouveront un point d'accroche. Pour l'internat, c'est pareil, ça pose toujours problème ».

- **Rôle parmi les autres acteurs de l'orientation**

Au sujet des liens avec les autres acteurs de l'orientation au sein du lycée, elle témoigne « la communication était compliquée l'année dernière notamment avec les CPE. Je ne les voyais pas car j'étais présente que le lundi dans l'établissement. De toute façon, ils n'ont pas besoin de nous, ils savent tout ! » Depuis l'équipe a changée et elle s'en réjouit.

Concernant les professeurs, elle dit que certains sont venus la trouver, d'autres pas. « Dans l'ensemble, j'ai eu peu d'informations » et ajoute : « Vous vous rendez compte, ici il y a une 3^{ème} prépa pro et je ne connais même pas la tête du professeur principal. Or c'est une classe un peu spécifique. En juin, j'ai une élève qui s'est pointée après une année ponctuée d'absences et dont les vœux avaient été refusés. Elle voulait redoubler la 3^{ème} prépa pro sauf que ce n'est pas possible car elle prend la place d'un autre élève. Bref j'ai dû tout lui expliquer à la fin de l'année ».

Elle avoue avoir eu d'importantes difficultés avec l'absentéisme des élèves. Elle les convoquait à des entretiens auxquels ils ne se présentaient pas. Et d'ajouter « les professeurs ne nous aident pas non plus. J'avais organisé une intervention dans une classe l'année dernière. Le jour J, le professeur avait oublié la séance et était en train de réaliser un contrôle. Je suis repartie. Il n'y a pas d'importance capitale accordée à notre rôle. Parfois les gamins me disent : « je ne viens pas parce qu'on a foot » et le professeur les soutient ».

Concernant sa présence aux conseils de classe, elle dit ne pas avoir été présente l'année dernière faute de disponibilité : « les conseils de classes de 3^{ème} ont eu lieu au même moment ». Un récapitulatif des élèves à rencontrer lui a quand même été transmis à l'issue du conseil de classe. Elle ajoute « les COP sont invités aux conseils de classes et aux conseils pédagogiques même si on a rien à y faire sauf si un projet lié à l'orientation est mené ».

Elle avoue être également choquée par la représentation qu'ont certains professeurs de leurs élèves et par leurs conceptions de la pédagogie « J'en ai entendu un qui disait « je fais cours à ceux qui écoutent ». Moi ce n'est pas ma conception de la pédagogie. Un autre qui dit je suis « loisirien » – il est payé pour faire un loisir donc à rien faire. Ça l'amuse. Je comprends la lassitude mais en même temps, c'est leur métier » Sur l'orientation, elle explique « il y en a pour qui l'orientation, c'est se débarrasser de l'élève. On le réoriente car il ne sera plus dans ma classe à semer la zizanie ».

Elle pense que les professeurs devraient être formés à la pédagogie, à la psychologie de l'adolescent et à la didactologie. Le mode d'enseignement doit aussi être revu : « Pour accrocher les élèves, il faut fonctionner par projet. Aujourd'hui, on

fonctionne par chapitre du programme avec une validation de la compréhension par une note. Si le gamin n'a pas assimilé le programme, il est nul, il a une mauvaise note. Or le socle commun annonçait une évaluation par compétences. L'évaluation aujourd'hui, c'est une grille remplie à la va-vite avant le conseil de classe. Il y a une case « Savoir s'orienter » que je ne coche pas moi-même ! Et dans la même rubrique, juste en dessous on a « Savoir nager » Logique non ? ! ».

Elle préconise, la mise en place de différents projets tout au long de la scolarité pour mener les jeunes à la vie active. « Dans un projet, les jeunes se sentent responsabilisés, investis. Ils travaillent de manière transversale sur toutes les matières. Pour un gamin en décrochage, ça permettrait de le valoriser. On lui confie une tâche et on s'en fiche de savoir qu'il est nul en maths, l'essentiel c'est qu'il ait des compétences relationnelles, par exemple. On utilise ses compétences pour le valoriser. Tout seul il va se rendre compte par la suite qu'il a besoin des autres pour fonctionner notamment sur la partie mathématique du projet [ndlr : exemple pour calculer un prix de vente] et petit à petit, il va comprendre pourquoi il est important de travailler les maths. Pour être indépendant par exemple ». Même si elle avoue ne pas avoir suivi l'évolution de la mini-entreprise de la 3^{ème} prépa pro l'année dernière, elle pense que ces programmes sont représentatifs de ce qui pourrait être généralisé.

• Actions et rôle auprès des élèves

Pour sa première année à Lavoisier, Madame X n'a pas réalisé beaucoup d'actions. Cette année, elle entend :

- Pour les élèves de 2^{nde} : soumettre un questionnaire le LYCAM qui est adapté aux 2^{nde} sur l'adaptation au lycée et leur projection professionnelle. Le problème est qu'elle ne dispose pas du logiciel permettant de traiter les données et d'effectuer des croisements « il coûte trop cher et le CIO ne peut pas nous le payer. Pourtant ça serait bien d'avoir des outils ». Elle ajoute : « cette année encore, les professeurs ont soumis un questionnaire qu'ils ont élaboré eux-mêmes sans m'associer à la conception. C'est dommage ». Elle compte également intervenir dans les classes pour présenter les opportunités d'étude : « Je me suis aperçue l'année dernière, que des gamins de Terminale ne savaient pas ce qu'il était possible de faire en post-bac ! ». Un courrier sera adressé aux élèves et aux familles pour expliquer son rôle et indiquer ses horaires de permanence dans l'établissement.
- Pour les professeurs principaux de 2^{nde}, elle rééditera le dossier qui comprend « plusieurs documents pour expliquer le rôle du professeur principal, les voies qui existent, ce qu'est la mission locale » même si elle ne sait pas s'ils l'ont utilisé ».
- Pour les élèves de 1^{ère} : participer à la semaine de l'orientation [ndlr : elle y a déjà participé l'année dernière]
- Pour les élèves de 1^{re} : participer à la semaine de l'orientation [ndlr : elle y a déjà participé l'année dernière].

Elle continuera à recevoir les jeunes en entretien individuel ce qui représente la majorité de ses actions. Elle avoue rencontrer très rarement les familles « De temps en temps, je les appelle directement ».

Elle aimerait également travailler sur le cas des élèves « qui arrivent ici par défaut. Une affectation par défaut, ça signifie non seulement que les élèves n'ont pas de bonnes notes, mais également qu'ils n'ont pas choisi leur filière et donc qu'ils ne sont pas attachés à l'établissement. Pour peu que le lycée soit loin de chez eux et qu'ils aient conscience qu'il a mauvaise réputation, c'est le décrochage assuré ! » Elle présente les statistiques d'affectation du rectorat et précise : « Lavoisier au 10 septembre 2013, c'est 42 places vacantes. C'est énorme alors que les formations sont demandées ailleurs. A Senlis, il reste 53 places mais ils proposent plus de formations donc en gros Lavoisier c'est le 1^{er} établissement de l'Académie où il reste le plus de places ».

- **Efficacité**

Par ailleurs, elle ajoute qu'elle n'a pas les moyens de vérifier que tous ses élèves aient rempli leurs vœux sur APB. « Pour moi, c'est une priorité, je préfère même qu'ils mettent des vœux en fac pour avoir une place. Sinon ils ne se retrouvent nulle part. Je préfère les savoir perdus à la fac, où ils vont se réorienter dans l'année, plutôt que chez eux où ils ne se réorienteront jamais ».

Elle souhaiterait également faire intervenir ADECCO pour « présenter les entreprises du coin, indiquer aux élèves là on trouve du boulot, et là où il n'y en a pas. J'ai proposé cette intervention l'année dernière et c'est resté lettre morte ». Elle précise « c'est un échange de bon procédé, ils informent les jeunes et proposent des CDD, des CDI en échange ». A la question « N'avez-vous pas peur de pousser les jeunes à arrêter leur études ? » Elle répond : « Non, car ils précisent que le recrutement ne se fait que si le jeune est diplômé. Ils ne trouvent pas de jeunes qualifiés, c'est pour ça qu'ils veulent intervenir dans les établissements ».

Elle le concède les élèves ne font pas vraiment le lien entre l'orientation scolaire et l'insertion professionnelle ultérieure qui en résultera. « Ils ne percutent pas. On a souvent le cas des élèves qui sont en électrotechnique et qui veulent intégrer un DUT informatique par la suite. Ils ne se rendent pas compte du niveau qui est attendu en maths et en programmation. Ils sont dans l'utopie, ils avaient un rêve d'orientation en 3^{ème} mais faute de résultats, ils ne l'ont pas obtenu. Mais ce n'est pas grave pour eux, dans leur tête ils se disent qu'ils réintégreront par la suite ». Sauf que, de son point de vue « une fois dans la voie professionnelle, c'est difficile de réintégrer la voie générale et donc de se destiner aux métiers de ses rêves ».

Elle l'accorde, « les choses se jouent trop tôt, beaucoup trop tôt. Il faudrait un système comme en Allemagne où les jeunes choisissent des modules qui les intéressent, ils se construisent des parcours atypiques ». Elle ajoute : « il faut aussi travailler sur les représentations. Non après un bac pro ASSP, ça ne va pas être facile d'être aide-soignante car il y a un concours à passer. C'est sur ce genre de choses qu'ils ne percutent pas ».

Sur les écarts entre offres de formation et besoins des entreprises, elle constate un décalage. « En ASSP, il y a peu de poste par la suite où ce qui reste est précaire. Il faut arrêter de faire miroiter qu'on devient infirmière. Les gamines veulent toutes s'occuper d'enfants mais il y a peu de postes disponibles. En plus, il y a différentes formations [ndlr : filière de formation dans les MFER pour l'aide à la personne en

milieu rural] pour y arriver qui se concurrencent par la suite. C'est difficile de faire comprendre ça aux élèves. Il faudrait réduire le nombre de places. C'est pareil pour l'optique à Soissons et dans la Somme, il y a peu de débouchés ». Elle ajoute « on ne met pas l'accent sur les Bacs technologiques. Or les entreprises demandent de plus en plus de jeunes avec un bac techno et un BTS. STL c'est très orienté chimie mais il y a pleins de choses à faire dans l'agroalimentaire ici. Il faut valoriser les Bac techno ».

Sur son rattachement au CIO, elle juge qu'il est essentiel. « On a besoin de l'espace CIO, c'est un lieu unique d'accueil. C'est bien d'avoir un lieu neutre en dehors de l'établissement pour recevoir des jeunes. On a besoin de se voir entre COP également. C'est un travail d'équipe même si on est seul sur le terrain, on est toujours lié aux autres ».

Concernant la mesure de l'efficacité de ses actions, elle explique : « On ne peut pas prouver ce qu'on a apporté à l'élève. Comment savoir si un élève a postulé ici ou ailleurs grâce à nous ? Contrairement aux missions locales, on est dans le qualitatif. On compte nos actions [ndlr : à savoir, le nombre d'entretiens individuels et collectifs, de réunions avec la Direction, de tests réalisés] mais les statistiques sont sous-estimées. Lorsqu'on rencontre un CPE deux minutes, on devrait le noter ».

• Éléments de conclusion – propositions d'évolution

Pour conclure, elle souhaiterait qu'une prise en charge des décrocheurs précoces soit possible. « On a pleins de décrocheurs précoces. Il faut les repérer tôt, or les professeurs ne sont pas formés. Mais une fois repéré, aucune prise en charge existe. Ce n'est pas un handicap qui est considéré par la MDPH. Pour moi, c'est un trouble de l'apprentissage comme un autre et on devrait pouvoir aider ces jeunes avant qu'ils ne décrochent. A Lavoisier, j'en ai deux dans ce cas. Ce n'est pas facile ».

3.2.8.4 Mission locale

3.2.8.4.1 Directeur

- **Rôle et mission**

Monsieur X est Directeur de la Maison de l'Emploi et de la Formation (MEF) du sud ouest de l'Oise depuis 2007. Depuis 2010, la Maison de l'Emploi a une double activité dont celle de mission locale qui fait suite à une fusion de la MEF et de la mission locale. Concernant la zone géographique couverte, la mission locale de Méru rayonne sur les cantons de Chaumont-en-Vexin, Méru, Noailles et Auneuil. Des permanences sont effectuées dans ces cantons. La structure compte cinq conseillers, un chargé de projets, une responsable de services et un Directeur.

Le Directeur connaît le réseau des missions locales depuis 1996, année où il a débuté sa carrière en tant que chargé de projets. Auparavant, il avait lui-même été bénéficiaire des services d'une mission locale après des études supérieures en commerce. Vice-président d'une autre mission locale, il a été Délégué Régional sur le plan syndical et a contribué à la rédaction de la convention collective avec le syndicat majoritaire des missions locales. Il connaît bien le réseau picard et fait partie de l'association des Directeurs de missions locales au niveau national.

Monsieur X décrit le rôle de la mission locale de la manière suivante : « *il s'agit d'accompagner de façon globale les jeunes de 16 à 25 ans sortis du milieu scolaire* ». Selon le Directeur, l'évolution la plus notable des dix dernières années est le développement d'un accompagnement global des jeunes. Aujourd'hui, la mission locale ne traite plus seulement les problématiques professionnelles, même si ces dernières continuent de faire l'objet d'une majorité des demandes. Autre évolution ressentie par le Directeur, le renforcement de la « *chape administrative* » qui, à tous les échelons, oblige à rendre des comptes et à obtenir des résultats. Ce sont les contraintes du contrat d'objectifs.

Concernant les objectifs de la mission locale, le Directeur indique que, depuis 2003, la structure signe des Conventions Pluriannuelles d'Objectifs (CPO). Bien qu'admettant que ces outils permettent une meilleure évaluation de l'activité grâce à des comptes rendus d'activité plus fins, il y voit une remise en cause du concept même de mission locale. Par ailleurs, il constate qu'une politique publique « *en chasse souvent une autre* » et que, avec l'arrivée des Emplois d'Avenir, les conseillers ont été obligés de délaissier les contrats d'alternance. « *Les résultats sont nets. C'est un recul très important du nombre de contrats signés* ». La mission locale a reçu pour consigne de conclure le plus de contrats d'Emplois d'Avenir possibles et subit, de ce fait, une contrainte de temps et de moyens.

Selon le Directeur, les difficultés proviennent également de la CPO qui n'est pas révisée assez régulièrement, et n'intègre donc pas les moyens nécessaires au développement de nouvelles politiques publiques. Une CPO a été signée avant la crise et n'a pas été revue depuis. « *Mais en 2011 et 2012, on a réussi à maintenir le cap* ».

Il rappelle que, même si la mission locale est une délégation de service public, elle fonctionne sur une gestion privée avec des tableaux de bord et des indicateurs. Il regrette que les conditions de management soient parfois incompatibles avec des missions de service public, notamment l'accès à l'emploi. Il constate par ailleurs, qu'il n'y a pas d'harmonisation entre les politiques publiques menées par l'État et celles conduites par les collectivités territoriales. De ce fait, la mission locale doit faire deux rapports d'activité : le premier avec la grille de lecture régionale et le second avec celle de l'État.

Concernant les évolutions futures, il présente « *une évolution dans le sens d'un morcellement des différents services rendus. On devra faire de plus en plus appel à des prestations extérieures* ».

Au sujet des financements, le Directeur indique qu'avec la CPO, la mission locale est passée d'un financement du service à un subventionnement de l'activité. Elle reçoit une part variable de son financement en fonction de la réalisation de ses objectifs et cela vaut aussi bien pour les subventions de l'État que pour celles de la Région.

Le Directeur remarque qu'il y a un risque que les objectifs de l'État et ceux de la Région entrent en contradiction. Par exemple, la Région souhaite la montée en compétence des niveaux infra V tandis que l'État souhaite développer le CIVIS. Cela écarte de fait les niveaux IV qui n'apparaissent pas comme une priorité ni pour l'État, ni pour la région. Autre exemple, l'État finance la lutte contre l'illettrisme alors que ce n'est pas une priorité de la Région.

Afin de trouver des financements, le Directeur recherche des financements européens. La mission locale a créé une plateforme sur la mobilité géographique qui a reçu des crédits FSE. Chaque mission locale doit développer une offre pour être en phase avec son territoire. C'est au Directeur d'être à l'initiative de nouveaux projets et, depuis 2003, l'accent a été mis sur la relation avec les entreprises.

Le Directeur explique être « *contraint de mettre bout à bout des financements précaires car le seul subventionnement ne permet plus de couvrir l'ensemble des activités de la mission locale* ». Il met en place des actions dont la mission locale n'a pas forcément besoin mais qui rapportent de l'argent. Il reconnaît aller « *à la pêche aux subventions* » pour couvrir les charges durables et constate que la précarité financière de la mission locale se renforce. Cette année, le budget régional a diminué de 3,6 % alors que le budget national diminuait de 6 ou 7 %. Les locaux de la mission locale ne sont pas aux normes et le Directeur n'a pas d'argent pour faire les travaux nécessaires.

Néanmoins, il juge que « *la mission locale reste l'outil qui coûte le moins cher en France pour faire de l'insertion. Une mission locale, avec 30 ans d'expertise, fera toujours mieux qu'une structure identique dans le secteur privé* ». Elle souffre néanmoins de certaines incohérences : plusieurs mois de délais (près de huit) entre le dialogue de gestion et l'ouverture des lignes de crédit et des surcoûts financiers générés par l'État lui-même qui ne prend pas en charge le coût des crédits ou les agios. Selon lui, « *à vouloir faire du productif, on perd en productivité* ».

Afin d'accompagner les jeunes, les conseillers disposent de 3 outils :

- parcours III, qui permet un suivi des parcours et offre un volet « pilotage » qui est cependant peu utilisé ;
- un outil de co-traitance avec Pôle emploi car il n'existe pas de dossier unique pour les deux structures ;
- ICAR, le système d'information national, qui croise les données RH et financières et permet de déterminer un coût par jeune.

Les conseillers renseignent aussi de façon hebdomadaire un gestionnaire de temps qui alimente la paye. Le Directeur suit les différents indicateurs mois après mois et conçoit son management sur la base d'objectifs. La mission locale ne reçoit son financement que sur la base des actions réalisées.

• **Gouvernance**

Le Directeur rappelle qu'il est important « *que le dispositif reste d'initiative locale* ». Cependant, les attentes parfois divergentes des différents acteurs du territoire génèrent des problèmes de gouvernance. Elle pourrait se résumer à trois acteurs : l'État, la région et les collectivités territoriales. Cependant, les objectifs divergent et les prérogatives de l'État et de la Région « *annihilent bien souvent les volontés locales* ».

Le conseil d'administration de la structure est élargi aux partenaires qui y ont un rôle consultatif. Le bureau est composé des représentants de l'État, de la Région, des collectivités locales, des chambres consulaires. « *Cette proximité avec les différents acteurs institutionnels nous donne des clés d'entrée dont d'autres structures, telles que Pôle Emploi, ne disposent pas* ». La DIRECCTE joue aussi un rôle important dans la mise en œuvre des dispositifs mais « *n'est pas notre organe de tutelle* ». L'État, quant à lui, figure dans les statuts de la mission locale en tant que membre fondateur avec voix délibérative. Cependant, ne pouvant être juge et partie, les fonctionnaires s'abstiennent de voter. Les représentants de la Région sont des élus.

Le Directeur propose, afin que le dispositif de gouvernance fonctionne mieux, que les représentants de l'État et de la Région soient représentés par des personnes ayant une véritable autonomie et une capacité à engager des fonds. Il regrette que les représentants actuels soient peu contributeurs à la réflexion et se contentent de rapporter à leur hiérarchie. A aucun moment le Directeur n'estime savoir quelle est la parole de l'État. Il souligne que les représentants eux-mêmes n'ont parfois pas la connaissance de la position de l'État sur certains sujets.

• **Bénéficiaires**

Le Directeur détermine la satisfaction des bénéficiaires au moyen d'une enquête. Il en ressort que le « bouche-à-oreilles » est à l'origine d'une prise de contact avec la mission locale dans 2/3 des cas. Pour le tiers restant, ce sont les partenaires de la mission locale qui orientent les jeunes. Le Directeur précise que la mission locale possède une page Facebook et disposera d'un site internet dès la rentrée.

Il évoque l'époque où il existait une délégation interministérielle à l'insertion des jeunes. Cela procurait une légitimité nationale au réseau et permettait d'impulser de vastes campagnes de communication. Il signale aujourd'hui, bien que le réseau accueille 800 000 à 1 000 000 de jeunes par an, qu'il ne dispose pas pour autant de moyens de communication à destination de l'extérieur. *« Malgré le fait que le Gouvernement ait mis en avant les missions locales, certaines institutions l'ont mal vécu régionalement. C'est l'exemple de Pôle Emploi qui a mal vécu le fait que les missions locales soient les prescripteurs uniques des emplois d'avenir »*. Certains considèrent que les missions locales ne sont pas légitimes dans ce domaine. Le Directeur souligne qu'au niveau local, la mission locale est perçue comme le *« vilain petit canard »* car elle reste sur le mode de fonctionnement d'une petite structure associative et ne dispose pas des codes des administrations. Pourtant, il rappelle que la structure a une vraie démarche professionnelle sur les ratios, la performance ou encore l'évaluation.

Concernant le public visé par la mission locale, le Directeur rappelle que dans la genèse du réseau, il existait une typologie de publics. La mission locale devait permettre de prendre en charge les jeunes sortis du système scolaire sans qualification. Il souligne que la ligne de conduite reste la même puisque 70 % des jeunes qui fréquentent la mission locale de Méru sont de niveau infra IV. Il considère que la mission locale couvre une grande partie de la population de jeunes sortants du système avec un niveau III. Ces derniers représentent un taux de demandeurs d'emploi non négligeable.

Afin de capter les jeunes qui sont les plus éloignés, il souligne qu'un problème reste entier : celui des collectivités locales. En effet, ces dernières s'inscrivent dans une démarche volontaire en adhérant à la mission locale pour un coût d'1,45 euro par habitant. Cette cotisation de la collectivité locale permet aux jeunes qui y habitent de pouvoir bénéficier des actions spécifiques mises en place par la mission locale. Une autre question concerne la mobilité des services de la mission locale car il n'est souvent pas rentable de projeter des moyens sur les territoires les plus éloignés. Le Directeur doit se poser la question de savoir s'il est efficient de se projeter sur un territoire éloigné dans le seul but de toucher une dizaine de jeunes. Pourtant, il reconnaît que ce système serait intéressant pour certaines petites communes. Il indique que la mission locale a un objectif de couverture de 85 % de la population visée pour un taux effectif de 70 % et que les données démographiques sont stables dans le département.

Concernant les collectivités territoriales, les contacts de la mission locale sont à la fois les communes et les intercommunalités. Le Directeur indique qu'une intercommunalité a adhéré à la mission locale depuis deux ans. Il précise que, pour les finances des communes, cette démarche est préférable mais que tout dépend de la philosophie de l'intercommunalité. Par exemple, la ville de Méru est adhérente directe à la mission locale mais pas l'intercommunalité car son président ne souhaite financer que de l'investissement.

Le Directeur considère que ce sont les jeunes qui payent le prix de la dégradation du climat social qui s'opère depuis plusieurs années. Il constate qu'il y a de plus en plus de problèmes liés à la non maîtrise des savoirs de base et que les jeunes

dans cette situation sont difficiles à repérer. De plus en plus de jeunes s'adressent aussi à la mission locale pour des problèmes de précarité sanitaire (santé, contraception, logement, ...).

Le Directeur dénonce le fait que beaucoup de jeunes souffrent d'un véritable handicap social, avec un parcours chaotique, une absence de savoir-être. Il souligne que certains de ces jeunes ne sont pas « *insérables* » durablement et que ce handicap devrait être reconnu. Selon lui, plusieurs jeunes souffrent aussi de déficiences psychologiques légères, non reconnues, mais très pénalisantes dans la recherche d'un emploi. Il déplore à ce titre l'absence de structures adaptées. Il indique que près de 50 jeunes de la mission locale sont suivis dans le cadre d'un dispositif psychologique.

Le Directeur revendique que la mission locale soit reconnue comme un réseau de veille sur la situation sociale des jeunes. Il suggère qu'elle soit aux avant-postes d'un certain nombre de dispositifs en tant que professionnels de l'écoute et générateurs de diagnostics. Bien sûr, il reconnaît que la mission locale ne peut pas agir seule et qu'elle a besoin de relais. Il souligne que la mission locale ne traite pas directement les problématiques sanitaires et sociales et que les conseillers ne sont pas des travailleurs sociaux. « *On est un point de convergence, une courroie de transmission* ».

Le Directeur ne sait pas si les services de l'État exploitent pleinement les données sociales qui sont contenues dans les outils statistiques de la mission locale.

- **Partenaires et positionnement dans l'environnement**

Le Directeur rencontre les représentants de l'Éducation Nationale au sein des Comités de Liaison Écoles-Entreprises (CLEE). Ces rencontres permettent d'alimenter un travail d'orientation auprès des jeunes en leur expliquant le tissu économique du bassin. Ainsi, sur le bassin de vie de Méru, l'emploi industriel a diminué de 25 % en 10 ans.

- **Efficacité**

La mission locale de Méru, à travers une démarche volontaire, a mis en place une enquête de satisfaction portant sur divers aspects (délais d'attente, accueil, ...). Le Directeur souligne que, dans Parcours III, rien ne permet de mesurer la satisfaction de l'utilisateur. Il souligne cependant qu'il ne serait pas pertinent de faire porter une telle enquête sur la satisfaction de l'utilisateur quant à la capacité de la mission locale d'apporter une solution à ses problèmes car cela dépend en partie du jeune et d'autres acteurs.

Le Directeur estime qu'il n'est pas facile d'évaluer l'efficacité de la structure mais que, compte tenu du contexte, la mission locale semble être efficace. Il relève néanmoins quelques points faibles, notamment la difficulté à construire de véritables stratégies de parcours et à être réactif. Pour améliorer ces lacunes, la mission locale aurait besoin de davantage de temps afin de bâtir de meilleurs processus internes et de permettre aux conseillers de réaliser des formations. En effet, il rappelle que chaque conseiller de la mission locale s'occupe d'environ 110 jeunes et qu'un ETP supplémentaire serait nécessaire, notamment pour développer de nouvelles actions. Le Directeur indique qu'il dialogue avec le conseil régional afin d'obtenir un détachement

de personnel. Enfin, il regrette que les évolutions salariales liées à l'ancienneté des conseillers ne soit pas prise en compte dans les budgets.

L'efficacité, ce sont aussi des effets de seuil. La mission locale de Méru est le « petit poucet » du réseau Oise. Le Directeur souligne que le fait d'être une petite équipe sans vraiment d'échelons hiérarchiques permet une plus forte réactivité de la structure. Ainsi, taux d'insertion et de retour à l'emploi de la mission locale est bon. Et le Directeur de noter : *« si les missions locales devenaient des usines, elles perdraient tout leur intérêt car une mission locale doit être ancrée sur le terrain, au plus prêt des jeunes ».*

- **Dispositif CIVIS**

En 2012, 201 contrats CIVIS ont été signés à la mission locale de Méru. En 2013, après 6 mois écoulés, 168 contrats CIVIS ont été signés. Le Directeur regrette que la règle de calcul de la DEFM ne soit pas transparente. Alors que la méthode de calcul lui est communiquée, il ne connaît pas dans le détail l'ensemble des déterminants. Il précise que sa structure n'a pas de problème de trésorerie et qu'elle a obtenu un résultat excédentaire l'an dernier.

Par ailleurs, il regrette le calendrier du dialogue de gestion. Ce dialogue qui oblige à réaliser un compte de résultat intermédiaire sur les 3 premiers trimestres de l'année et à faire une projection sur le dernier trimestre. Le Directeur présente son budget au bureau entre octobre et novembre. Dans un schéma de dialogue de gestion cohérent, l'échange entre l'État et la mission locale devrait avoir lieu au dernier trimestre de l'année N-1 et, les données quantitatives et qualitatives des logiciels de suivi devraient être fournies au premier trimestre de l'année N. Par le passé, la mission locale de Méru inscrivait son dialogue de gestion au sein d'une animation régionale qui produisait ses résultats au début du mois de février. Cependant, l'État refuse désormais de passer par l'animation régionale pour le dialogue de gestion. Idéalement, l'ensemble des saisies devrait être consolidé au 31 janvier, les extractions effectuées mi-février, les arbitrages fin février et la notification arriverait en mars. Le Directeur souligne qu'avec une notification fin juin ou début juillet, il est difficile de corriger les trajectoires budgétaires sur le temps qu'il reste.

Concernant le dialogue de gestion, au niveau de la région, les choses sont fixées depuis 2 ou 3 ans. La Région exige d'autres objectifs dans le cadre du CPRDF et la nature des données que la mission locale doit lui fournir n'est pas la même. Le Directeur regrette que l'État et la Région ne parviennent pas à se mettre d'accord sur une trame commune et partagée avec des formats d'extraction identiques. Le Directeur souligne qu'à l'occasion d'une réunion avec les autorités régionales, rien n'était convenu concernant le support d'évaluation et les conventions d'objectifs et de moyens devraient porter sur certains points notamment celui de l'apprentissage.

Sur l'aspect financier, le Directeur regrette qu'il y ait une prime aux missions locales les moins bien gérées considérant que l'on va sanctionner financièrement les structures qui ont une bonne gestion. La règle inscrite dans une circulaire qui plafonne les fonds de rendement à 3 mois et les provisions à 5 % du budget annuel est difficilement applicable, alors que certaines rentrées financières sont décalées sur plusieurs exercices, notamment les fonds FSE. De plus, en arrêtant les provisions au 31

décembre alors que les congés vont de mai à mai, la mission locale se retrouve avec des provisions pour congés payés trop importantes et arrive ainsi rapidement au seuil de 5 %. Le Directeur déplore aussi que la dimension d'investissements ne soit pas suffisamment prise en compte. La mission locale, dans ce contexte, ne peut pas envisager un déménagement dont le Directeur ignore qui en prendrait la charge.

Concernant la rémunération des cadres et dirigeants de la structure, le Directeur indique que certaines de ses collègues perçoivent un salaire avoisinant les 100 000 euros brut chargé. Ainsi, dans le réseau des missions locales, les Directeurs sont parfois mieux payés que des responsables de PME. Pourtant, les Directeurs de missions locales prennent aussi des risques (salariés, engagement de la structure, etc.). Cela pose la question du statut des Directeurs vis-à-vis des risques juridico-financiers. A l'heure de la dématérialisation, le Directeur précise qu'il signe certains documents au nom de l'État. C'est aussi le Directeur qui signe les conventions de stage des jeunes. En cas d'accident, il peut être directement mis en cause. Il indique que *« plus les structures sont importantes, plus les tâches sont déléguées »*. La petite taille de la mission locale de Méru oblige le Directeur à être en veille sur beaucoup de sujets.

L'animation régionale réalise des tableaux de bord pour l'ensemble des structures de son territoire. Elle est en charge de l'animation, de Parcours III et va prendre en charge la formation des référents au dispositif. Le Directeur regrette que les moyens alloués à l'animation régionale aient été remis en cause. Il considère que ce type de structure est utile, notamment dans le cadre d'une mission de service public, afin d'assurer une véritable cohérence régionale. Selon lui, il y a aujourd'hui un risque de dislocation (et donc de discontinuité) au service du niveau régional. Il rappelle que l'équité face au service public est une obligation. Le réseau permet aussi de mutualiser les interrogations, par exemple, les problématiques d'assurances liées aux stages d'immersion. Il rappelle que toutes les missions locales qui cotisent sont membres de la coordination régionale ; l'État et la Région versent quant à eux une subvention.

3.2.8.4.2 Jeunes bénéficiaires déscolarisés

Brice accompagné de sa mère

- **Caractéristiques du jeune**

Brice a 23 ans et habite Ponchon, petite bourgade de 1 000 habitants. Son père est actuellement en reconversion professionnelle, sa mère ne travaille plus depuis trois ans « pour aider Brice ».

- **Parcours du jeune et auprès de la mission locale**

A l'issue de la 3^{ème}, Brice s'oriente vers un CAP Agent d'Entreposage et de Messagerie au lycée professionnel Lavoisier. Il réussit la 1^{ère} année mais est contraint d'interrompre sa scolarité brutalement en 2^{ème} année. « J'étais un adolescent tout à fait normal jusqu'au jour où je suis tombé dans le coma, comme ça. J'avais un œdème cérébral et c'est là que tout s'est compliqué ».

Brice est alors hospitalisé pendant près d'un an dans un centre spécialisé à Berck-sur-Mer. Sa mère témoigne, « le centre d'évaluation pour les cérébelleux de Berck lui avait diagnostiqué une réinsertion difficile. Ça, c'était en fin d'année 2009-début 2010. Mais on s'est battu, c'est pour ça que j'ai arrêté de travailler, pour aider mon fils. Si on avait écouté les médecins, Brice n'aurait jamais pu conduire ».

Le centre conseille alors aux parents de contacter la mission locale. « Je ne savais pas que ça existait », dit-elle. « Nous les avons contacté en mai 2010 et on a tout expliqué. J'ai tout de suite demandé une formation de remise à niveau pour Brice ». L'objectif, que Brice puisse reprendre une formation et obtenir une qualification.

Très vite, Brice est pris en charge. Il rencontre son conseiller chaque semaine qui valide la réflexion des parents. « Il nous a dit que Brice devait revoir les fondamentaux avant d'intégrer une formation ». Chose faite grâce à une formation de quatre mois au GRETA de Beauvais.

En parallèle, il réalise des stages en entreprise pour découvrir de nouveaux métiers. « J'étais conscient que je ne pouvais pas reprendre une formation dans la manutention. J'ai un ami qui est paysagiste qui m'a accueilli dans son entreprise. Il m'a dit "Je sais que tu as un handicap mais ce n'est pas grave, vient !" ». L'essai est concluant, « ça m'a plu et ça m'a motivé. Ça me rappelait les services qu'on rendait aux grands-parents ! Alors j'ai choisi de faire un CAPA Travaux paysagers ».

En novembre 2011, Brice intègre le CFA de Clermont pour suivre sa formation en CAPA. En juin 2012, il signe un contrat en tant qu'agent d'entretien des espaces verts pour la Ville de Méru, après avoir obtenu son diplôme. Brice et sa mère sont d'accord, « sans l'aide de la mission locale, on n'y serait pas arrivé ».

- **Satisfaction du jeune. Son accompagnement**

Brice se dit très satisfait de l'aide qu'il a reçue. « Oh oui, la mission locale pour moi ça a été une chance unique de me réorienter vers un emploi, une formation ».

Sa mère complète, « la prise en charge a été rapide, on a toujours été en contact par téléphone avec le conseiller. Il y a eu un très bon suivi, il est même venu au CFA ».

Marion accompagné de sa mère

- **Caractéristiques du jeune**

Marion a 22 ans et habite Saint-Sulpice, petit village de 900 habitants. Son père est responsable d'entrepôt, sa mère est auto-entrepreneur dans la vente.

- **Parcours du jeune et auprès de la mission locale**

Marion explique avoir rencontré des difficultés durant toute sa scolarité. *« Je ne supportais pas l'école ! C'est l'encadrement, l'autorité du professeur, la mauvaise foi ! La discipline aussi »*. Sa mère complète, *« Oui mais, nous, on lui a dit qu'il fallait qu'elle aille jusqu'au Bac ! De toute façon, je ne la voyais pas commencer à travailler. Elle n'était pas assez mature »*.

Sa mère explique, *« il y a eu un décès dans la famille qui a bouleversé Marion en primaire. Les notes ont baissé dès le CM2. Au collège, ça s'est aggravé. Il y avait aussi, un peu plus de liberté par rapport au primaire ; ça n'a pas aidé »*. Néanmoins, Marion ne redoublera pas.

Pour son choix d'orientation après la 3ème, Marion rencontre la COP avec ses parents. *« Elle nous a aidé à trouver une orientation. Du fait que Marion n'ait pas obtenu son brevet, les professeurs voulaient la faire redoubler. On a refusé et ils ont dit "Si c'est comme ça, on la mettra là où y aura de la place !" »*. Grâce à la COP, les parents obtiennent une place pour Marion au lycée agricole de Beauvais pour réaliser un BPA en Horticulture.

Marion obtient son diplôme sans difficulté et envisage une poursuite d'étude en Bac pro Comptabilité, option métiers agricoles. Malheureusement, quelques jours avant la rentrée, sa filière ferme pour cause d'effectif insuffisant. *« Je me suis retrouvée sans rien tout le mois de septembre. Puis ma CPE a trouvé une place au lycée Corot à Beauvais en Bac pro Commerce. C'était pas ce que je voulais mais j'avais pas le choix »*. Malgré tout, Marion s'accroche et obtient son Bac pro Commerce en juin 2011.

Diplômée mais sans emploi, Marion prend contact avec la mission locale sur les conseils de ses sœurs en septembre 2011. Sa mère déclare, *« elles sont toutes plus ou moins passées par là »*. Marion souhaitait alors retourner vers le domaine horticole et a sollicité une formation.

Après plusieurs entretiens avec son conseiller, Marion s'aperçoit que cette solution ne semble pas pertinente. *« En fait, j'étais en rejet total du système scolaire. Je n'avais pas envie de retourner en cours. Il me fallait plutôt trouver un travail »*. Avec l'aide de son conseiller, Marion formalise sa candidature et postule. Elle explique, *« j'étais en contact avec lui par téléphone très souvent, on avait aussi des entretiens. Il m'aidait à chercher des offres d'emploi et me les envoyait sur ma boîte mail »*.

Depuis août 2012, elle est employée dans la restauration rapide mais précise, « *c'est pas du tout ce que je veux faire donc je continue à être suivie. On va voir, mais peut-être que je vais reprendre mes études* ».

- **Satisfaction du jeune**

A propos de l'accompagnement de la mission locale, Marion déclare être « *satisfaite à 100 %. Je ne changerai rien !* ». Elle précise, « *par contre, j'espère que la mission locale ne fusionnera jamais avec Pôle Emploi ! Là-bas, le conseiller change tout le temps, il faut retenir des documents déjà fournis. On n'a pas de suivi, tout est fait pas Internet. En plus, il me propose des offres d'emplois à 600 kilomètres d'ici !* ».

Marion et sa mère sont d'accord, « *la mission locale c'est, une chance unique de se réorienter vers un emploi, une formation mais aussi un suivi individualisé vers l'emploi qu'on ne trouve pas ailleurs* ».

Bryan accompagné de sa compagne

- **Caractéristiques du jeune**

Bryan a 19 ans et habite Méru. Son père est ouvrier, sa mère agent de restauration municipale.

- **Parcours du jeune**

Bryan a un parcours plutôt tumultueux. *« J'ai redoublé ma 6^{ème} après le divorce de mes parents. En 5^{ème}, j'ai commencé à décrocher, et j'ai redoublé aussi. J'étais "ceux du fond, ceux qui n'écoutent pas". J'avais plus de nouvelles de mon père et comme ma mère travaillait de nuit, je faisais ce que je voulais ».*

Sur ordonnance du tribunal pour enfants, Bryan est contraint de rentrer en internat en 4^{ème}, *« sinon j'aurai été placé ».*

Le lendemain de ses 16 ans, Bryan arrête sa scolarité avec un niveau 4^{ème}. Il explique, *« j'ai trouvé un petit boulot et puis voilà. Mais le contrat s'est fini donc il a fallu trouver autre chose après. L'école, c'était mort, je voulais pas y retourner ».* Sur les conseils d'un ami, il se rend à la mission locale.

Depuis 2007, il est accompagné par le même conseiller. Il a suivi différentes formations de remise à niveaux et de découverte des métiers. Il explique, *« la mission locale m'a apporté un chemin, ça m'a appris à avoir un travail, sinon je serai dans la rue ».*

Actuellement, Bryan travaille pour une entreprise de rénovation dans le bâtiment dans le cadre d'un CUI. Il rencontre son conseiller une fois par mois et participe à des ateliers dès qu'il le peut. *« La dernière fois, c'était un atelier mobilité. C'était intéressant pour voir comment prendre le train ou les bus ».*

- **Satisfaction du jeune**

Brian est satisfait de l'accompagnement offert par la mission locale. Il apprécie tout particulièrement d'avoir *« un vrai suivi avec le conseiller ».* Cependant, il pense que d'autres conseillers sont nécessaires. *« Ils ont trop de travail ici, y'a tellement de jeunes. A chaque fois, les rendez-vous durent 45 minutes mais à côté, je crois qu'ils ont pleins de papiers à remplir ».*

Il estime que la mission locale lui donne *« un suivi individualisé vers l'emploi qu'il n'a jamais trouvé ailleurs »*, et ajoute, *« moi je suis allé à Pôle Emploi, c'est la galère là-bas ! Y'a pas de suivi, un entretien et c'est tout. Pour faire un CV, c'est compliqué ! Il faut répondre à des questions sur Internet, on ne peut pas mettre le document direct. Et puis, j'ai jamais eu de travail grâce à eux ! ».*

3.2.8.5 Dispositif CIVIS

3.2.8.5.1 Référente CIVIS

- **Caractéristiques de la référente**

Madame X a rejoint la mission locale de Méru (auparavant intitulée PAIO - permanence d'accueil, d'information et d'orientation ; puis mission locale du sud-est de l'Oise) en 1984 en tant que conseillère. Elle est aujourd'hui, Responsable de secteur en charge du service mission locale et assure un rôle de coordinatrice et d'animatrice d'équipe.

Son équipe compte : cinq conseillers, un chargé de projet entreprise, une assistante administrative, un chargé d'accueil et un agent détaché par Pôle Emploi. A noter, la structure a beaucoup évolué depuis quelques années :

- 2001 : dissolution de la mission locale du sud-est de l'Oise pour créer une nouvelle entité avec la mission locale de Beauvais.
- 2010 : fusion de la mission locale avec la MEF (maison de l'emploi et de la formation de Méru) sur initiative de l'État. « Il s'agit d'une spécificité picarde ».

La MEF-mission locale qui est basée à Méru couvre actuellement 85 communes et comprend une antenne à Chaumont-en-Vexin.

- **Accompagnement des bénéficiaires du CIVIS**

Le CIVIS sert à accompagner des jeunes en difficulté. Il peut s'agir, soit d'un CIVIS renforcé pour les jeunes non-diplômés. « On peut les accompagner à partir de 16 ans jusqu'à leur 26^{ème} anniversaire, soit pendant dix ans ». Soit d'un CIVIS classique, à raison d'un an, renouvelable une fois pour les jeunes qui seraient diplômés. « C'est un accompagnement sur la durée, avec des rencontres fréquentes, des étapes régulières à respecter en fonction du projet du jeune. Les étapes varient en fonction des problématiques de mobilité, de mobilité psychologique aussi, de santé, d'accès au logement, etc. ».

Ces jeunes arrivent à la MEF-mission locale par « le bouche-à-oreille, Pôle Emploi ou les assistantes sociales. Le problème c'est qu'ils ne sont pas informés de notre existence. Il y a souvent des périodes d'errance de la part du jeune qui ne sait pas vers qui se tourner. Avant, on intervenait dans les collèges. Maintenant, ce n'est plus le cas par crainte de l'Éducation Nationale, d'encourager les jeunes à interrompre leur scolarité ».

De son point de vue, même si elle juge le dispositif CIVIS « utile », elle avoue son incompréhension : « Pourquoi avoir créé un nouveau dispositif ? On a déjà le PPAAE, l'ANI, le PAE. Tout un tas de programmes où l'on doit faire rentrer les jeunes dans des cases. Alors que la problématique, c'est l'insertion du jeune ». Elle ajoute, « l'avantage du CIVIS, c'est que l'on peut mobiliser une aide financière, versée directement sur le compte du jeune. On peut débloquer jusqu'à 1 800 €, et maximum,

450 € par mois. Elle peut être sollicitée pour des dépenses de santé, de logement, d'assurance du véhicule, d'équipement en vêtements de travail ou de transport. Mais attention, il faut que ça rentre dans le cadre du projet professionnel, et aucune marge de manœuvre n'est possible». La MEF-mission locale dispose d'une enveloppe de 65 000 € dédiée au CIVIS pour l'exercice 2013. « Si vous faites le calcul, en sachant qu'il nous reste un peu moins de six mois avant la fin de l'année, il n'y en aura pas pour tout le monde. Mais ils n'ont pas tous besoin d'être financé ». En moyenne 150 € sont attribués par jeune. A noter, l'aide financière n'est pas corrélée aux revenus des parents. Elle n'est ni imposable, ni saisissable.

La demande est transmise par les conseillers à la direction. Ils doivent réclamer les justificatifs et vérifier que le jeune n'ait eu aucune ressource. « On partage ces informations avec Pôle Emploi grâce au dossier unique mais ça repose aussi sur du déclaratif. De toute façon, en cas de problème, il est écrit dans le contrat que le jeune peut être amené à rembourser son allocation [ndlr : en cas de fraude] ». Elle précise que le caractère contractuel du CIVIS lui semble être un réel atout dans la relation avec le jeune. « On couche sur le papier l'engagement ». Par ailleurs, le bénéficiaire est couvert par la sécurité sociale et peut réaliser plusieurs stages, chacun pour une durée maximale de dix jours.

Actuellement, environ 200 jeunes seraient accompagnés par la MEF-mission locale dans le cadre du CIVIS qui dispose d'une enveloppe de 65 000 € pour l'exercice 2013.

De son point de vue, l'aide qui peut être attribuée est suffisante. « Il ne faudrait pas que ça baisse, mais plus n'est pas nécessaire non plus. On les invite à ne pas trop demander mais avec le RSA jeune... Je ne sais pas ce que ça va donner. Ce matin, j'ai eu un courrier d'un jeune de 17 ans qui réclamait une aide pour payer un véhicule qu'il a acheté. Il n'a pas de permis et explique qu'il a besoin de payer cette voiture pour aller travailler dans un an. Donc voyez, on a un jeune, qui n'a pas le permis, qui n'a pas de travail mais qui aurait un véhicule. Il nous demande un financement pour un projet professionnel hypothétique dans un an. Bref, on a quand même une culture un peu étrange qui se développe chez les jeunes».

Concernant les bénéficiaires, ils sont rencontrés de manière hebdomadaire, les trois premiers mois, puis mensuellement, par la suite. « Il peut s'agir d'entretiens individuels ou collectifs, comme la participation à un atelier. Mais c'est modulable en fonction du besoin du jeune, du profil ou du parcours ».

Le profil des bénéficiaires est très varié mais, « on a beaucoup de jeunes qui arrivent après une orientation non-choisie et demande une nouvelle formation. C'est incroyable le nombre de jeunes que ça représente ! On a aussi des jeunes qui n'ont pas mis plusieurs vœux. Ils mettent un vœu raisonnable, un autre loufoque. Mais les notes comptent dans l'affectation et ils obtiennent le vœu loufoque ! Pour les jeunes qualifiés, c'est plutôt des problèmes dans la recherche d'emploi ». Elle ajoute, « en ce moment, ils viennent tous pour être formé à l'aide à la personne mais pour travailler uniquement avec des enfants ! J'ai eu deux demandes de formation, et sept jeunes qui cherchaient du travail en étant diplômé. C'est plutôt saturé ». Parallèlement, des actions de lutte contre l'illettrisme sont proposées et animées par des bénévoles.

Des interruptions de contrat existent et sont généralement dues, à une reprise d'emploi, un abandon ou un déménagement. La durée moyenne dans le dispositif est d'environ 14 mois ; le renouvellement n'est pas automatique. A noter, « le renouvellement est compliqué à gérer. Si on dépasse la date, on ne peut rien faire avant 12 mois ! »

Pour résumer, Madame X juge la situation compliquée. « *Je suis là depuis longtemps, le métier a évolué, on s'est professionnalisé, mais on est monté en complexité aussi. Plus j'observe, et moins je comprends le système. On devrait avoir un dispositif que l'on puisse moduler en fonction des besoins, avec une aide mobilisable ou pas. Aujourd'hui, on est dans le calcul irraisonné "Tient, lui il a un Bac + 2, il habite en ZUS, on pourrait le mettre sur un contrat d'avenir". Mais son copain qui habite deux rues plus loin, et qui n'est pas en ZUS, ne pourra pas ! Allez expliquer ça à un jeune !* ».

- **Pilotage**

Madame X est en charge du pilotage de l'équipe et du suivi de l'activité. « *Nous avons des objectifs à atteindre en termes d'entrée dans le dispositif CIVIS. Le Comité de pilotage se réunit une fois par mois, à minima, sous la forme d'une réunion de service. Le suivi du CIVIS est évoqué systématiquement. Aujourd'hui, on n'atteint pas nos objectifs d'entrée, tout dispositifs confondus* ». Par ailleurs, elle est attentive à trois indicateurs dans le pilotage de la structure « *le taux d'accès à l'emploi, à la formation et à l'alternance* ».

- **Partenariats**

Avec Pôle Emploi, Madame X juge que « *les relations sont bonnes. Nous avons une personne qui est détachée à la mission locale. Elle fait le relais avec la direction de Pôle Emploi* ».

Des relations sont nouées avec les CFA de Beauvais ou d'Agnezat dans lesquels, la mission locale organise des visites avec des bénéficiaires. « *On a un réseau de partenariats développé. On n'a pas beaucoup de CFA sur le territoire, c'est dommage. Beauvais est accessible mais dès qu'il s'agit d'aller à Creil ou Amiens, ça devient très compliqué* ».

Une convention est établie avec le CIO de Beauvais dans le cadre de la plateforme d'appui et de suivi des décrocheurs. « *Nous avons des réunions fréquentes, un très bon contact avec les établissements du territoire. On participe à des journées portes-ouvertes* ». Un chargé de relations entreprises est dédié à l'animation du réseau et au démarchage. Il travaille en partenariat avec l'agent détaché de Pôle Emploi, pour éviter que les entreprises aient plusieurs interlocuteurs et « *ne s'y retrouvent plus dans les demandes* ».

Un travail particulier est réalisé sur les métiers en tension avec l'appui des analyses de l'observatoire de la MEF sur les besoins en main-d'œuvre. « *Les enquêtes BOP de Pôle Emploi et le Conseil régional de Picardie nous communiquent des informations à ce sujet* ». Des actions sont réalisées lors de la semaine des métiers et de l'orientation. « *L'objectif est de visiter des entreprises, s'informer sur des métiers,*

rencontrer des professionnels lors d'une semaine dédiée. A cette occasion, on informe les jeunes sur le marché de l'emploi ». Par ailleurs, elle note actuellement des demandes excessives de la part des employeurs. « C'est surtout dans le secteur du BTP, ils veulent des jeunes avec dix ans d'expérience et propose une rémunération très basse ! ».

- **Efficacité**

Madame X pointe des contraintes qui pèsent sur leurs actions : « il manque d'hébergement en internat ou en foyer de jeunes travailleurs sur le territoire. Les jeunes ne sont pas très mobiles mais peu d'infrastructures sont développées. On manque cruellement de transport ici. Par exemple, les gens du Vexin sont rattachés à Pôle Emploi Méru mais il n'y a pas de moyens de transport entre Chaumont-en-Vexin et Méru. Ils se font radier ».

La carte de formation ne lui semble pas assez développée, et le Conseil régional finance peu de formations. De plus, « la priorité est donnée aux jeunes non-qualifiés. L'objectif est que chaque jeune ait un CAP ou BEP au minimum. Le jeune qui a déjà un diplôme, mais qui veut changer d'orientation, grâce à une nouvelle formation, ne peut pas ».

Sur la valeur ajoutée de la MEF-mission locale, Madame X considère qu'il s'agit de l'écoute et de la qualité du suivi. « Ici, un entretien dure 45 minutes. Une relation de confiance se crée. On prend en compte les problèmes sociaux des jeunes avant de les orienter sur un travail ou une formation. Les autres ne le font pas ». Elle ajoute, « j'espère qu'on ne tend pas vers un système type Pôle Emploi. On nous dit d'atteindre des objectifs, ça représente beaucoup de temps de gestion et d'administratif. C'est du temps que l'on perd sur l'écoute ». Elle estime également que les méthodes utilisées sont adaptées aux jeunes. « A Pôle Emploi, si on ne se présente pas, on est radié. Ici, ce n'est pas le cas. On est plutôt dans la pédagogie et l'apprentissage pour faire comprendre aux jeunes, qu'il faut prévenir en cas d'absences ou de retard ».

- **Les impacts et préconisations**

Concernant les impacts, elle pense « qu'un certain nombre de familles sont bien contentes de savoir que leur enfant est pris en charge. On a une image positive auprès des familles ; on n'a pas la même image institutionnelle que Pôle Emploi. On représente un peu la paix sociale ».

Auprès des entreprises, « nous sommes identifiés depuis peu. Cela fait deux ans qu'on est très actif sur le développement des partenariats. Les liens sont forts. Pôle Emploi, de son côté, n'est plus dans la prospection depuis longtemps ».

Pour conclure, Madame X pense qu'il est nécessaire d'uniformiser les dispositifs afin d'avoir une logique transversale. « Là, on serait sur de la réelle égalité de traitement. Il y a trop de caractéristiques arbitraires qui rentrent en compte. On investit dans l'ANI sur certaines actions, mais qui pourraient servir aux autres bénéficiaires qui sont dans le CIVIS. Il faut décloisonner ».

Elle ajoute, « des accords entre les entreprises et les collèges devraient se développer surtout pour découvrir le monde du travail. Le plus gros problème de l'Éducation Nationale, c'est au collège. En 4^{ème} et 3^{ème}, c'est là où est le problème. C'est fou de se dire que des jeunes à cet âge là, vont choisir une formation sans avoir connaissance des métiers ! On sait comment ça se passe les stages en 3^{ème}, le gamin va dans l'entreprise de la mère et puis voilà ». Elle préconise, la création d'un « SAS entre la 3^{ème} et la 2nde en accentuant sur la découverte des métiers. Il faut leur montrer la réalité du monde du travail pour que le choix du métier soit stabilisé. Il faut que l'enseignement au collège soit plus connecté avec la vie professionnelle ».

3.2.8.5.2 Conseiller en insertion (CIVIS et autres dispositifs)

- **Caractéristiques du conseiller en insertion**

Monsieur X a 27 ans et occupe la fonction de conseiller en insertion professionnelle au sein de la mission locale de Méru depuis 2 ans. Il est titulaire d'un niveau Licence en Administration économique et sociale. Comme les jeunes qu'il accompagne, il a été lui-même usager de la mission locale à la suite de ses études. A ce titre, il a bénéficié d'une formation d'aide au choix professionnel de 3 mois où il a effectué des stages dans le domaine de l'insertion. Avant de rejoindre la mission locale, il a été formateur un an chez un prestataire de Pôle Emploi, puis conseiller à la Maison de l'Emploi de Creil. Au sujet de sa formation au métier de conseiller en insertion, il dit « *avoir appris le métier sur le tas* ».

L'objectif du CIVIS est de « *faciliter l'insertion professionnelle. Le CIVIS permet de bien poser les bases avec le jeune car on fixe des objectifs et on fait un plan d'action. Le jeune sait où il va aller* ». De son point de vue, l'avantage premier du CIVIS réside dans la possibilité de réaliser des stages et de verser une allocation, en cas de besoin. « *L'aide financière est pratique pour lever des freins périphériques comme la mobilité, par exemple* ». A noter, la réalisation d'un plan d'action n'est pas spécifique au CIVIS, ce mode opératoire est également utilisé dans le cadre de l'ANI. Les deux dispositifs diffèrent de peu « *l'ANI est sur un an. Il n'y a pas d'aide financière mobilisable. On y inscrit généralement les jeunes déjà indemnisés par Pôle Emploi pour ne pas qu'ils soient indemnisés doublement. On est informé car on partage le Dossier Unique avec eux* ».

- **Accompagnement des bénéficiaires du CIVIS**

Monsieur X reçoit le jeune « *en fonction de ses besoins. Je ne fais pas de différences selon le degré de qualification* ». Néanmoins, il précise que, dans le cadre du CIVIS renforcé pour les niveaux VI et V bis, il rencontre les bénéficiaires chaque semaine. Les demandes formulées par les bénéficiaires du CIVIS sont principalement « *l'emploi et la formation. Pour la création d'entreprise, c'est très rare. De toute façon, au niveau VI et V bis, on les pousse vers la formation* ». En parallèle, des actions de lutte contre l'illettrisme sont menées à la mission locale. Elles sont pilotées par des conseillers de la Maison de l'Emploi et de la Formation (MEF) de Chambly et de Chaumont en Vexin et réalisées par des bénévoles. A noter, aucun test de fluence n'est réalisé à la mission locale, cependant, « *on voit très rapidement le niveau du jeune lorsqu'il complète sa fiche d'inscription* ».

Au sujet de l'allocation, le conseiller rappelle que le montant du versement ne peut excéder 1 800 euros par an et 450 euros par mois. Il n'y a pas de marge de manœuvre possible. « *De toute façon, nous n'avons pas l'enveloppe nécessaire pour que chaque jeune touche 1 800 euros par an* ». A titre d'exemple, pour une aide au financement de cours de conduite, la mission locale verse généralement 250 euros. Afin d'obtenir cette allocation, le jeune doit « *être en démarche c'est-à-dire qu'il recherche un travail activement, qu'il réalise un stage ou se rende à des actions de la mission locale. Bien souvent, même si c'est marqué dans le contrat et que le jeune s'engage à venir, ils ne le font pas vraiment. C'est sur que, si un jeune ne participe à*

aucune action, ne vient pas au rendez-vous, etc., il n'aura rien et on le retire du dispositif. Dans tous les cas, pour verser l'allocation, on demande les justificatifs d'inscription au code, les titres de transport ... ». De son point de vue, l'allocation peut s'avérer suffisante. En revanche, il juge le délai de versement trop long pour certains jeunes. « On demande l'aide en fin de mois qui est versée aux alentours du 15 du mois suivant. Parfois, pour les jeunes, 15 jours c'est beaucoup surtout s'il y a un besoin urgent derrière ». Par ailleurs, Monsieur X le concède « ça arrive que certains jeunes demandent le CIVIS pour l'allocation. Le bouche-à-oreille fonctionne bien surtout dans une petite ville comme Méru ! Mais c'est rare ».

Les contrats CIVIS sont renouvelés chaque année en cas de besoin. Le conseiller considère que les critères de renouvellement sont « assez drastiques. Le renouvellement doit se faire le dernier mois du contrat. Si on loupe la date, il faut attendre un an avant de le renouveler. Il se peut qu'au bout d'un an, le jeune n'ait plus besoin d'accompagnement et que six mois plus tard, il revienne vers nous et là on ne peut pas les faire rentrer dans le CIVIS. Ils ne font pas attention au date de renouvellement ».

Lorsque ce cas se pose, le conseiller peut insérer le jeune dans d'autres dispositifs. « Si c'est une question d'aide financière, on peut solliciter le fond d'aide des jeunes. Le dossier passe en commission et le jeune a un ordre de paiement. Le montant varie, ça peut être entre 120 et 150 euros. C'est exceptionnel même si on peut renouveler une fois. Il y a des tickets de service aussi ».

Si le besoin concerne la réalisation d'un stage, il est possible de solliciter une EMT [ndlr : évaluation en milieu de travail grâce à Pôle emploi] même si elle est « moins souple à mettre en place pour nous ». A ce titre, la mission locale de Méru dispose d'un agent de Pôle Emploi en détachement qui facilite ces démarches. Ils peuvent également solliciter son aide pour qu'un jeune bénéficie d'une formation. « On monte avec elle des AIF [ndlr : aides individuelles à la formation] pour ceux qui veulent accéder à une formation. On mobilise d'abord le PPA [ndlr : Programme Particulier] auprès de la Région Picardie pour voir si la formation est financée par la Région. Par exemple, elle ne finance pas de formation en CAP Esthétique-Cosmétique- Parfumerie. Du coup, on monte un dossier avec le jeune qui est défendu, en commission, par notre collègue référent sur les formations. On l'utilise surtout pour compléter un financement. Dans tout les cas, il faut que la formation soit dans les métiers en tension ».

Concernant les causes de fin de contrat, elles sont généralement dues à une insertion professionnelle sur des contrats aidés, à des abandons simples ou la résultante d'un déménagement.

En cas de déménagement, l'engagement contractuel entre la mission locale et le jeune prend fin. Son dossier n'est pas transféré auprès de la mission locale de son nouveau lieu de résidence. « Dans ces cas là, je donne les coordonnées de la nouvelle mission locale. J'indique au jeune, qu'une fois installé, il doit s'inscrire et qu'il peut me contacter avec son nouveau conseiller pour faire le point. Il n'y a pas d'obligation ». Il déclare qu'il n'y a pas de suivi des anciens bénéficiaires « Il n'y a pas d'information automatique, c'est selon le bon vouloir du jeune. Quand c'est de la formation on le sait, on a un retour des organismes de formation. Mais pour l'emploi,

on ne sait pas toujours. Généralement, si au terme de la période d'essai, il n'est pas reconduit, il revient vers nous. Tant qu'ils ont besoin, ils viennent, mais quand ils ne sont plus en demande, ils ne nous donnent pas forcément de nouvelles ».

L'accompagnement dans le cadre du CIVIS qui s'arrête à l'issue d'une sortie positive *« peut continuer si le jeune est en demande mais c'est hors parcours CIVIS et s'il a moins de 26 ans ».*

Dans l'ensemble, Monsieur X juge que le CIVIS est *« un bon outil »*. Le pilotage est assuré pas la référente CIVIS au sein de la structure qui communique aux conseillers *« le nombre d'entrées à faire »* mais il avoue ne pas suivre d'indicateurs. *« Moi je raisonne plus à l'objectif d'insertion, « Est-ce que le jeune a réussi à s'insérer de manière positive ? » »*. Il ajoute *« qu'une entrée en formation n'est pas une sortie positive. Tant que le jeune est en formation, il est dans le CIVIS et on n'a pas intérêt à le sortir tout de suite »*. Il cite le cas d'un jeune initialement indemnisé par Pôle Emploi qui a repris une formation financée par le Conseil régional de Picardie en tant que Monteur-dépanneur frigoriste. Ce jeune s'est retrouvé sans revenus au cours de sa formation car l'indemnisation de Pôle Emploi s'arrêtait à l'entrée en formation. *« Il était à l'AFPA d'Amiens en internat. Il fallait payer son logement, ses transports sinon il aurait dû interrompre sa formation. Le CIVIS a servi à aider ce jeune dans une situation délicate. Il a obtenu son diplôme »*. S'il pouvait améliorer le dispositif, il fixerait un plafond plus élevé, simplifierait les conditions de renouvellement et souhaiterait une offre de formations plus développée *« même si ça n'a rien à voir avec le CIVIS »*. Il juge que des moyens humains supplémentaires sont nécessaires pour mener sa mission à bien. *« Quand on a 120 jeunes ou 150 jeunes à gérer, même si on est en dessous de la moyenne régionale ici, ça fait déjà beaucoup à gérer »*.

Concernant l'impact des caractéristiques du territoire sur sa mission, le conseiller pense qu'il est fort. *« C'est surtout au niveau des transports que c'est problématique notamment pour la formation. A Méru, à part le PAL [programme d'action locale de formation de remise à niveau et de socialisation pour des jeunes non diplômés] de l'AFIP, il n'y a rien. Il faut aller à Beauvais, Creil ou Senlis. C'est compliqué »*. Il précise qu'une fois réalisée, cette formation permet aux jeunes d'obtenir une place prioritaire en formation. Ce sont des PSQ (Parcours de sécurisation qualifiée). Il revient sur la question de la mobilité des jeunes et indique *« pour des déplacements Nord-Sud ça va. Est-ouest c'est inexistant. De Méru à Chaumont en Vexin, c'est impossible. Enfin si. Il faut faire Méru-Paris Nord en train puis aller à Saint Lazare jusqu'à Chaumont-en-Vexin. Creil est à une heure en train et c'est à peu près pareil en train. C'est un frein en terme de temps et de frais »*.

Par ailleurs, il constate actuellement d'importantes difficultés pour les jeunes à la recherche d'un contrat d'apprentissage. *« La crise économique est très prégnante et tous les moyens sont mis sur les contrats d'avenir. Il faut dire aussi que les employeurs cherchent aussi le mouton à 5 pattes, un jeune avec beaucoup d'expériences et un moyen de locomotion. Mais je m'interroge aussi sur la connaissance de l'apprentissage en France, si cette culture de « former un jeune » est vraiment développée ? »*. A noter, seulement trois foyers de jeunes travailleurs existent dans l'Oise : Beauvais, Montataire et Nogent-sur-Oise.

- **Partenariats**

Il existe au sein de la mission locale des référents. Monsieur X est référent pour le RSA et participe à des équipes pluridisciplinaires. Ainsi, il existe un référent en matière de formation, de chantier d'insertion et de santé. *« Il y a tellement de dispositifs que c'est impossible de tout connaître. Donc il y a un référent qui centralise les informations »*. Dans son cas, il participe à des commissions d'attributions du RSA pour les jeunes accompagnés par la mission locale. Cette possibilité s'inscrit dans le cadre d'une co-traitance avec Pôle Emploi. De plus, des réunions ponctuelles sont organisées avec Pôle Emploi dès qu'un nouveau dispositif est mis en place. *« On peut aussi échanger par téléphone »*.

De par l'organisation de la mission locale [ndlr : fusion mission locale/mission de l'Emploi et de la Formation], des relations étroites sont nouées avec la mission de l'Emploi et de la Formation. Un chargé de projet est en charge du diagnostic des besoins de formation sur le territoire et transmet des informations à ce sujet, aux conseillers en insertion. Cela leur permet d'orienter les jeunes vers les métiers en tension. Il observe aujourd'hui *« une demande d'expertise plus forte de la part des employeurs. Pour faire la même chose, aujourd'hui on demande un BTS plutôt qu'un CAP. Il y a tellement de demandes que de toute façon, ils trouvent »*.

Des contacts réguliers sont également assurés avec les organismes de formation tels que le GRETA (Senlis, Beauvais) ou l'AFPA (Beauvais, Villers St Paul). Monsieur X assure également la prise de rendez-vous pour passer les tests d'entrée. *« Il y a toujours des tests à passer pour savoir si le jeune a le niveau pour suivre la formation. Mais aussi s'il est motivé et informé sur le métier même si on a déjà travaillé là-dessus à la mission locale. On ne détecte pas toujours les problèmes de niveaux »*. Il précise avoir eu le cas dernièrement d'un jeune détecté inapte. Il a dû suivre une formation de remise à niveau en mathématiques et français de type « Compétence + » avant d'intégrer l'AFPA.

A noter, les conseillers sont sollicités par le CIO notamment dans le cadre de la PSAD. Des listes de jeunes décrocheurs leur sont transmises pour prendre contact avec des jeunes sortis du système scolaire et leur proposer un accompagnement.

- **Les impacts et préconisations**

Pour conclure, le conseiller en insertion pense que les actions de la mission locale ont un impact sur les familles. *« Ils sont souvent démunis. Quand les familles identifient la mission locale et grâce au bouche-à-oreille, gage de notre efficacité, ils se disent que le jeune ne sera plus tout seul »*. Il précise qu'ici, à la différence de Pôle Emploi, un jeune est reçu fréquemment, à raison de 45 minutes avec un véritable suivi. *« On a des mesures spécifiques pour les jeunes comme le CIVIS. Le jeune a un référent unique, ça ne change pas. On prend également en compte l'environnement global du jeune. On propose des bilans de santé, des séances avec une psychologue, des ateliers spécifiques, des séances avec un coach en image »*. Un système de parrainage pour l'emploi, par des bénévoles en activité ou retraité, est également proposé. *« C'est un bon relais. Grâce aux spécificités des parrains, on peut travailler sur différents points. On a par exemple, un ancien professionnel de l'insertion qui aide un jeune pour la préparation d'un diplôme dans l'aide sociale »*.

Pour favoriser l'accès des jeunes à l'emploi, il préconise d'améliorer les dispositifs d'orientation. « Des modules de préparation professionnelle dès le collège seraient pertinents. Bien souvent on demande aux jeunes « Qu'est-ce que tu veux faire plus tard ? » 15 ans, c'est tôt pour savoir quels secteurs et les métiers qui existent ». Il ajoute, « il n'y a pas assez de lien entre le monde du travail et l'école, notamment au collège et dans les cursus généraux. Les jeunes qui arrivent ici, pour eux, le monde du travail, c'est la grande inconnue ! ».

3.2.8.5.3 Jeunes bénéficiaires du CIVIS

Kévin

- **Caractéristiques du bénéficiaire**

Kévin a 23 ans et habite Lormaison, petite ville de 1 300 habitants. Son père est vendeur, sa mère est sans profession. Il dispose d'un niveau Bac pro Systèmes Électroniques Numériques (SEN). Il a passé son Bac professionnel en 2012, puis en candidat libre en 2013 mais sans succès. Il ne sait pas dire ce qui a conduit à son échec.

- **Accessibilité de la mission locale**

Kévin explique, « je suis venu à la mission locale car j'ai reçu un courrier. Sinon, je ne savais pas que ça existait ». La mission locale est proche de son domicile (moins de 5 kilomètres), les horaires « sont très bien ».

- **Accompagnement du bénéficiaire**

Depuis juillet 2012, Kévin est accompagné par la mission locale dans le cadre d'un CIVIS renforcé. *« Depuis que j'ai raté mon bac la première fois, je n'ai pas travaillé. C'est très difficile de trouver du travail. La mission locale m'aide bien mais je n'ai pas beaucoup de propositions. Le problème, c'est que j'ai pas le permis »*. Kévin rencontre son conseiller deux fois par mois et estime que *« sans lui, je n'en serai pas là »*.

Kévin n'a reçu aucune allocation financière mais explique avoir fait une demande récemment pour passer son permis. *« J'attends la réponse mais sans cette aide, ça ne sera pas possible »*.

- **Satisfaction du jeune**

Kévin se dit « très satisfait de l'accompagnement, ça n'a rien à voir avec Pôle Emploi. J'y suis allé trois fois mais c'est compliqué. Le conseiller change tout le temps et il nous demande de remplir pleins de choses sur Internet. Je préfère la mission locale ».

Pour lui, la mission locale est *« un lieu d'échange et d'écoute, une structure qui me soutient mais sans réel résultat au final. Le problème c'est que je ne trouve pas de travail »*. Il ajoute, *« j'aimerais aussi faire plus de stages en entreprise, ça serait bien »*.

Steve

- **Caractéristiques du bénéficiaire**

Steve a 19 ans et réside à Méru. Son père est cariste, sa mère est agent d'entretien dans un collège. Il est diplômé d'un CAP Maintenance et hygiène des locaux, il explique avoir été « *le meilleur élève de sa classe avec 15 de moyenne générale* ». A l'issue de ce CAP, Steve a souhaité intégrer un CAP Cuisine mais n'a pas obtenu de place.

Steve a eu un angiome au cerveau et rencontre des difficultés pour s'exprimer. Par ailleurs, il explique ne pas être accompagné, ni soutenu par ses parents. Il a eu des difficultés à s'adapter en collège et en lycée, notamment à cause des autres élèves qui « *se moquaient de moi* ».

Il était scolarisé à Beauvais et avoue avoir rencontré des difficultés pour se déplacer. « *Y'a toujours des retards. Bon y'a des bus aussi mais on n'a pas de ticket de transport gratuit pour le prendre. Donc on prend le train, même si on sait qu'on va arriver en retard* ».

- **Accessibilité de la mission locale**

Steve a connu la mission locale grâce à Pôle Emploi. « *Quand j'ai commencé à chercher du travail, je suis d'abord allé m'inscrire là-bas. J'ai toujours mon CV sur leur site Internet qu'il faut actualiser tous les mois. C'est trop bizarre leur système, moi mon CV j'ai rien à changer parce que je n'ai pas de travail. Alors je change une virgule et ça marche* ».

Il estime que les horaires sont adaptés. « *Bah de toute façon quand on ne travaille pas, c'est pas un problème de venir !* »

- **Accompagnement du bénéficiaire**

Accompagné par la mission locale depuis juin 2012, Steve explique avoir participé à tous les ateliers de travail d'aide à la rédaction de CV ou de lettre de motivation pour trouver un emploi. « *Faut dire la vérité, avant je ne savais pas ce que c'était un CV et tout le tralala. Au collège, on ne nous dit rien, et en CAP, je ne me rappelle pas qu'on ait parlé de ça. Heureusement qu'il y a la mission locale, sinon c'est la cata !* ».

Il est accompagné par un conseiller unique qu'il rencontre chaque semaine, dans le cadre d'un CIVIS renforcé. « *En plus, j'ai un parrain. C'est vraiment bien, tout ce qu'on lui dit, il le garde pour lui. Il me donne des conseils* ».

Steve ne reçoit pas d'allocation financière. Il dit « *ne pas aimer demander de l'argent. Il faut apprendre à s'en sortir tout seul. Mais c'est vrai que pour passer mon permis j'en aurai bien besoin. Peut-être que je vais demander quelque chose parce que trouver du travail sans permis, ce n'est pas possible* ».

Il juge que la mission locale l'a bien aidé. « *Je reçois des propositions mais le problème, c'est le permis. Mon CAP est reconnu mais les boulots qu'on me propose, c'est très tôt genre 5 heures du matin à Beauvais. Moi je veux aller travailler mais j'ai pas de moyen de transport* ».

- **Satisfaction du jeune**

Steve est très satisfait de l'accompagnement de la mission locale. S'il le pouvait, il aimerait réaliser plus de stages, mais également que plus de visites en entreprise soient organisées.

Alison

- **Caractéristiques du bénéficiaire**

Alison a 21 ans et habite Méru. Elle ne connaît pas son père. Sa mère est sans profession et sous tutelle, considérée comme handicapée et dépressive. Elle dispose d'un niveau CAP en vente qu'elle a passé en septembre 2010 à Chantilly. Après avoir vécu chez sa grand-mère à Beauvais, elle est revenue auprès de sa mère à Méru, ville qu'elle connaît, depuis 2011.

- **Accessibilité de la mission locale**

Alison explique, « *je suis venue à la mission locale sur les conseils d'un ami mais aussi parce Pôle Emploi me l'avait demandé* ». La mission locale est proche de son domicile puisqu'elle se trouve à cinq minutes. Elle considère que les horaires d'ouverture sont adaptés à ses besoins.

- **Accompagnement du bénéficiaire**

Alison est suivie par la mission locale depuis 3 ans. Elle était inscrite à celle de Beauvais avant d'être prise en charge par celle de Méru en 2011. Avant de prendre contact, pour la première fois, Alison était demandeur d'emploi non indemnisée, depuis sa sortie de l'école de Chantilly en 2010.

Elle reconnaît qu'elle est dans cette situation parce qu'elle a décroché trop tôt du milieu scolaire : « *j'ai décroché, parce que Chantilly s'était trop loin de là où j'habitais. Je suis venue à la mission locale, avant tout pour trouver un emploi et peut être suivre une formation. J'aimerais aussi évoluer, avoir quelque chose de plus que le CAP* ». Alison rencontre son conseiller environ une fois par semaine. Elle est satisfaite « *même si les propositions d'emplois sont souvent trop loin* ».

Elle a reçu une allocation financière au titre du CIVIS. « *Cette allocation est versée rarement, j'avais demandé une aide pour le permis mais, la mission locale ne paie pas tout, on me proposait 250 euros* ». Alison reconnaît que le dispositif CIVIS l'a beaucoup aidée.

- **Satisfaction du jeune**

Alison déclare qu'elle est satisfaite des propositions qui lui ont été faites « *malgré le problème de distance* ». Elle estime que « *sans l'aide la mission locale, je ne serai pas parvenue au même résultat. Il faut de la motivation et un appui financier* ».

3.2.8.6 Centre de Formation en Alternance

3.2.8.6.1 Directeur

- **Rôle et missions**

Le CFA de Beauvais a une activité multi-branches. L'objectif principal du centre est de « répondre aux demandes des entreprises, en prenant en compte les carences qu'un certain nombre de métiers peuvent connaître ». Par exemple, le bassin d'emploi va consommer un certain nombre de techniciens d'usinage et le centre va essayer de recruter des jeunes dans ce domaine.

Un objectif moyen de recrutement est ainsi défini en fonction du potentiel exprimé pour répondre à la demande. Il y a bien sûr des métiers en tension pour lesquels la demande est forte : chaudronnerie, usinage, métiers du process.

La volonté du CFA est de fonctionner à l'envers de beaucoup d'autres centres : recruter les jeunes pour les présenter ensuite aux entreprises. Il y a donc un premier filtre qui permet de vérifier l'adéquation des pré-requis au diplôme. « Dans le sens inverse, pratiqué par d'autres centres, un jeune trouve son entreprise et vient voir un CFA, mais il n'a peut-être pas bien cerné le métier et ses contraintes ».

Il y a un objectif de recrutement, correspondant à l'effectif des formations en alternance. Il est défini par la Direction générale avec le conseil d'administration.

Pour piloter le CFA, Monsieur X s'intéresse « aux résultats aux examens, au taux de départ et à l'insertion professionnelle finale. Ce sont les indicateurs essentiels sur l'apprentissage ».

Le financement de la Région Picardie n'est pas particulièrement dépendant des objectifs. Néanmoins, l'ouverture d'une nouvelle section en apprentissage est soumise à l'accord de la région qui fixe un plafond à ne pas dépasser en termes d'effectifs. La Région souhaite avant tout développer le nombre d'apprentis de manière globale et ne privilégie pas particulièrement l'industrie. En revanche, elle a développé l'apprentissage dans certains secteurs porteurs dont les services à la personne. Au final, elle accompagne le CFA sur l'investissement et sur les fonctionnements de manière assez basse (10 % du budget global).

La zone géographique couverte par l'établissement dépend des niveaux de formation et des métiers. « Plus le niveau de formation est faible, moins le rayonnement du centre est important. Le rayonnement du CFA peut donc être à l'échelle de la Picardie ou hyper-localisé ».

Cela dépend de la mobilité physique mais aussi de la mobilité « mentale » : « aller travailler à plus de 15 km, pour certains jeunes, c'est inconcevable. Sur les dix dernières années, cela s'observe. Avant, les élèves volontaristes pouvaient prendre leur vélo, maintenant, c'est de plus en plus rare ».

Le CFA ne joue pas particulièrement de rôle en matière d'orientation. Le CFA répond avant tout aux besoins des entreprises, en faisant la promotion des métiers peu

ou mal connus. Lorsque les jeunes arrivent au centre, ils passent un entretien de motivation. De fait, ils savent où ils veulent aller.

Il explique, « *les jeunes qui changent d'orientation en cours de route le font vite. Par exemple, un jeune rentre en usinage et s'aperçoit que la précision qu'on lui demande ne lui convient pas. Il est alors immergé en chaudronnerie quelques jours et, si cela lui plaît, le jeune change de contrat* ».

Il arrive parfois que certains jeunes se soient complètement « *fourvoyés dans leur orientation* ». Le CFA n'a pas de fonctions dédiées pour résoudre ce genre de problème, le suivi est collectif : un responsable de section détecte le malaise du jeune, en discute avec un conseiller en recrutement/placement, puis avec le responsable de formation et enfin, le Directeur du centre. Ce dernier gère le problème lorsqu'il est en lien avec l'extérieur : si le jeune veut se réorienter en maçonnerie, le Directeur appelle le CFA du bâtiment.

Sur les différents indicateurs, un point d'étape mensuel est réalisé. L'effectif des formations en alternance est ainsi suivi mensuellement. Le lien entre l'objectif initial et le taux de départ va être suivi au fur et à mesure. L'insertion professionnelle est suivie à six mois. Pour assurer ce suivi, des enquêtes existent telles celles menées par la Région et la branche professionnelle.

Le CFA mesure aussi la satisfaction des élèves en alternance à travers :

- une réunion annuelle des délégués de section, permettant de faire un point sur le fonctionnement du centre ;
- une évaluation « à chaud » en fin de formation et qui repose sur un questionnement global de la section (pas chaque élève) par un membre de la direction ou du service qualité. Les sujets abordés sont très divers, allant du suivi en entreprises en passant par le rythme des alternances et la restauration ;
- une enquête « à froid » six mois après la fin de leur scolarité.

L'objectif du centre est d'être supérieur à 10 % de très satisfaits et inférieur à 3 % de non satisfait.

- **Gouvernance**

Le Conseil d'administration est composé de représentants locaux d'entreprises et de la direction générale. Le CFA est une émanation du l'Union des Industries et des Métiers de la Métallurgie (UIMM) qui joue un rôle de gouvernance politique stratégique, déclinée par la Direction générale.

Autre instance (obligatoire dans l'apprentissage), le Conseil Paritaire de Perfectionnement qui regroupe la Région, le Rectorat, les représentants des syndicats, les parents d'apprentis. C'est un organe consultatif. On y trouve les représentants politiques. Les jeunes sont également représentés au conseil de perfectionnement mais pas au conseil d'administration.

La structure doit rendre des comptes à l'UIMM et au conseil d'administration. L'UIMM est d'ailleurs l'autorité de tutelle. Selon le Directeur, il y a une vraie gouvernance.

En revanche, *« si l'on raisonne en termes de coordination locale au service de la population, il manque sûrement des éléments. Il y a un problème de coordination mais qui est un problème relevant du public »*.

Le CFA a une mission par délégation de former des jeunes apprentis. Le Directeur explique, *« si l'Éducation Nationale faisait son travail, le centre n'aurait pas lieu d'exister. Certaines formations du CFA sont aussi dispensées au lycée professionnel Paul Langevin de Beauvais. Or, le CFA fait le plein là où à Paul Langevin, des élèves arrêtent. Les entreprises déclarent qu'elles ne veulent plus de jeunes de ce lycée mais continuent de prendre des jeunes du CFA »*. Selon le Directeur, le vrai métier, ce n'est pas la formation des jeunes : c'est la relation avec les entreprises, *« ce que l'Éducation Nationale ne sait pas faire »*.

- **Caractéristiques des bénéficiaires**

L'accompagnement et l'orientation des jeunes vers les filières en alternance souffrent encore de préjugés. Le Directeur relève que, dans la perception générale, *« c'est en train de devenir noble de faire un master en alternance mais c'est presque honteux de faire un Bac Pro en apprentissage »*.

Il indique que les professeurs et les membres du CIO ont une vision faussée de l'apprentissage : *« tu fais de l'apprentissage si tu n'es pas bon »*. En réalité, c'est presque le contraire : *« c'est une aberration de dire à un jeune en difficulté qu'il va aller en apprentissage car, dans ce cas, il doit s'adapter au centre de formation et à l'entreprise. A 16 ans, le jeune doit gérer deux réalités différentes, ce qui nécessite des qualités d'adaptation. Voilà pourquoi le savoir-être et la gestion des rythmes sont importants. Comment un jeune en difficulté dans le système classique peut-il s'en sortir en faisant le même programme tout en devant gérer les difficultés que représentent les nouveautés du monde de l'entreprise ? »*. Les jeunes doivent avoir un « déclic », une prise de conscience de l'importance de réussir la partie scolaire et le savoir-être.

Par ailleurs, il note, *« à vouloir multiplier les contrats alternance, on va augmenter le chômage des jeunes : l'augmentation du personnel dans l'industrie n'est pas infinie. Quand une entreprise prend quatre ou cinq apprentis, que le centre fait pression pour qu'elle en prenne 8 ou 9, l'entreprise ne va pas recruter et va fonctionner avec ses apprentis. Cela contribue à la création de solutions précaires de trois ans »*.

Pour améliorer l'orientation des jeunes, insérer plus tôt le monde de l'entreprise dans le milieu scolaire serait une bêtise selon le Directeur. Il travaille d'ailleurs avec le Comité Local École Entreprises (CLEE) et, même s'il faut un lien entre l'école et les entreprises, ces dernières en ont *« assez d'être sollicitées pour tout et n'importe quoi »*. Avant, les stages en entreprise concernaient les universités et les SEGPA. *« Désormais, il y a des demandes pour les DP6, les DP4, les 3^{èmes}, des jurys d'examen, des journées de recrutement, ... Plus on fait entrer l'entreprise tôt dans le*

processus, plus on la sature et elle va être ensuite tentée par l'amalgame jeune = perte de temps. C'est valable pour l'apprentissage et pour les stages ».

Le Directeur pense que ce n'est pas en allant faire des stages en entreprise que les jeunes vont découvrir des métiers car souvent, « *ils atterrissent dans l'entreprise de leurs parents* ». Il estime qu'un enseignement au collège devrait être mis en place sur ce qu'est l'entreprise et sur les métiers d'avenir. L'État devrait avoir une vision à long terme des métiers à développer avec un plan sur 5 ou 10 ans.

Selon le Directeur, le processus d'orientation ne peut pas intervenir avant la 3^{ème}. « *Il est nécessaire d'y faire réfléchir les jeunes le plus tôt possible mais ils ne pourront pas avoir une idée claire et définitive de son avenir professionnel dès la classe de 3^{ème}. Cependant, certains jeunes ont déjà une idée précise de ce qu'ils veulent faire, notamment les jeunes qui fréquentent le centre* ». Selon lui, le processus d'orientation correspond à la maturité du jeune et à son vécu au sens large (familial, scolaire, ...). Il insiste aussi sur le fait qu'un même métier peut-être très différent en fonction du cadre dans lequel on l'exerce : « *monter des pneus chez Speedy ou chez Mercedes, ce n'est pas la même chose* ».

Il estime que le système ne permet pas un vrai « processus d'orientation ». La seule chose demandée aux élèves est de faire un stage d'une semaine et de rédiger un rapport suite à cette expérience. Selon lui, l'orientation n'est pas institutionnalisée. A noter, le centre de formation ne compte pas d'apprentis mal orientés car il y a un filtre à l'entrée qui permet de s'assurer de la cohérence du choix et du projet de chaque jeune.

- **Partenaires et positionnement du CFA dans son environnement**

Afin d'informer les jeunes en amont, l'établissement organise une journée portes ouvertes. Le Directeur indique qu'une grande campagne de communication sur l'événement couvre l'ensemble du bassin. Une journée « forum de l'alternance » est aussi organisée avec des entreprises partenaires qui peuvent ainsi échanger avec les jeunes.

Le Directeur considère qu'il a des contacts réguliers avec les autres acteurs de l'orientation. Des actions de sourcing sont conduites avec la mission locale et diverses autres actions avec les entreprises. Il y a cependant peu d'interaction avec Pôle Emploi. Le centre de formation a déjà collaboré avec le CIO mais plus depuis que le Directeur a changé. Les différents partenariats dépendent beaucoup des personnes qui sont à la tête des structures.

Les formations que propose le centre sont en adéquation avec les besoins des professionnels implantés dans la région. Le bac Système Électronique Numérique (SEN) a été fermé cette année dans l'établissement faute de demande des entreprises. « *A l'Éducation Nationale, les formations sont souvent fermées 10 ans après que le métier soit mort* ». Le Directeur constate que l'on continue à former des coiffeurs dans des proportions incroyables alors qu'on ne trouve plus de poissonniers et de charcutiers et en déduit que la décision d'ouvrir ou non des sections manque de pragmatisme. Il considère que l'ouverture des sections devrait dépendre du marché de

l'emploi et pas simplement de la volonté des jeunes. Souvent, les jeunes choisissent ce qu'ils connaissent et sont de fait très influençables.

Le centre a un partenariat avec le lycée professionnel Corot (à Beauvais) sur les métiers de l'électrotechnique. Cependant, pour les métiers industriels, le CAP n'est plus en adéquation avec les attentes. Ces métiers deviennent de plus en plus techniques et le BAC Pro, voire le BTS devient la norme. Le BAC Pro a été réformé et est passé à 3 ans de formation. Mais les jeunes qui intègrent ces sections ne sont souvent pas prêts : la première année du BAC Pro devrait servir d'année tremplin et se faire à plein temps dans l'établissement avant d'effectuer les 2 dernières années en apprentissage. Cela permettrait aux jeunes d'acquérir les repères et les réflexes afin de faciliter leur arrivée dans le monde de l'entreprise. D'ailleurs, à 14 ou 15 ans, les entreprises sont réticentes à recruter les jeunes.

- **Efficacité/ efficacité**

Les contraintes géographiques constituent un frein majeur dans le choix de formation des élèves. Le Directeur entend souvent le discours suivant : *« je souhaite entrer dans votre établissement parce qu'il est le plus proche de chez moi »*. Aller travailler à 40 km de chez soi avec des transports en commun pas toujours compatibles n'est pas incitatif pour les élèves. L'attachement des élèves à leur cadre de vie pèse pour beaucoup dans le choix de leur futur établissement.

Le Directeur considère qu'il ne peut pas mettre en-dessous de 4 sur 5 pour noter l'efficacité de la structure. Alors que les conditions sont difficiles, les résultats sont excellents. Les jeunes passent la plupart de leurs épreuves en Contrôle en Cours de Formation (CCF) et sont donc évalués par des professionnels venus de l'extérieur et non par des professeurs. Au final, l'insertion professionnelle affiche un taux élevé. Par ailleurs, le taux de départ en cours de formation est assez faible, en-dessous des 6 %. L'an dernier, l'établissement était proche des 4 % sur l'ensemble des niveaux. Au-delà des chiffres, le retour des entreprises partenaires est très encourageant et ces dernières reconnaissent un certain nombre de points forts. Malgré tout, elles pointent une baisse de la qualité des savoirs en français et en mathématiques ainsi qu'une évolution négative des comportements. De plus en plus de jeunes sortent de 3^{ème} sans maîtriser les savoirs fondamentaux. *« On pourra tout essayer, mais c'est au collège, voire à l'école primaire que ce genre de problème peut être réglé »*. Le Directeur considère que le collège effectue un nivellement par le bas, qui est catastrophique. C'est d'ailleurs un des seuls niveaux qui n'a pas été réformé dernièrement.

Objectivement, le Directeur pense avoir les moyens de mener à bien sa mission. En revanche, humainement, la tâche est plus compliquée et il est de plus en plus difficile de recruter des accompagnants de bonne qualité. Le centre de formation souffre aussi, comme l'Éducation Nationale, de la vision dépréciée que porte la société sur les professeurs. Par le passé, pour un professionnel, devenir formateur représentait l'aboutissement d'une carrière. Aujourd'hui, le bon professionnel a plutôt intérêt à rester en entreprise. Il constate que les métiers de la formation sont mal payés mais que cela correspond aussi à un besoin de transmettre. Comme de plus en plus de familles sont elles aussi en échec, elles préfèrent renvoyer la faute sur les instances éducatives. Le Directeur souligne que, sur le plan financier, la branche apprentissage connaît quelques difficultés. Afin de faire vivre les sections, il est obligé de consolider des

ressources financières qui ne sont plus garanties par la branche professionnelle, celle-ci ayant baissé ses transferts. Le fort volant financier dont dispose le centre sur les sections de BTS, lui permet d'équilibrer les sections de CAP et le BAC Pro.

Le contexte territorial influe sur le choix des métiers. Selon que l'on travaille avec des jeunes de Méru, de Beauvais ou de Senlis, le public n'est pas le même. Dans le bassin de vie de Méru, si les jeunes ne montrent pas une grande vivacité d'esprit, ils sont malgré tout respectueux et bien élevés. *« A Senlis, les jeunes sont plus citadins avec une culture de quartier et sont donc beaucoup plus retors ».*

Si l'on veut favoriser le développement de l'apprentissage, il est nécessaire de lever le frein dans les entreprises. Selon le Directeur, il est nécessaire de renforcer le suivi et l'accompagnement des entreprises dans leur mission d'accueil des jeunes. Cela correspondrait à augmenter les ressources des centres de formations pour qu'ils puissent assumer cette mission. Aujourd'hui, cette mission de suivi n'est financée par personne et ne rentre pas dans les charges du centre de formation. Il est en effet difficile de trouver du volume horaire supplémentaire pour envoyer les formateurs effectués un travail de suivi. Or une entreprise mal accompagnée peut rapidement se trouver en difficulté et ne plus vouloir prendre de jeunes. De plus, les entreprises ont de moins en moins d'aides financières à l'apprentissage : il y avait un système de primes qui a été amendé et revu à la baisse. Il est nécessaire de faciliter l'accès à la mobilité. Ainsi, le Directeur considère *« qu'aussi longtemps que le permis de conduire restera à 1 500 euros on continuera à mettre des jeunes en difficulté ».* Enfin, il faut développer davantage la promotion de l'apprentissage au sein même de l'Éducation Nationale. Les gens en charge de l'orientation au collège méconnaissent souvent ce mode de formation.

Afin de valoriser l'alternance, le diplôme délivré en fin de formation pourrait par exemple comporter une mention spéciale. Aujourd'hui, l'Éducation Nationale fournit un référentiel de formations d'après un conseil paritaire composé quasi exclusivement de grandes entreprises qui ont une vision du métier ne correspondant pas vraiment avec la réalité. Plusieurs métiers connaissent un phénomène de décalage lié à l'évolution des technologies. Quelle que soit la filière, il est important que les jeunes puissent s'approprier un socle commun de compétences leur permettant de s'adapter dans la plupart des milieux. *« Si le niveau global monte et que les jeunes savent faire de plus en plus de choses, le savoir de base demeure instable. Ceci s'observe partout même chez les meilleurs élèves ».*

3.2.8.6.2 Formateur

- **Caractéristiques du formateur**

Monsieur X a une ancienneté de 12 ans dans sa fonction. Il est aujourd'hui responsable de section "Techniciens d'usinage" et formateur en Productique mécanique, dessin industriel et assistance par ordinateur.

Il a obtenu son CAP en 1976 puis a été formé dans diverses entreprises, ce qui lui a permis, à la fin de sa carrière industrielle, d'occuper un poste de programmeur en logiciel informatique. Il indique ne pas avoir été particulièrement formé pour exercer le métier de formateur : *« j'ai eu une semaine de formation sur la pédagogie, à mon arrivée, ainsi que sur la gestion des conflits avec les jeunes. Ca n'a pas été un problème car je souhaitais exercer ce métier »*, explique-t-il. Cependant, il effectue tous les ans, des stages de remise à niveau sur les logiciels utilisés en atelier. Selon le responsable de section, il est inutile d'avoir des formations théoriques très poussées *« ce qui compte, c'est le contact avec les jeunes. Il faut avoir la capacité de se mettre à leur niveau »*.

- **Place parmi les autres intervenants en matière d'orientation**

Monsieur X précise que le rôle de responsable de section est plus important que celui de simple formateur. *« Le dialogue est beaucoup plus ouvert avec l'entreprise (tuteurs, responsables d'atelier, chefs d'entreprise) »*.

Le responsable de section est en charge du suivi obligatoire des jeunes une à deux fois dans l'année, soit 25 à 30 jeunes. Jusqu'à cette année, une rencontre globale entre les parents et les formateurs était organisée. Il indique que cette dernière a disparu au profit de rencontres individuelles pour les cas problématiques. *« Quand je vois qu'un jeune rencontre un problème, je fais le nécessaire pour entrer en contact avec les parents. Je les vois suffisamment souvent dans la semaine pour me rendre compte de leurs éventuelles difficultés. Le fait de travailler avec les jeunes en atelier plutôt qu'en salle de classe permet de libérer le dialogue »*.

Selon lui, la nature des échanges avec les jeunes est au-delà de la simple relation professeur-élève : le responsable de section a aussi un rôle social et est une oreille attentive à qui confier les situations difficiles. Même si une assistante sociale est présente au CFA, les jeunes vont plutôt se tourner vers leur responsable de section pour leurs problèmes de logement et de conflits familiaux. *« C'est grâce au lien de confiance qu'on a avec eux »*.

Il précise qu'il lui arrive d'être confronté à des jeunes qui n'ont pas trouvé leur voie professionnelle. Il distingue trois cas : le premier, celui des élèves très jeunes (15-16 ans) qui sortent de 3^{ème} et qui sont orientés vers un CFA car ils ne peuvent pas poursuivre le cursus classique ; le deuxième, celui des jeunes poussés par leur famille parce qu'un parent travaille déjà dans le milieu industriel. Enfin, le troisième cas, de jeunes arrivés plus tardivement (19-21 ans) qui sont passés par des voies diverses et qui viennent au CFA parce qu'il propose des formations dans les métiers qui recrutent. Selon le responsable de section, ce dernier cas est souvent motivé au départ et le rôle

de l'équipe éducative est alors de réussir à maintenir cette motivation durant les trois années de formation.

Monsieur X remarque que, la plupart du temps, les abandons sont liés aux besoins financiers qui vont croissants avec l'âge. En tant que responsable de section, il essaye d'orienter les jeunes sur le point d'abandonner vers la formation continue qui est plus courte (6 à 8 mois) et qui se fait en partenariat avec des entreprises ayant un besoin de formation particulier.

Il précise que le centre a développé des partenariats avec les entreprises d'intérim. *« Ces dernières vont nous transmettre la demande de formation d'une entreprise et le centre de formation va accueillir un groupe en formation pendant 8 mois ».*

Afin de faire découvrir les métiers de l'apprentissage, le centre de formation organise une journée « portes ouvertes » et participe au forum de l'alternance. La région organise aussi ses propres événements. Monsieur X explique que des visites de l'atelier sont organisées pour les classes de 4^{ème} et de 3^{ème}. En revanche, il doute que ce soit un élément déterminant pour le choix final du jeune.

- **Partenariats**

Le formateur indique que les partenariats avec le monde professionnel se font davantage au niveau de la formation continue qu'au niveau des parcours en apprentissage. Les jeunes recherchent une entreprise d'accueil de leur côté, et le centre de formation peut les aider dans cette démarche. Il rappelle que souvent, lorsqu'une entreprise partenaire accepte de prendre un jeune, elle le garde jusqu'à la fin de sa formation.

Monsieur X estime que les formations qui sont proposées par le centre sont en adéquation avec les besoins professionnels locaux. Il reconnaît que, si les entreprises du bassin d'emploi ont beaucoup souffert ces dernières années, il y a encore une forte demande pour les jeunes qualifiés. Le formateur précise qu'il n'est pas rare que des tuteurs, des chefs d'atelier ou des responsables le contactent afin de lui demander s'il n'a pas un ancien élève qui serait à la recherche d'un emploi. Il rappelle que, dans les métiers de l'usinage, il y a des postes à pourvoir malgré la crise.

Par ailleurs, il entretient des relations informelles avec ses anciens élèves. Il précise que quelques uns, peu nombreux, poursuivent leurs études et font un BTS. Certains viennent aux journées portes ouvertes pour rencontrer leurs anciens professeurs et donner de leurs nouvelles.

- **Sur l'orientation au collège**

Le formateur pense que, *« dans les collèges, les COP ne font pas leur boulot »*. Il dénonce le fait que, dans les collèges et les lycées, les jeunes ne sont pas informés sur toutes les voies possibles. *« L'apprentissage est généralement réservé aux moins bons élèves, ceux qui travaillent le moins bien et qui ont des problèmes de comportement ».*

A la rentrée 2013, il explique que sur huit postulants, cinq seulement se sont présentés. Le formateur estime que cela s'explique par leur jeune âge, leur manque de mobilité et la réticence des entreprises à recruter de très jeunes apprentis (15-16 ans) à cause des problèmes de sécurité dans le secteur industriel. « *Les machines du CFA sont sécurisées, mais ce n'est pas toujours le cas dans les entreprises. Si ce manque de sécurité doit conduire le jeune à rester dans un rôle d'observateur, ça ne sert à rien d'embaucher un jeune* ».

Monsieur X indique que, depuis quelques années, la section DIMA permet de faire découvrir les métiers aux jeunes tout en les intégrant dans une section. Mais ces derniers restent difficiles à placer dans les entreprises pour les raisons déjà évoquées, malgré le travail du service recrutement/placement et des contacts personnels du responsable de section.

Dans les sections dont il a la charge, le formateur estime que 70 % des jeunes se sont inscrits par choix. Pour les 30 % restants, ils ont intégré le cursus par défaut ou ont été attirés par le côté « pratique » de la formation. Il note que beaucoup de jeunes fonctionnent selon leurs envies et rappelle que, même parmi les jeunes qui n'ont pas vraiment choisi leur orientation « *ils peuvent y prendre goût et réussir leur formation s'ils sont un peu manuels et qu'ils ont envie de rompre avec l'aspect théorique des enseignements* ». Selon lui, lorsque les jeunes atteignent 17 ou 18 ans, leur caractère change et certains envisagent d'abandonner.

Monsieur X rappelle qu'il y a quelques années, le centre de formation avait envisagé d'aller présenter un certain nombre de métiers dans les collèges. Cette démarche, s'appuyant sur une présentation vidéo, permettait aux jeunes intéressés de s'informer directement en posant des questions et en échangeant avec les professeurs. Il pense que ce mode de communication est plus intéressant que les grandes journées au cours desquelles les jeunes découvrent 50 formations différentes et ne savent au final plus quoi faire. Mais, selon lui, les chefs d'établissement sont réticents à l'idée de faire rentrer le monde professionnel dans leurs structures. Le formateur considère que la voie professionnelle ne doit pas être la voie de garage pour les jeunes qui ont les moyennes les plus basses. Les élèves accueillis par le centre sont de plus en plus jeunes et ont donc des difficultés à trouver une entreprise d'accueil. Il précise que, comme les jeunes doivent trouver leur entreprise avant décembre, le centre est obligé de renvoyer ceux qui n'en ont pas trouvée.

Monsieur X dit travailler très peu avec le CIO et indique que les gens qui y travaillent ont souvent une mauvaise image de l'apprentissage, avant tout liée à la méconnaissance de ce mode de formation.

- **Efficacité- efficacité**

L'établissement à la chance d'avoir de bons résultats aux examens. Le formateur précise que si le CFA approche les 100 % de réussite, c'est aussi parce que quelques jeunes ont abandonné en cours d'année. « *Ceux qui vont jusqu'à l'examen sont les meilleurs* ». Il note que certains décident de tout arrêter après avoir obtenu leur diplôme.

Il observe que le niveau global des jeunes lors de leur entrée au centre de formations est en baisse. Cependant, peu d'élèves redoublent au centre de formation et, pour redoubler, le formateur indique que le jeune doit être en très grande difficulté. Il pense que cette baisse de niveau scolaire est surtout imputable à la perte de motivation ainsi qu'à l'abandon des parents.

Au sujet de la contrainte géographique, le formateur observe que beaucoup d'élèves viennent de territoires se trouvant dans un rayon de 30 kilomètres de Beauvais. Il souligne que, pour les jeunes de 15 ou 16 ans qui vivent dans les campagnes, c'est une vraie contrainte. Certaines années, il lui arrive de récupérer un jeune dont le village se trouve sur son trajet. Pour Monsieur X, il faudrait améliorer la ponctualité des transports en commun car la navette entre la gare routière de Beauvais et le centre-ville est toujours en retard. Alors qu'il essaye de former des salariés responsables et respectueux des horaires, il note que cette question des transports est un vrai problème. De plus, selon lui, les transports représentent une contrainte supplémentaire pour les jeunes à la recherche d'une entreprise d'accueil car, en plus de trouver l'entreprise, il faut trouver la solution de transport adaptée.

Il note que le cadre de vie des élèves pèse aussi de façon importante sur leur orientation car les conseils des parents sont souvent déterminants. Les jeunes ont tendance à s'orienter dans la même branche professionnelle que celle de leurs parents ou grands-parents.

Concernant le savoir-être, le formateur note que c'est assez exceptionnel d'avoir des jeunes avec des problèmes de comportement. Il pense que c'est grâce au filtrage qui s'effectue avant l'entrée au centre de formations. Monsieur X essaye d'être plutôt social dans son recrutement mais considère que les questions de comportement sont réhivitoires. En tant que responsable de section, il ne prendrait pas le risque de *« faire rentrer un loup dans la bergerie qui menacerait la qualité du groupe. Je préfère refuser un jeune qui a des notes correctes mais un comportement déplorable, au profit d'un jeune qui aurait des notes moins bonnes mais une tenue exemplaire »*.

Afin de mesurer l'efficacité de leurs actions, les formateurs sont évalués sur la progression des élèves mais également du taux de réussite aux examens.

S'il devait noter l'efficacité de la structure, il mettrait la note de 4,5 sur 5. Il considère qu'il bénéficie d'un outil de travail *« merveilleux »*, que les locaux sont bien aménagés et que des mesures disciplinaires permettent de garantir un cadre de vie serein. De plus, il observe que l'ensemble de ses collègues conserve une forte motivation.

S'il revient dix ans en arrière, il constate que la mission qui lui est assignée est plus difficile à réaliser aujourd'hui. Selon lui, c'est d'abord à cause du niveau des élèves qui a baissé. C'est aussi imputable à la réticence qu'ont les entreprises à accueillir les jeunes. Il estime néanmoins que les possibilités de poursuite d'études pour un jeune motivé sont plus importantes aujourd'hui : un jeune qui va obtenir son Bac Pro à 18 ans pourra poursuivre en BTS qu'il obtiendra à 20 ans. Dans l'absolu, la baisse du niveau global des élèves ne le dérange pas tant que ces derniers demeurent motivés.

3.2.8.7 Plate-forme de suivi et d'appui aux décrocheurs

3.2.8.7.1 Coordinatrice départementale

- **Caractéristiques de la coordinatrice**

Madame X est Inspectrice de l'Éducation Nationale en charge de l'information et de l'orientation. Elle est également la Coordinatrice départementale de la plate-forme de suivi et d'appui aux décrocheurs (PSAD) de l'Oise depuis 3 ans. Auparavant, elle exerçait des fonctions similaires dans la Somme.

- **Rôle, gouvernance et acteurs de la PSAD**

La PSAD assure le repérage et l'accompagnement des jeunes décrocheurs de l'Oise. Elle assure un travail partenarial avec les acteurs suivants :

- *Au niveau de l'Éducation Nationale* : les chefs d'établissements, les Directeurs des CIO de Beauvais, Compiègne et Creil et elle-même. « Il s'agit du noyau dur qui comprend également les autres acteurs de terrain tels que les COP, les assistantes sociales et les enseignants ». Elle précise : « au sein de l'établissement, le référent du jeune décrocheur est généralement le professeur principal. Lors de la prise en charge d'un jeune, il est souvent contacté par le COP qui réalisera le premier entretien afin d'obtenir des informations sur l'élève ».
- *Au niveau des acteurs de l'emploi, de la formation professionnelle, de l'insertion* : les missions locales, Pôle Emploi, les GRETA, les CFA.
- *Au niveau des acteurs de la santé* : « cette mission est exercée par les missions locales, et au sein des établissements, par le personnel médical dédié (infirmier, médecin, ...) ».
- *Autres* : le Ministère de l'Agriculture au travers des Maisons Familiales Rurales (MFR).
- *Au niveau du Ministère de l'Intérieur* : avec la Direction de la protection judiciaire de la jeunesse (DPJJ).

Ces acteurs sont mobilisés en cas de besoin. La « communication se fait au jour le jour mais je réunis les principaux [ndlr : le noyau dur] au minimum 2 fois par trimestre pour présenter les résultats de la plate-forme ». Elle précise que la PSAD a permis d'associer de nouveaux acteurs à la prévention du décrochage mais rappelle « qu'un travail partenarial était mené par le SAIO, les CIO et les missions locales avant la plate-forme dans le cadre des enquêtes « Perdu de vue ».

La coordinatrice de la PSAD a pour objectif de « diviser par deux le nombre d'élèves décrocheurs. C'est un objectif national attendu par le Ministre ». Cette année, l'objectif était de 900 jeunes à raccrocher pour l'Oise, « nous avons fait 1 400, l'objectif est donc largement atteint ! ».

- **Efficacité**

Concernant le nombre de décrocheurs, 3 500 ont été identifiés cette année comme susceptibles d'être décrocheur. *« Il faut se méfier car parfois, en changeant d'académie, un nouvel identifiant élève (INE) est créé. L'élève n'est pas décrocheur mais il n'apparaît pas dans la base RIO comme étant scolarisé »*. Sur les 3 500 élèves, Madame X explique *« 895 sont connus et suivis par la mission locale donc ils sont déjà accompagnés. Il en reste donc 2 500 à contacter pour vérifier s'ils sont bien en décrochage et proposer un accompagnement. Aujourd'hui, nous avons 300 jeunes que l'on n'arrive pas à contacter »*.

- **Repérage et contact du jeune**

A noter, une procédure précise est appliquée par les conseillers en charge du repérage : *« 3 appels doivent être passés, dont un après 18h. A l'issue de ces appels, si nous n'arrivons pas à contacter le jeune nous adressons un courrier »*. De son point de vue, plusieurs facteurs entravent la prise de contact *« les adresses que nous donnons les établissements ne sont pas forcément à jour ou sont partielles. Il se peut aussi, que le jeune n'ait pas envie de rentrer en contact avec nous parce que ça lui évoque un mauvais souvenir, ou parce qu'il a trouvé un emploi »*. Elle ajoute : *« On est quand même identifié, parfois les jeunes reviennent vers nous un an après et nous disent avoir reçu le courrier »*. Sur 2 200 jeunes contactés pour intégrer la plate-forme, elle recense 44 refus véritablement formulés.

Les statistiques sur le décrochage scolaire sont tirées de la base RIO qui est complétée par les chefs d'établissements. Par la suite, les données sont *« moulinées et confrontées avec celles de l'Éducation Nationale datant de N-1. La base croise également les données du Ministère de l'Agriculture [ndlr : concernant les structures d'enseignement MFR] »*. Concernant l'interface de saisie RIO, Madame X avoue *« qu'il y a eu beaucoup d'améliorations mais certaines choses sont manquantes. Par exemple, on peut cocher « sortie » mais il n'est pas possible d'ajouter des commentaires sur le motif ou d'autres informations sur les causes »*.

L'action de la plate-forme ne se limite pas aux jeunes qui ont décrochés. Un potentiel décrocheur est entendu également. *« Il ne faut pas attendre le décrochage pour agir, nous avons aussi un rôle de prévention important. Si un jeune est en risque de décrochage, il va être entendu par le COP dans le cadre du réseau FoQualE (formation qualification emploi) au sein de l'établissement »*. Aussi le travail de repérage et d'accompagnement se fait tout au long de l'année.

- **Caractéristiques des décrocheurs/ Causes avancées**

Sur le profil des jeunes décrocheurs, Madame X observe de nombreux *« jeunes âgés d'environ 17/ 18 ans qui ont décroché pour un emploi attirés par l'appât de l'argent. Sauf qu'une fois le CDD terminé, ils se retrouvent sans rien. Nous avons également le cas de jeunes qui ont une affectation en lycée professionnel pour une formation en apprentissage mais qui ne trouvent pas d'employeur et qui sont renvoyés »*.

Elle ajoute : « Il y a plusieurs typologies de décrochage. Le décrochage physique qui se traduit par l'absence de l'élève. L'absence physique où le jeune est physiquement présent mais « rêve » en cours. Et nous avons aussi le cas du jeune qui est présent dans l'établissement mais qui ne se rend pas en cours ! Il est là pour le lien social qu'il tisse avec ses amis mais il est désintéressé par l'enseignement à cause d'un problème d'orientation notamment [ndlr : vers une filière qui ne l'intéresse pas] ». Les difficultés personnelles rentrent également en compte mais elle le concède « le décrochage est souvent le croisement de plusieurs problématiques. C'est rare qu'il n'y en ait qu'une ».

Pour prévenir le décrochage, la coordinatrice pense que la communication à destination des familles doit être développée. « Certaines familles déclarent ne pas avoir été aidées pour trouver un contrat d'apprentissage et tombent des nues lorsque le jeune est renvoyé. En effet, elles ne savent pas que l'accès à la scolarité est corrélé à la signature d'un contrat d'apprentissage ». Madame X l'affirme « le contrat d'apprentissage devrait être préparé bien en amont. Il faut réfléchir aux modalités. Il faut également expliquer tous les parcours possibles pour accéder à une qualification dès la 4^{ème}. Par exemple, il faut comprendre que pour accéder à la vente et au commerce, il y a plusieurs chemins possibles. Il ne faut pas attendre d'y être pour informer ».

Elle complète ses propos en expliquant que le contenu de l'option DP3 va évoluer. « La partie économique va être présentée. On va parler des filières qui recrutent, de celles avec de forts taux de pression et parler de la mobilité entre les filières. Les professeurs doivent être parties prenantes de ce parcours ». De son point de vue, le jeune doit également être préparé aux changements. « Dans l'Oise, nous avons beaucoup d'établissements qui ont un internat. Mais il faut préparer le jeune avant, on n'avertit pas en juin d'une rentrée en internat en septembre ! Or c'est souvent le cas ».

- **Organisation de la plateforme et suivi**

Concernant le fonctionnement de la plate-forme et la réactivité nécessaire à une prise en charge efficace, la coordinatrice a mis en place les outils suivants :

Une fiche de liaison pour signaler les décrocheurs. Lorsqu'un COP, un chef d'établissement ou tout autre acteur de l'orientation rencontre un cas de décrochage effectif ou potentiel, il complète cette fiche. La fiche est adressée au Directeur du CIO qui la transmet à la coordinatrice. « C'est très réactif, chaque jour je reçois des fiches de liaison. On est informé rapidement et ça nous permet d'agir vite ». Elle ajoute : « les chefs d'établissement me contactent facilement par téléphone, mais je demande que cette fiche soit complétée ».

Le dossier de parcours personnalisé. « Il s'agit d'un document unique destiné à être partagé. Nous l'utilisons pour les changements d'orientation. C'est un document qui engage l'établissement actuel et futur. La démarche est concentrée sur les établissements et pas seulement sur moi. Cela permet d'avoir une trace du suivi qui a été mis en place ».

Lorsqu'un jeune souhaite bénéficier d'un changement d'établissement dans le cadre du GAIN [*ndlr* : *groupe d'aide à l'insertion*], il peut se rendre pendant 1 à 3 semaines dans l'établissement à titre d'essai. « *L'objectif est de voir si ça lui plaît, s'il va bien s'intégrer* ». A l'issue de cet essai, un avis pédagogique est formulé par l'établissement d'accueil et par la coordinatrice. Dans l'hypothèse où elle valide ce changement d'orientation, celui-ci ne sera effectif sous réserve de place disponible. Si ce n'est pas le cas, le jeune doit attendre qu'une place se libère. A noter, qu'il n'y a pas de cartographie de l'offre existante. « *Le plus compliqué c'est l'actualisation du document. Des places se libèrent notamment en période de rentrée. On sait à peu près où, mais le mieux est d'appeler le chef d'établissement directement* ».

En attendant, le jeune peut également intégrer une formation non-diplômante mise en place par la coordinatrice. « *Les jeunes sortis du système sans qualification intègrent cette formation de remise à niveaux et de travail sur l'orientation. Deux jours par semaine, ils reçoivent un enseignement théorique et, les trois jours suivants, ils réalisent un stage. Au lieu de se retrouver sans rien pendant un an, ils mûrissent leur projet professionnel, testent des métiers et reprennent confiance en eux en se projetant. Bref ils avancent* ». Réalisées à Creil et Compiègne, elle s'avoue satisfaite des résultats et souhaite que ces expérimentations puissent être renouvelées. Ces formations s'inscrivent dans le cadre de la Mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS).

- **Éléments de conclusion – propositions d'évolution**

Pour conclure, même si elle juge les chefs d'établissements « *suiveurs et mobilisés* » contre le décrochage scolaire dans cette académie, elle aimerait obtenir des listes plus précises sur les élèves sortants. En effet, la fiche « *lutte contre le décrochage scolaire* » ne serait pas remplie et renvoyée au CIO systématiquement pour les élèves ayant décroché. « *Si nous n'avons pas l'information, comment assurer une prise en charge rapide ?* ». Difficulté qu'elle rencontre encore plus fréquemment avec les établissements privés.

3.2.8.7.2 Jeunes décrocheurs

Anthony

- **Caractéristiques du bénéficiaire**

Anthony a 19 ans et réside à Bruyères-sur-Oise, ville située à une vingtaine de kilomètres de Méru. Son père est agent d'entretien dans le secteur hospitalier, sa mère est responsable de caisses dans un magasin de grande distribution. Son frère a réalisé ses études en lycée professionnel.

- **Parcours du bénéficiaire**

Durant sa scolarité au collège, Anthony a connu de nombreux changements. En 6^{ème}, il a débuté sa scolarité à Epinay-sur-Seine, puis a changé d'établissement, en milieu d'année, à la suite d'un déménagement. Il était alors scolarisé à Bruyères-sur-Oise.

En 5^{ème}, il se rend trois jours au collège de Bruyères-sur-Oise puis décide de changer d'établissement à la suite d'une bagarre avec un élève. Ses parents le scolarisent dans un collège privé, à l'Isle-Adam, mais le niveau s'avère très élevé. Quatre mois plus tard, il intègre un nouveau collège public en SEGPA.

En 4^{ème} puis en 3^{ème}, il reste scolarisé en SEGPA dans cet établissement, et se spécialise sur le métier de vendeur. Au total, Anthony aura fréquenté quatre établissements durant sa vie de collégien et n'a jamais redoublé.

Pour la poursuite de ses études, Anthony se dirige vers une formation en CAP pour devenir électricien. Il obtient son diplôme mais explique qu'il ne voulait pas *« continuer là-dedans. Finalement, j'avais envie de retourner vers la vente »*.

En septembre 2012, il s'inscrit en 2^{nde} professionnelle Vente en alternance au lycée professionnel Ferdinand Buisson à Ermont-Eaubonne. En novembre, son patron met fin à son contrat d'apprentissage. *« Il m'a dit que je ne faisais pas assez de choses, donc il m'a viré »*. Anthony a cherché une entreprise pour se faire embaucher en contrat d'apprentissage ; en vain. *« Le lycée nous a laissé un délai et j'ai postulé un peu partout avec mes parents, mais ça n'a rien donné »*. Peu après les vacances scolaires de décembre, il est contraint d'interrompre sa scolarité faute d'entreprise l'accueillant en tant qu'apprenti.

Lors de son départ du lycée, Anthony ne se rappelle pas avoir rencontré, ni le Proviseur, ni la chef de travaux, ni même la COP. Il se souvient seulement que *« c'est la chef de travaux qui m'a dit de ne plus venir en cours, que ça ne servait à rien »*.

En février, accompagné de ses parents, et sur recommandations de ses camarades de classe, Anthony se rend à la mission locale qui le dirige vers le CIO. A cette occasion, il a rencontré une COP qui l'a aidé à choisir une formation. *« Je l'ai vu deux fois, mais ce n'était pas la même conseillère. Au premier rendez-vous, elle m'a expliqué qu'ils allaient me prendre en charge. Au deuxième, j'ai déposé mon dossier »*.

En septembre 2013, Anthony a rejoint les bancs du lycée professionnel Lavoisier en 2nde professionnelle Systèmes électroniques numériques. *« Au collège j'aurai bien aimé devenir informaticien, mais c'était pas possible avec mes notes. Là, avec cette formation, ça va être bien parce que c'est un peu dans l'informatique, et en plus, j'ai déjà mon CAP d'électricien »*. En revanche, se rendre au lycée est assez contraignant pour lui, *« je me lève à 5 heures du matin parce que je dois prendre deux trains pour venir, mais je vais m'accrocher »*.

- **Conclusion – propositions d'évolution**

Anthony l'avoue, *« sans mes parents, je n'y serai pas arrivé »*. Malgré ce parcours tumultueux, il porte *« un regard positif sur l'école et ses professeurs. Ils m'ont donné du courage quand j'ai cherché un apprentissage »*. Au final, il estime que l'accompagnement du CIO a été déterminant. *« Grâce à eux, j'ai trouvé un lycée et j'ai réussi à avoir une place »*.

Carlos

- **Caractéristiques du bénéficiaire**

Carlos a 17 ans et habite à Warluis, un petit village de 1 200 habitants situé à proximité de Beauvais. Son père est maçon, sa mère est sans emploi.

- **Parcours du bénéficiaire**

Au collège, la scolarité de Carlos s'est bien déroulée malgré une absence d'encadrement de la part de ses parents. *« Ils me laissent tout gérer ».*

Après la 3ème, il décide d'intégrer un Bac professionnel Secrétariat au lycée professionnel de la Forêt à Chantilly. Sa candidature est retenue mais découvre, quelques jours avant la rentrée, qu'il n'aura pas de place à l'internat. *« Je croyais qu'on réglait ça à la rentrée, j'ai pas bien rempli le dossier. Sans l'internat, ce n'était pas possible d'aller à Chantilly. J'ai laissé tomber ».*

Carlos contacte alors la COP de son collège pour tenter de trouver une autre formation. Elle lui trouve une place au lycée professionnel des métiers du BTP, de la vente et de la communication graphique à Senlis mais *« la formation ne m'intéressait pas, alors j'ai refusé ».*

Carlos est resté un an sans être scolarisé. *« J'ai cherché du travail mais je n'en ai pas trouvé ».* En mai 2013, il se rend au CIO de Beauvais de son propre chef, et rencontre une COP. *« J'ai expliqué mon problème, et on a bien discuté des filières bouchées. Je l'ai rencontré trois ou quatre fois et elle m'a aidé à trouver une formation. Sans elle, je crois que je ne serai pas ici ».*

Depuis septembre 2013, Carlos est scolarisé au lycée professionnel des Jacobins à Beauvais en 2nde professionnelle Gestion-Administration. Il explique *« être resté sans rien faire pendant un an, ça me donne envie de continuer mes études. C'est trop difficile sans diplôme ».*

- **Conclusion – propositions d'évolution**

Pour conclure, Carlos estime que, s'il avait eu plus d'informations, il n'aurait pas décroché. *« On ne m'a pas dit pour l'internat, c'est ça qui a tout changé ».*

Dounia

- **Caractéristiques du bénéficiaire**

Dounia a 20 ans et habite à Creil. Elle est arrivée en France il y a un an pour suivre son mari qui est ouvrier spécialisé. Originnaire d'Oran, elle a réalisé toute sa scolarité en Algérie. Elle dispose d'un niveau bac en section littéraire [ndlr : équivalent d'un niveau baccalauréat Littéraire en lycée général et technologique].

- **Parcours du bénéficiaire**

A son arrivée en France, Dounia s'est rendue à Pôle Emploi pour chercher un travail. Lors de l'entretien, le conseiller l'a orienté vers la mission locale en lui expliquant qu'elle y trouverait plus d'information ainsi qu'un meilleur accompagnement.

Dounia s'est inscrite à la mission locale mais n'a pas reçu d'aide. *« La conseillère a vraiment été désagréable avec moi. Elle ne m'a donné aucune information, j'ai dû me débrouiller toute seule pour en trouver. C'était vraiment très dur pour moi. Je n'ai pas grandi ici, le système est complètement différent en Algérie. Je me suis sentie seule ».*

Elle décide alors de contacter différents établissements afin de reprendre ses études dans la coiffure. Au-fur-et-à mesure des appels, un interlocuteur lui indique qu'il serait préférable qu'elle se rapproche du CIO de Clermont afin d'être prise en charge pour accéder à une formation.

En février 2012, soit 8 mois après son arrivée en France, Dounia se rend au CIO où elle obtient un rendez-vous avec une conseillère d'orientation-psychologue. *« Elle m'a expliqué comment ça se passait en France. Chez nous, on n'a pas de filière professionnelle. Si on veut apprendre un métier, on intègre une entreprise et on apprend comme ça ».* Très rapidement, la COP lui propose d'intégrer une formation de remise à niveaux en mathématiques et en français. *« Même si je parle très bien le français, je fais des fautes d'orthographe. Cette formation m'a bien aidée surtout que j'ai pu faire des stages en coiffure ».*

En effet, à l'issue de sa formation de deux mois au GRETA de Creil, Dounia a réalisé trois stages dans des salons de coiffure différents. Un employeur a souhaité la recruter à l'issue d'un de ces stages, mais seulement si elle s'engageait sur une formation courte, en un an. Malheureusement pour Dounia, cette formation n'existe pas dans l'Oise. Elle pourrait la réaliser mais uniquement par correspondance, ce qui lui semble limité en termes d'intérêt. *« Je ne vais pas bien m'entraîner chez moi, et au salon, on ne peut pas faire de tests sur les clients ! ».*

Dounia a cherché d'autres employeur pour réaliser un contrat d'apprentissage ; en vain. *« On m'a dit que j'étais trop vieille, que ça leur coûtait trop cher de m'embaucher. Une autre m'a dit qu'en plus d'être âgée, j'étais mariée ».*

En septembre 2013, Dounia n'est toujours pas scolarisée. Elle attend une réponse pour une formation de la part de la mission locale. *« Ça fait trois mois que j'attends, je ne sais pas s'ils vont m'appeler prochainement ».*

- **Conclusion – propositions d'évolution**

Pour conclure, Dounia aimerait pouvoir accéder à une formation rapidement et que l'accès à l'apprentissage soit plus facile. *« C'est vraiment dommage que les entreprises ne me recrutent pas à cause de mon âge ».*

Aurélien

- **Caractéristiques du bénéficiaire**

Aurélien a 16 ans et réside à Brétigny. Ses parents sont Directeur commercial et aide soignante. Aurélien a grandi en Haute-Saône et a déménagé en juillet 2012 dans l'Oise.

- **Parcours du bénéficiaire**

A l'issue de sa scolarité au collège, il intègre une formation en CAP Électrotechnique en Haute-Saône. Six mois après, il l'interrompt à cause de problème dans l'établissement. *« Je m'entendais pas bien avec les autres élèves, je voulais plus aller en cours. On est allé voir la Proviseure et j'ai arrêté ».*

Avec l'aide de ses parents, il intègre une Maison familiale rurale (MFER) dans le cadre du dispositif d'initiation aux métiers en alternance (DIMA) et se spécialise dans la coiffure *« J'ai fait plusieurs stages en coiffure, boulangerie, entretien des espaces verts, logistique. Mais la coiffure me plaisait bien ».*

A l'issue de cette formation non-diplômante, il candidate au lycée professionnel Charles de Gaulle à Compiègne, en CAP Cuisine. Il explique *« là, on ne sait pas ce qui s'est passé mais le dossier s'est perdu entre les académies. Je me suis retrouvé sans rien en septembre, il n'y avait plus de places au lycée ».*

Aurélien précise, *« on a reçu de l'aide de personne. C'est mon père qui a appelé le Rectorat et qui a expliqué mon cas. Après, le CIO m'a appelé pour me proposer de venir dans une formation de remise à niveau ».*

Après quelques semaines de négociation, les parents d'Aurélien se résolvent à l'inscrire. *« Au début, mes parents ne voulaient pas que j'y aille car il n'y a pas de diplôme à la fin. De toute façon, c'était ça ou rien. Donc on a choisi la formation ».* La formation qu'Aurélien a réalisée s'inscrit dans le cadre de la Mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS) et vise une remise à niveau des fondamentaux, ainsi que la construction d'un projet professionnel.

Aurélien s'avoue satisfait de la formation qu'il a reçue. *« C'était bien, on a appris pleins de choses. On n'avait pas trop cours, ça c'était bien. J'ai fait d'autres stages en coiffure qui m'ont plu ».*

A l'issue de sa formation, il candidate en CAP Cuisine au lycée professionnel Charles de Gaulle à Compiègne, qu'il intègre en septembre 2013. Il explique avoir choisi la cuisine plutôt que la coiffure car *« sinon je n'aurais pas eu les mêmes vacances que mes amis qui sont au lycée ».* De plus, il avoue ne pas avoir réalisé de stages en restauration *« parce que c'était trop loin ».*

- **Conclusion – propositions d'évolution**

Pour conclure, Aurélien pense que ses parents et sa formatrice l'ont bien aidé à trouver sa voie. *« Enfin, c'est surtout grâce à mes parents ».*

Kévin

• Caractéristiques du bénéficiaire

Kévin a 17 ans et réside à Moyenneville, petit village de 700 habitants. Ses parents sont chef d'équipe et animatrice périscolaire.

• Parcours du bénéficiaire

En 4^{ème}, Kévin rencontre quelques difficultés. *« Je n'aimais pas vraiment les cours, c'était trop théorique »*. Il rencontre alors la Conseillère d'orientation-psychologue du Collège Abel Didelet à Estrées-Saint-Denis accompagné de ses parents. *« Elle m'a présenté différents métiers, et on s'est aperçu que ce qui me plaisait c'était d'être à l'extérieur pour travailler »*.

A l'issue de la 4^{ème}, les parents de Kévin demandent une affectation en 3^{ème} prépa-pro (DIMA) sur recommandation de la COP. Sa demande est acceptée ; Kévin intègre alors le Lycée Horticole de Ribécourt en CAPA Travaux paysagers. Il explique, *« c'est comme une classe de 3^{ème} mais avec un niveau CAP, il n'y a pas de diplôme à la clé, mais ça nous donne une idée du métier »*.

Cette année en CAPA s'avère concluante pour Kévin qui choisit de s'orienter vers un Bac pro Aménagements paysagers, en alternance. Sa candidature retenue, il trouve un apprentissage rapidement mais ne signe pas de contrat. *« Mon patron m'avait dit qu'on ferait ça à la rentrée »*.

Peu de temps avant la rentrée scolaire 2011, la mère de Kévin reçoit un message sur son répondeur de la part de l'employeur de Kévin. *« Il m'expliquait que finalement, il n'avait pas les moyens d'embaucher Kévin. J'étais inquiète, mais je me suis dit qu'on allait trouver quelque chose d'autre rapidement. En fait, je n'avais pas conscience que le parcours allait être aussi difficile »*.

Kévin et sa mère essayent alors de trouver un employeur ; en vain. *« En août, toutes les entreprises sont fermées. Si elles ne sont pas fermées, ce sont les recrutements qui sont déjà clôturés »*.

Lors de la rentrée scolaire, la mère de Kévin apprend que le lycée n'accueillera pas son fils, faute d'avoir signé un contrat d'apprentissage. Elle le concède, *« je ne savais pas que sans contrat, il ne pouvait pas suivre les cours. Quand j'ai appris que le lycée ne le prendrait pas, qu'il allait perdre une année à cause de ça, j'étais démunie »*.

Rapidement, Madame X a cherché une solution. *« J'ai parlé de mon problème autour de moi car au lycée personne ne m'a aidée. C'est grâce au bouche-à-oreille que j'ai trouvé une solution. On m'a dit d'appeler le CIO »*.

Elle contacte alors le CIO puis obtient un rendez-vous avec un COP. *« Nous y sommes allés ensemble, mon ex-mari était là aussi, pour qu'il voit que nous étions derrière. Il nous fallait trouver une solution, et vite »*. Le COP propose à Kévin d'intégrer une formation non-diplômante appartenant au dispositif Compétences clés.

Chose faite dès le mois d'octobre 2011. *« C'était bien par ce que j'avais quelque chose, une formation de découverte du monde du travail. On peut essayer des métiers. Et deux jours d'école par semaine, ça allait. Les semaines passaient vite comme ça ».*

Durant cette année de formation, Kévin a réalisé des stages en sylviculture et en restauration. *« J'étais assez timide, alors je me suis dis que de travailler comme serveur avec les clients, ça allait m'aider ».* Finalement, même s'il juge que ce stage en restauration ne lui a pas déplu, il préférerait *« être en forêt ».*

Dès mai 2011, Kévin et sa mère ont cherché une formation en bûcheronnage. *« Mais quelle galère pour trouver une formation dans ce métier là ! Et pire encore, sur huit CFA situés en région parisienne, et proposant cette formation, aucun ne propose un hébergement en internat le dimanche soir ! Mais, enfin, ce n'est pas parce qu'on habite la région parisienne, que les réseaux de transports sont aussi développés que ça ! ».* Petit à petit, ils ont étendu la zone de recherche pour finalement trouver un établissement dans les Vosges.

Madame X témoigne, *« c'était le seul établissement qui proposait un accueil le dimanche soir et qui restait accessible en train. Il y avait un autre établissement près d'Orléans mais c'était encore moins pratique ».* Et ajoute, *« je ne vous dis pas, quand on se dit que son gamin qui n'a que 16 ans va prendre trois trains pour aller en cours à 600 kilomètres de là ... C'est pas facile, j'ai eu très peur ».* En effet, près de 5h30 sont nécessaires pour se rendre à Mirecourt (Vosges). *« Il faut faire, Compiègne – Gare du Nord ; Gare du Nord – Gare de l'Est ; Gare l'Est – Nancy et Nancy-Mirecourt ! ».* Malgré tout, Kévin intègre cette formation. *« Je pars le dimanche à 16h et arrive vers 22h. Au début c'était difficile mais on s'y fait vite ! ».*

Aujourd'hui, Kévin est presque diplômé d'un Brevet Professionnel Agricole option Travaux Forestiers. *« Je n'ai pas validé certaines matières donc je dois les rattraper cette année. Mais j'ai envie de m'accrocher pour faire un Bac pro et signer un contrat avec l'ONF. Ça, ça serait vraiment bien, on rêve tous de travailler pour eux ! »*

• Conclusion – propositions d'évolution

Pour conclure, Madame X juge qu'une meilleure communication doit être faite aux parents sur les modalités d'apprentissage. *« Il faut préciser que tout doit être signé avant les vacances. En été, personne n'est disponible, ni les entreprises, ni les professeurs, ni même les équipes de direction ! Il devrait y avoir un calendrier précis à respecter, il faudrait contraindre les entreprises pour pouvoir trouver une solution de repli en cas de faux-bond ».* Elle ajoute, *« les établissements avec internat devraient obligatoirement recevoir les jeunes dès le dimanche soir. Ça faciliterait les choses pour beaucoup de familles ».*

Kévin, de son côté, aurait aimé faire plus de stages au collège et ajoute *« on devrait avoir des cours sur la vie professionnelle dès le collège pour qu'on nous explique mieux ce qu'est un contrat d'apprentissage, une fiche de paye, etc. ».*

3.3 Bassin de vie d'Annecy

3.3.1 Le dispositif d'orientation au Collège Les Balmettes

Le collège Les Balmettes a la particularité de compter parmi ses élèves environ 10 % d'élèves nouveaux arrivants (ENA). L'orientation des élèves se déroule de la façon suivante :

- dans le cadre des heures de vie de classe avec le professeur principal,
- lors de rendez-vous avec le COP pour certains élèves,
- ou grâce à des outils disponibles au CDI.

Le travail d'orientation est amorcé dès la 4^{ème} avec des heures de vie de classe.

En janvier, les élèves participent au forum des métiers « les Rencontres de l'Avenir Professionnel du bassin annécien » où ils rencontrent des professionnels et des établissements publics et privés. Des stages professionnels d'au maximum une semaine sont également organisés et validés lors d'une soutenance orale.

Tout au long de l'année, des mini-stages de découverte d'une demie ou d'une journée entière sont proposés aux élèves, notamment à ceux qui rencontrent des difficultés dans leur orientation.

Chaque élève reçoit en février-mars un document national transmis par l'académie et un livret spécifique sur l'offre de formation sur Annecy. Des tables rondes sont organisées pour les élèves en difficulté.

Les professeurs principaux ont en charge en moyenne 28-30 élèves. Pour assurer cette mission, ils s'appuient sur des documents de l'ONISEP, de l'inspection académique ou sur les expériences des collègues.

Les lycées organisent des visites à destination des professeurs principaux. Ces derniers bénéficient également de conférences sur l'orientation organisées par l'académie. Ces dernières années, les professeurs ont exprimé une plus grande réticence pour assurer cette fonction. Les attentes auxquelles ils sont confrontés sont en effet grandissantes.

L'outil AFFELNET reste abstrait pour les élèves et leurs familles. Les professeurs principaux les sensibilisent sur les différentes stratégies à adopter. Cet outil facilite l'aperçu de l'offre de formation, mais limite l'orientation à des éléments chiffrés. Les choix de l'élève sont parfois fortement limités par une logique où seule une orientation en section générale est considérée par leur famille alors que les résultats scolaires ne lui permettent pas d'y accéder. Parfois, ce décalage se traduit par des élèves qui restent sans affectation. Toutefois, environ 90 % des élèves sont affectés dans les établissements de leur 1^{er} vœu.

Bonne pratique : support de travail développé par un professeur principal pour mieux connaître chaque élève avec des informations sur le contexte familial, social et sur les souhaits d'orientation du jeune.

3.3.2 Le dispositif d'orientation au Lycée professionnel Germain Sommeiller

De plus en plus, les jeunes choisissent la voie professionnelle et moins d'orientations sont faites par défaut. Une concurrence existe entre les établissements publics et privés, les derniers captant des élèves qui pourraient aller dans le public. L'action d'orientation sur le bassin s'est appuyée jusqu'à présent sur les deux pôles, insertion et relais, de la MLDS. Cette organisation pourrait être modifiée avec la mise en place du nouveau dispositif Foquale.

L'objectif de l'établissement en matière d'orientation est l'insertion professionnelle, en diminuant le temps entre l'obtention du diplôme et l'entrée à l'emploi. Les élèves bénéficient dans cet établissement d'un suivi conjoint et systématisé par le CPE et le professeur principal, auquel est associé soit le proviseur adjoint, soit le chef des travaux. Pour les élèves en difficulté, une équipe pluridisciplinaire d'aide et de remobilisation (EPARED) est mise en place, composée d'un professeur référent assigné, travaillant en collaboration avec la COP, l'assistante sociale, l'infirmière, le CPE, AED et le personnel de direction. Ce travail de suivi prend part sur le temps éducatif et parfois la prise en compte de la situation sociale de l'élève prend une place plus importante que la transmission des connaissances.

Les professeurs principaux du bassin d'Annecy bénéficient de formations d'établissement, organisées à l'initiative des acteurs du bassin (dans le cadre du PAF) et des formations du bassin pour faire découvrir aux professeurs principaux de 4^{ème} et 3^{ème} les établissements où ils peuvent orienter les jeunes.

Le lycée mène plusieurs actions pour l'orientation de leurs élèves : la semaine de l'orientation (présentations réalisées par des professionnels du territoire), participation au salon virtuel des formations « E-avenir », des entretiens individuels des élèves terminales (« point PMI ») et un accompagnement dans la saisie des vœux dans APB. L'outil APB propose un large éventail de formations, ce qui pose des difficultés pour réaliser des choix et pour les hiérarchiser.

Bonne pratique : dispositif TREMPIN, récemment mis en place pour accompagner les élèves sortants de terminale dans leur insertion professionnelle.

3.3.3 Le Centre d'Information et d'Orientation

Le CIO se voit confié une diversité de missions : information et orientation en collège et lycée, évaluation des ENA (particularité du département), observatoire des flux et des parcours, gestion de la plate-forme de suivi et d'appui aux décrocheurs. Ces missions se sont accumulées sans structuration ni hiérarchisation des priorités. Le territoire couvert par le CIO est large, avec un effectif total de 17 600 élèves (données de 2012 du CIO), pris en charge par une équipe de 15 conseillers (12 ETP), soit 3 établissements et environ 1 600 élèves par COP. Les COP, en dehors de cette prise en charge, assurent des permanences au CIO et parfois ont d'autres dossiers spécifiques en charge (ex. VAE, ENA, etc.).

Le rôle de COP a évolué dans les établissements, avec une demande croissante d'accompagnement individualisé de l'élève et la prise en charge des élèves en difficulté. Leur rôle d'information et d'orientation est de ce fait délégué aux professeurs principaux. Toutefois, il existe un flou des rôles des différents acteurs de l'orientation. La mise en place des entretiens d'orientation en 3ème a permis de clarifier les rôles au collège, alors que ce flou persiste au lycée.

Les COP ont un rôle de conseiller technique en matière de conseil et d'information auprès des jeunes. Un programme d'action est défini par les COP, les chefs d'établissement et l'équipe éducative au début de chaque année. Ce programme est validé ensuite par la directrice du CIO, chargée du suivi du bon déroulement du travail des COP. Quatre demi-journées de travail sont organisées en interne au CIO en fin d'année pour échanger sur les expériences dans les différents établissements.

Les COP améliorent leurs connaissances des filières d'orientation à travers des actions de formation. Des demi-journées d'immersion sont aussi organisées au sein des lycées professionnels, généraux et technologiques. Des partenariats avec des branches professionnelles ont été développés par le CIO pour faire des présentations auprès des COP. Une journée départementale des COP est organisée chaque année sur une thématique spécifique, ainsi que des formations au plan académique. Ces dernières ne sont pas jugées pertinentes et sont rarement suivies. Les COP s'appuient dans leur pratique principalement sur l'information de l'ONISEP.

Le rattachement des COP au CIO est jugé comme pertinent. Les COP ne seraient pas favorables à être rattachés directement aux établissements, car ils perdraient le recul et la neutralité qu'ils peuvent avoir aujourd'hui, dans le partage d'expérience au CIO avec les autres COP, mais étant force de proposition d'actions identifiées par le CIO en dehors des établissements. Enfin, le CIO accueille d'autres publics en dehors du public scolaire, ce qui apporte une richesse pour les COP en termes d'information et d'expertise.

Le processus d'expression des vœux semble suffisamment clair et explicite pour être compréhensible par les élèves. Le problème soulevé relève du fait que les procédures arrivent tardivement. La difficulté réside également dans l'explication de la stratégie de formulation des vœux auprès des jeunes et leur famille. Des améliorations

de l'outil seraient souhaitables, notamment pour faciliter les passerelles. AFFELNET a permis toutefois d'améliorer le processus d'affectation des élèves en fin de 3ème de manière significative, car les jeunes sont obligés d'affiner l'information qu'ils ont sur le contenu des formations. Environ 90 % des jeunes sont affectés à leurs 1^e choix et rares sont les places qui restent vacantes.

L'avis est similaire pour l'**outil APB**, outil qui facilite l'accès à l'information sur les établissements de formation et le nombre de places. Des orientations s'avèrent parfois ne pas correspondre aux souhaits de l'élève faute pour l'élève d'avoir bien ordonné ses vœux. Une difficulté à hiérarchiser les vœux par les élèves subsiste, même s'ils sont sensibilisés à la stratégie de formulation des vœux.

La distinction entre les trois voies générale, technologique et professionnelle n'est pas bien perçue par les élèves et encore moins par leurs familles. Selon les COP, le processus d'orientation en 3ème peut arriver trop tôt pour certains élèves qui sont encore dans le doute de leur choix et trop tardivement pour d'autres pour qui l'orientation vers la filière professionnelle peut être bloquée en raison de l'âge.

Le choix opéré en fin de 3ème conditionne la suite, notamment car les passerelles ne fonctionnent pas aisément. Le développement de certains dispositifs, comme l'école de la deuxième chance, existant au niveau national serait souhaitable dans le bassin. Concernant le PMDF, la coordination des acteurs et la définition des rôles des uns et des autres restent les principales difficultés rencontrées. Un groupe de travail sur le PMDF a été créé pour porter une réflexion à ce sujet. Un besoin de clarification des missions de l'ensemble des professeurs sur le champ de l'orientation s'avère nécessaire, notamment dans le cadre du PMDF.

La place et rôle du CIO dans le schéma d'acteurs de l'orientation doivent être clarifiés. La dispersion des missions du CIO, ainsi que la lourdeur des tâches administratives et les demandes de dernière minute, constituent un frein à l'efficacité du travail du CIO.

3.3.4 La mission locale

Le mandat de la mission locale est d'accueillir des jeunes de 16-25 ans déscolarisés et de proposer une prise en charge globale pour amener ces jeunes au travail. La mission locale assure à la fois une mission d'insertion professionnelle et sociale.

Les objectifs chiffrés définis par l'État et la Région ciblent un accueil de 3 600 jeunes par an. Ces objectifs ne tiennent pas compte de la dimension sociale (absente aussi de P3). La mission locale développe actuellement ses propres outils pour essayer d'inclure ce type d'indicateurs et réaliser en interne des diagnostics.

Un conseiller suit en moyenne 120-130 jeunes actifs par an (jeunes vus dans l'année), parmi lesquels 20 en PPAE et 20 en CIVIS. Cette prise en charge est jugée raisonnable. Les conseillers ont le sentiment d'avoir les moyens de mener à bien leur mission.

Par contre, **le financement global de la mission locale est incertain** pour les années à venir. Afin de couvrir le vaste territoire du bassin, et notamment les zones géographiquement éloignées, la mission locale a mis en place des antennes en partenariat avec les collectivités. Cette organisation non seulement permet un accès facilité pour les jeunes de ces territoires, mais également un point de rencontre pour les partenaires.

Les bénéficiaires viennent à la mission locale d'abord par le bouche-à-oreille. Leur demande initiale est le plus souvent une demande d'emploi, mais un écart important existe entre la demande formulée et les besoins réels. Le public accueilli a évolué au cours des 10 dernières années, ils sont dans « *l'ici et l'immédiat* », dans l'informatisation (internet, téléphone, réseaux sociaux) et cumulent davantage de difficultés qu'auparavant. Un rallongement du temps entre la sortie de l'école et l'arrivée à la mission locale est également observé.

L'autout du travail de la mission locale par rapport à d'autres acteurs (ex : pôle emploi) est la capacité de **prendre en compte une situation globale** du jeune et partir de la demande initiale pour définir un parcours. Les conseillers ont une connaissance large des dispositifs existants et maîtrisent une batterie large d'outils. De plus, la mission locale est reconnue et identifiée par les partenaires, facteur clé pour un travail efficace. Deux réseaux de partenaires ont été créés : « Collectivité ambassadeur d'avenir » et « Entreprises ambassadeur d'avenir », pour engager les partenaires dans la réussite des parcours des jeunes. Les liens avec l'Éducation nationale restent rares et ponctuels. « *On est pour eux un révélateur d'échec* ». Un partenariat avec pôle emploi a été mis en place pour la prise en charge par la mission locale de jeunes orientés par pôle emploi. Il n'existe pas à ce jour de coordination générale de l'ensemble des acteurs de l'insertion professionnelle, mais plutôt une coordination à un moment donné sur une action précise.

Il existe une nette **différence entre l'offre de formation et la demande des jeunes**. Les formations où des places sont financées sont plus axées sur les métiers où des besoins des entreprises ont été constatés et que moins de jeunes accèdent à la formation actuellement. Le temps pour intégrer une formation professionnelle ou en alternance peut varier selon les cas de deux mois à 2-3 ans ou plus. Les rémunérations des formations ne sont pas suffisantes pour soutenir le jeune dans cette démarche. Au niveau de l'alternance, une action des pouvoirs publics au niveau des entreprises est nécessaire. La Région devrait faire un travail auprès des employeurs pour faire évoluer les mentalités et débloquer la situation (alternance intégrée en pâtisserie ou en cuisine, mais pas pour d'autres secteurs).

3.3.5 Le Centre de Formation en Alternance

Le CFA a pour objectif d'orientation d'attirer des jeunes vers les formations proposées, en CAP et puis en Bac Pro (niveau jugé nécessaire pour réussir l'insertion professionnelle) et de les amener vers la réussite de leur diplôme. Pour ce faire, le CFA développe les échanges avec le CIO et COP, ainsi qu'avec les employeurs susceptibles de prendre en alternance les apprentis. Il participe aussi à des salons et organise des portes ouvertes pour informer les jeunes de 3ème.

L'offre de formation en alternance est jugée encore limitée, ainsi que la communication sur ce type de formation. Pourtant, l'alternance permet de remotiver des jeunes qui sont en grande difficulté en 4ème et 3ème. Le processus d'orientation, en fin de 3ème arrive trop tard pour les jeunes en difficulté. L'orientation devrait pouvoir se faire avant et commencer en 4ème avec des solutions intermédiaires pour préparer le CAP en parallèle à l'enseignement général. Un fossé existe aujourd'hui entre l'alternance et la voie classique. Le processus d'orientation n'est pas aujourd'hui suffisamment clair et explicite pour être compréhensible par les jeunes.

Afin d'éviter le décrochage en première année, le CFA considère qu'il faut améliorer l'information et l'accompagnement des jeunes dans leur orientation vers l'apprentissage. Les apprentis qui intègrent le CFA ont pour la plupart une forte conviction dans leur choix, mais des cas de décrochage sont toutefois observés (en moyenne 4 sur 100 apprentis). Le taux d'apprentis mal orientés en 1^e année varie entre 5 % et 10 %. Le plus grand problème ce sont les jeunes qui ne s'adaptent pas au statut d'apprentis, notamment en entreprise. Des entretiens avec les apprentis sont organisés au cours des deux premiers mois après la signature du contrat pour faire un point. Pour ceux repérés en difficulté, un suivi avec des professeurs référents est organisé. Par ailleurs, pour chaque classe, un formateur référent est assigné pour assurer le suivi de leur formation en alternance et le lien avec l'employeur.

De plus, une attention particulière est portée au lien entre les formateurs et les employeurs pour assurer une cohérence de la formation et un meilleur taux de réussite. Des partenariats avec les professionnels du secteur sont également organisés pour faire découvrir le métier aux apprentis (participation à des shows, projets avec d'autres métiers, etc.). La poursuite en Bac Pro n'est pas toujours possible, parfois par manque de places ou dans la difficulté de trouver un employeur.

3.3.6 Le dispositif CIVIS

Les cinq dernières années, la mission locale a vu une démultiplication des dispositifs pour accélérer le parcours des jeunes. Dans un premier temps, certains conseillers étaient en charge de mettre en œuvre le dispositif CIVIS. Avec le temps, la mission locale a décidé d'élargir ce type de prise en charge à l'ensemble des conseillers. Aujourd'hui, le contrat CIVIS est considéré comme un outil parmi d'autres que le conseiller peut mobiliser lorsqu'il le juge nécessaire au même titre que d'autres dispositifs d'accompagnement renforcé. Ce dispositif est considéré efficace, même si parfois des échecs sont observés, reflet de la « *culture du zapping* » des jeunes.

Les demandes formulées par les jeunes concernent le plus souvent une demande d'emploi. Entre la demande exprimée et le besoin révélé après un diagnostic, l'écart est souvent important. Les problématiques qui émergent sont liées au manque de qualification, d'expérience professionnelle, de mobilité ou des causes comportementales, sociales ou familiales. Une fois les besoins identifiés, un parcours est défini avec le jeune pour accéder à l'emploi. Le contrat CIVIS est proposé par les conseillers lorsqu'il correspond au parcours défini pour le bénéficiaire. Cette affectation va se faire au regard des objectifs quantitatifs que la mission locale a vis-à-vis de l'État.

L'accompagnement renforcé proposé par le contrat CIVIS permet un travail rapproché qui est source de motivation pour les bénéficiaires. Il octroie aux jeunes un statut et une reconnaissance, traduit par une contractualisation et une priorité pour accéder aux différentes actions proposées par la mission locale (ex. bilan de compétences). Ce contrat définit un cadre rassurant pour les jeunes et établit un engagement des deux parties. L'allocation perçue est un facteur important du dispositif CIVIS pour sécuriser le parcours.

Elle est accordée de manière ponctuelle pour apporter une aide de manière ciblée lorsque nécessaire pendant une période limitée. Souvent les bénéficiaires ne sont pas au courant de l'existence de cette aide.

3.3.7 La plate-forme de suivi et d'appui aux décrocheurs

Le dispositif est co-piloté par le CIO et la mission locale, avec une répartition de la prise en charge selon l'âge du jeune (selon qu'il est âgé de plus ou moins 18 ans). Ce dispositif a été mis en place il y a trois ans dans le bassin annécien. Il a connu une forte mobilisation des acteurs au moment de son lancement. Cependant, **des difficultés lors de sa mise en œuvre ont eu pour conséquence une retombée de la dynamique**. De plus, le co-pilotage n'a pas réussi à créer des liens entre le système éducatif et la mission locale. Le manque de culture de travail commune a constitué un frein à l'efficacité du dispositif.

De mars à juin 2013, 107 nouveaux jeunes ont été identifiés, dont 34 étaient déjà suivis par la mission locale. Au total, 14 jeunes ont été repérés, dont 3 jeunes ont été pris en charge par la mission locale et 11 sont toujours en attente d'une solution. L'outil RIO est critiqué par les parties prenantes, comme étant un outil inefficace. Des améliorations ont été faites, mais ne sont pas encore suffisantes. Par exemple, les CFA ne sont pas concernés par cet outil. Un autre exemple, les établissements privés ne renseignent pas toujours l'outil à l'arrivée des élèves dans les établissements, créant de « faux décrocheurs ».

Ce dispositif est considéré inefficace et chronophage. Les référents de la plate-forme doivent d'abord faire un tri dans l'information reçue afin d'identifier à l'intérieur de la base de données RIO les jeunes décrocheurs qui n'ont pas encore de prise en charge. Pour ce faire, ils identifient les jeunes qui relèvent de leur périmètre d'intervention, ensuite ils contactent le dernier établissement scolaire du jeune pour avoir un premier retour sur la situation du jeune et vérifient que les jeunes n'ont pas déjà trouvé une solution par ailleurs. Pour ceux finalement retenus comme décrocheurs non pris en charge, une prise de contact (courrier et téléphone) est faite par le CIO ou la mission locale pour leur proposer un rendez-vous.

Les signes du décrochage sont l'absentéisme, leur comportement (avec les professeurs, isolement, etc.) ou les résultats. Les situations derrière le décrochage sont très diverses. Le décrochage est expliqué par un phénomène de société par rapport à la place de l'autorité, par des difficultés du jeune à s'adapter à un nouvel environnement (collège-lycée-vie professionnelle), mais aussi par la difficulté à faire des choix ou des situations liées à la vie à l'intérieur de l'établissement (ex harcèlement ou moquerie). Les jeunes qui décrochent témoignent d'un sentiment d'égarement, ils ont souvent des mauvais résultats à l'école, se retrouvent de ce fait en rupture avec le système scolaire et cherchent à s'orienter vers le travail. Ils ont également souvent un contexte familial lourd. Certains trouvent des solutions (apprentissage), d'autres partent sans solution et choisissent de se débrouiller tout seul. En France, une difficulté existe à proposer des passerelles aux élèves quand le travail à l'école ne convient pas.

Les solutions proposées dans le cadre de la plate-forme sont les mêmes que celles proposées aux autres jeunes qui s'adressent au CIO ou à la mission locale se trouvant en situation de décrochage (solution MLDS, rattachage au système scolaire si possible ou dispositif mission locale). Actuellement, il faut que le jeune ait décroché pour qu'il soit repéré, alors que l'action pourrait être portée sur la prévention.

La mission locale considère que le phénomène du décrochage n'est pas appréhendé objectivement tant que les jeunes décrocheurs pris en charge par la mission locale ne sont pas considérés dans l'évaluation du décrochage.

Bonnes pratiques identifiées (cf. compte-rendu des entretiens) : le dispositif Starter (mission locale), les entretiens de situation (lycée), les cellules d'écoute (collège).

3.3.8 Comptes-rendus exhaustifs des entretiens

3.3.8.1 Collège Les Balmettes

3.3.8.1.1 Principal

- **Rôle et mission**

L'objectif poursuivi par l'établissement est de « *ne laisser personne sur le bord du chemin* ». Il s'agit de lutter contre le décrochage et de le prévenir, en mobilisant notamment l'énergie sur les élèves en difficulté. L'Académie de Grenoble – et en particulier la Haute-Savoie – se caractérise par un bon taux de réussite.

« *Ce n'est pas évident, car les professeurs ont des pratiques proches de celles des PCS aisées. L'école fonctionne aujourd'hui très bien avec les élèves qui ont les repères culturels, mais pas avec ceux qui ne les ont pas* ». Le bassin se caractérise aussi par une faible mobilité des professeurs : « *ils arrivent à un stade avancé de leur carrière où ils n'investissent plus en formation pour faire évoluer les pratiques et innover* ». De plus, une faible mixité des enseignants est soulignée.

Une évolution des élèves est aussi remarquée. « *Les élèves changent au rythme des évolutions de la société (parents séparés, familles recomposées)* ». Cette évolution a des conséquences sur le parcours éducatif de l'élève, car chaque changement familial implique de nouveaux choix d'éducation. « *Les enfants ne grandissent plus avec des repères stables* ». Une évolution existe aussi dans le rapport de l'enfant à l'adulte. « *Dans les PCS privilégiées, l'enfant a désormais son mot à dire* ». « *Dans leur relation aux parents et à l'établissement, les jeunes sont parfois dans la contestation* ». « *L'école n'est plus un sanctuaire, n'a plus la même force d'encadrement qu'auparavant* ». De plus, dans ce bassin, du fait de la proximité avec la Suisse, le pouvoir d'achat prend une valeur prépondérante sur la culture.

Ce changement est aussi lié aux nouveaux médias sociaux : les jeunes sont sollicités en continu et ont une autre perception du face à face. Ce phénomène se traduit aussi dans l'omniprésence des téléphones portables dès le plus jeune âge. « *Beaucoup de choses qui se passent hors de l'école ont aujourd'hui un impact* ». Ainsi, tout doit se faire dans l'immédiateté et le différé est mal vécu. Toute activité qui requiert un effort dans le temps, avec des résultats à moyen terme, génère une frustration.

Les objectifs poursuivis par l'établissement découlent de ceux définis par l'État : porter au niveau du bac 80% d'une classe d'âge et au moins 50% en bac +2. Au niveau du collège, il s'agit d'amener un maximum d'élèves en 2nde. Un autre objectif est de promouvoir la liaison entre les cycles primaires et secondaires pour que la transition soit le plus facile et fluide. Un travail est mené pour développer un « *bassin de formation* » et créer plus de proximité des pratiques pédagogiques entre les cycles.

Un autre objectif en termes de réussite est de limiter au maximum les redoublements : seul un élève sur quatre tire un bénéfice de son redoublement. « *Le*

redoublement est une chance ». Il est souvent utilisé en fin de classe de 6^{ème} ou 3^{ème}, si l'élève n'a pas affectation.

Les objectifs en matière d'orientation sont mis en œuvre dans chaque classe par le travail mené par les professeurs principaux, en lien avec les élèves et leurs familles. Avec le PDMF, chaque niveau d'études a des objectifs d'acquisition de compétences à atteindre en termes d'orientation. Ce travail se fait en lien avec les COP et aussi avec le CDI, dans le cadre du forum des métiers, avec la rencontre de professionnels. Chaque élève de 3ème fait un stage en entreprise d'une semaine avec un maître de stage. Ce stage est validé par un rapport et une soutenance orale.

Des documents pédagogiques existent pour les professeurs dans chaque matière afin de travailler la réflexion sur l'orientation avec les élèves. Leur utilisation varie selon les professeurs. *« Aujourd'hui, il est très difficile de recruter des professeurs principaux »*. Il a la responsabilité sur l'orientation des jeunes, mais il doit aussi prendre en compte d'autres aspects (familiaux, sanitaires,...). La mission qui lui est confiée comporte donc un vrai enjeu. L'engagement des professeurs principaux reste cependant variable selon les personnes.

Les objectifs fixés sont réalisables. Néanmoins, l'établissement a la particularité d'accueillir un important nombre d'élèves étrangers (albanais, population originaire des Balkans,...). Ce public a un statut très précaire et est souvent dans une démarche de demande d'asile. De plus, la barrière de la langue se fait sentir. Il s'agit d'un public qui arrive et part en cours d'année scolaire. *« Ils ont de mauvais résultats et une très faible chance d'intégrer des parcours de formation. L'orientation de ce public est quasi-impossible »*.

Un axe de travail à développer est l'éducation des parents afin qu'ils se sentent concernés par la scolarité de leurs enfants et améliorent leur suivi. Ce type d'action pourrait pallier le déterminisme social. Certains établissements ont des formations pour expliquer le fonctionnement de l'école aux parents. Un exemple de formation existante est « La mallette des parents », programme de formation comprenant des outils pour familiariser les parents avec les codes et créer de la proximité. *« Plus les parents sont associés, plus les enfants réussissent »*.

« L'école reste aujourd'hui coupée du monde de l'entreprise et l'enseignement reste très théorique ». Les acteurs de l'école méconnaissent les facteurs économiques. *« L'école n'a pas encore bien intégré les changements »*, d'où l'importance de développer des partenariats avec des professionnels. Le rôle et la mission même de l'école restent à redéfinir : *« qu'est-ce qu'on veut faire de l'école : un lieu d'élevation de la culture ou de formation des futurs acteurs économiques ? »* Actuellement, l'école se trouve dans ce dilemme et la mission des professeurs reste à clarifier.

En 6^{ème}, le PPRE (Parcours Personnalisé de Réussite Éducative) est proposé. Chaque élève dispose de 2h hebdomadaires pour améliorer une compétence. L'accompagnement éducatif est aussi appliqué, avec une aide aux devoirs. Un CLAS (Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité), entre l'établissement scolaire et des éducateurs/animateurs permet l'accueil de jeunes pour leur accompagnement à la scolarité. Un travail est aussi conduit avec le pôle médico-social,

lorsque des situations à risque de décrochages sont identifiées. Enfin, le dialogue est considéré comme l'outil le plus important et efficace pour assurer la mission d'orientation.

La politique de l'académie a notamment évolué vers une prise en compte des élèves en difficulté et l'élévation du niveau de qualification. Ces évolutions sont jugées pertinentes, mais difficiles à mettre en œuvre sur le terrain. *« Les savoirs ne sont plus les mêmes, on n'apprend plus de la même façon ». « Le mot d'ordre aujourd'hui est l'innovation ». « Il convient de créer, d'avoir l'audace d'imaginer les solutions ». « Il appartient à chacun dans son contexte de mettre de l'humanité ». « Les résultats sont là quand on est dans l'humain ».* La mise en œuvre de ces évolutions repose surtout sur les énergies personnelles et le chef d'établissement doit impulser cela. *« Les enseignants doivent décliner les réformes et ils ont du mal à retrouver leurs repères. De plus, ils n'ont pas l'habitude de travailler en équipe, car travailler avec des élèves en difficulté nécessite de se mettre autour d'une table pour parler ».* Cet espace pour la concertation, n'existe pas et le nombre d'élèves en difficulté est de plus en plus important.

Il n'y a pas de concertation entre le rectorat et l'établissement dans la définition du contrat d'objectifs. L'établissement décline les objectifs nationaux et académiques, dans un travail interne avec les équipes de direction et le personnel enseignant afin de déterminer l'axe de progrès et les indicateurs de réussite. Le contrat défini sera évalué sur cette base. Lors des conseils pédagogiques, des propositions de nouveaux projets ou de modification du contrat d'objectifs peuvent être faites.

- **Gouvernance**

Le professeur principal a un rôle clé dans l'orientation des élèves. Le CPE est chargé de rencontrer la famille de l'élève. Il a un regard sur le quotidien de l'élève. La direction va rencontrer l'élève et la famille lorsque des difficultés surviennent. Le chef d'établissement a un rôle important à jouer par rapport au projet d'orientation. Les professionnels médicaux apportent des conseils, les assistants d'éducation sont aussi très proches des élèves. Les missions incombant à chacun de ces acteurs sont claires et bien distinctes, *« chacun travaille dans son champ de compétence avec ses responsabilités bien distinctes ».* La transmission de l'information et le dialogue sont très importants dans cette mission d'orientation menée de manière collective. Ces échanges se font principalement par email : transmission de comptes rendus d'entretien avec les élèves ou les familles, échange sur un point précis,... Lors des entretiens, la participation d'un maximum d'acteurs de l'orientation est recherchée. Une « fiche navette » a été mise en place pour rendre compte du suivi réalisé pour un même élève par les différents acteurs. *« Il suffit de parler, mais avec une trace écrite ».*

Sur le territoire *« il y a beaucoup de ressources »* pour une démarche « intégrée ». Il faudrait développer les liens hors de l'établissement. Aujourd'hui, le collège est en lien avec la MJC, la Mairie et des éducateurs. Des partenariats pourraient être développés.

- **Bénéficiaires**

Le dispositif AFFELNET est souvent associé aux résultats. *« Il y a une différence entre orientation et affectation »*. L'orientation, c'est un dialogue ; l'affectation, c'est le fait de trouver une place dans un établissement. Il n'y a pas d'articulation aujourd'hui entre ces deux actions. De plus, AFFELNET exclut les élèves allophones, les empêchant d'accéder à des formations professionnalisantes.

AFFELNET constitue une réponse pour gérer les masses, mais *« parfois l'individu est sacrifié. Même des élèves avec des bons résultats peuvent se trouver sans affectation »*. Toutefois, cet outil engage les jeunes à réfléchir à plusieurs stratégies. *« On les sensibilise bien à la question des places et des stratégies à adopter, avec la limite que certaines familles ne veulent pas l'entendre. Ainsi, certains élèves ne font qu'un seul choix et se retrouvent sans affectation »*.

Le processus de hiérarchisation des vœux n'est pas toujours bien compris par les élèves et les familles, *« en particulier s'il s'agit de mettre une priorité entre 2^{nde} générale ou professionnelle, car une hiérarchie des valeurs va opérer parfois sur le souhait de l'élève. »* Tous les ans, l'établissement organise des rencontres avec les familles et les sensibilise aux enjeux et aux conséquences du processus d'affectation.

La carte des formations semble en adéquation avec les demandes des élèves, avec une offre importante aussi bien dans le public que dans le privé. Le critère de la mobilité est un frein. Pour les élèves de 4^{ème} qui veulent aller dans des prépas professionnelles, l'offre n'est pas suffisante et ils se tournent vers le privé. *« L'inscription dans le privé ne nous concerne pas. Il n'y a pas d'articulation entre le privé et le public »*.

« Lorsque l'élève présente des difficultés, un vrai travail de négociation commence ; il s'agit donc d'anticiper ces difficultés ».

- **Partenaires**

Le chef d'établissement a pris ses fonctions dans ce collège cette année. Dans l'établissement où elle était précédemment, elle avait développé des relations avec des entreprises et organisait des rencontres entre des professionnels et des élèves, afin de *« transmettre la « valeur travail »*. Ces liens pouvaient aussi se traduire par la visite des enseignants dans l'entreprise, pour développer par la suite des stages.

Des échanges ont eu lieu avec la Chine dans le cadre d'un atelier cinéma d'animation et une rencontre a été organisée avec une délégation chinoise à Annecy. Un projet d'échanges linguistiques avec 8 partenaires a aussi été mis en place. Un autre projet, intitulé « un élève, un professionnel », a été développé auprès des classes de 4^{ème}. Ce projet a été créé à l'initiative des parents pour faire rencontrer des professionnels aux élèves. Un questionnaire a été distribué aux élèves pour savoir quelles professions les intéressaient et les parents, par leur réseau, ont trouvé ces professionnels ».

Les mini-stages et le stage obligatoire permettent à l'élève de voir la réalité du métier et de prendre conscience des contraintes de la vie professionnelle. Ils peuvent ainsi valider ou changer leur choix d'orientation.

- **Efficacité/efficience**

Les caractéristiques des élèves ont un impact sur les modalités de mise en œuvre des dispositifs d'orientation, car selon les CSP des familles, les équipes doivent prêter une attention plus ou moins grande. « *Il faut être plus vigilant pour que l'information arrive à leur parent* ». « *Il faut convaincre les parents qu'ils doivent avoir de l'ambition pour leurs enfants* ».

Concernant les différentes voies d'orientation, « *il subsiste en France une hiérarchie des valeurs* ». La voie professionnelle, malgré les discours, a un moindre prestige que la voie générale. « *Suivre la voie professionnelle est dévalorisant. C'est comme une étape dans l'éducation de nos enfants avait été manquée* ». Cette représentation persiste alors que, dans des pays comme la Suisse ou l'Allemagne, cette voie est valorisée.

L'information est véhiculée de multiples façons : réunions avec les parents, rencontres des élèves avec le professeur principal et avec la COP, communication écrite, affichage mural, Internet. Par ailleurs, un élève, une classe, voire un niveau complet peuvent participer à des actions du type « forum de l'apprentissage ».

L'efficacité est mesurée grâce au système de communication établi avec les lycées pour suivre le taux d'accès et l'évolution des élèves orientés. « *C'est utile pour faire des statistiques et valider nos paris. Ça nous conforte dans les conseils qu'on va donner aux familles par la suite en montrant les exemples des années précédentes. C'est un outil d'aide à l'argumentation par l'expérience* ».

Elle considère avoir partiellement les moyens de mener correctement sa mission, et ne pas être suffisamment informée des évolutions touchant les différents filières (les intitulés changement ainsi que les sigles, les contenus, etc.). « *La lisibilité des parcours offerts n'est pas facile. On est submergé par l'information* ». L'expertise apportée par les COP est considérée comme essentielle à l'orientation, bien que ces derniers passent un temps limité dans l'établissement.

La mission assignée n'est pas considérée comme étant plus difficile à réaliser aujourd'hui qu'il y a 5 ou 10 ans. « *Il y a davantage d'angoisse à cause de l'environnement économique* ». « *Avant on était porté par le plaisir d'apprendre* ». La question se pose aujourd'hui de savoir si le rôle de l'école est de transmettre des connaissances ou de former des acteurs économiques pour la société. La massification de l'enseignement complexifie aussi l'environnement « *on a beaucoup plus d'élèves à porter dans la voie de la réussite* ».

3.3.8.1.2 Professeur principal de 3^{ème}

Ancienneté dans la fonction actuelle : 23 ans en tant que professeur d'éducation psychique et sportive. Professeur principal depuis 22 ans, professeur principal de 3^{ème} depuis 7 ans. Il est aussi coordonnateur EPS de l'établissement, membre du bureau de l'association sportive du collège et responsable des jeunes officiels de badminton en Haute-Savoie. Il a suivi les formations organisées par l'académie et destinées aux professeurs principaux de 3^{ème} (visite de lycée, conférence sur l'orientation une fois par an ou tous les deux ans).

- **Rôle et mission**

Son rôle en matière de conseil et d'information auprès des 3^{ème} se fait dans le cadre des heures de vie de classe, soit 1h tous les 15 jours. Cette année, la direction a changé l'organisation de ces heures : le format est désormais de 20 minutes toutes les semaines entre l'EPS et la cantine. « *Vous imaginez l'efficacité* ». Son objectif est de connaître chaque élève de 3^{ème} « *le plus possible* » et d'essayer de mettre en adéquation les résultats des élèves avec leurs aspirations. Pour ce faire, il a développé un dossier de 8-9 pages à faire remplir par l'élève en une ou plusieurs fois. Ce dossier lui permet de mieux les connaître et est aussi utile à l'élève pour mener sa réflexion sur l'orientation.

De plus, il fait une présentation aux élèves de l'offre de formation sur le territoire (avec les capacités d'accueil et taux de pression). Il intervient dans les heures de vie de classe avec la conseillère d'orientation, en s'appuyant sur les outils de l'OCDE ou bien en travaillant au CDI. Il propose à certains élèves de prendre rendez-vous avec le COP pour des entretiens individuels (réalisation de test, etc.).

Par ailleurs, chaque élève reçoit un document national transmis par l'académie, ainsi qu'un livret sur l'offre de formation à Annecy. « *Ils le reçoivent en février mars, donc assez tardivement* ». En janvier, il participe aux rencontres de l'avenir professionnel (RAP) où les élèves peuvent rencontrer des professionnels de différents secteurs ainsi que des représentants des établissements de formation (publics et privés). Tout au long de l'année, les élèves réalisent des mini stages (une demi-journée ou une journée entière) pour découvrir les formations des lycées professionnels. « *Ce n'est pas obligatoire mais parfois fortement conseillé* ». En janvier, les élèves réalisent un stage professionnel en entreprise, d'une semaine maximum, validé par un rapport de stage et une soutenance.

Les objectifs définis par l'établissement ou l'académie pèsent certainement sur les choix d'orientation. « *Il y a des enfants et surtout des parents qui sont dans une logique où seule est possible une orientation dans le général alors que les résultats ne le permettent pas* ». Ces objectifs sont parfois en décalage avec les choix des élèves. La majorité des cas ne présente pas de problème d'orientation. « *Il peut avoir des incompréhensions lorsqu'il y a un décalage entre les capacités des élèves et leurs aspirations* ».

Des tables rondes sont organisées pour les élèves en difficulté. L'établissement a la spécificité d'accueillir un important taux d'élèves d'origine

étrangère (environ 10%), ce qui représente une difficulté particulière en termes d'orientation. Les choix formulés par les élèves sont le plus souvent suivis par le conseil de classe.

Concernant la coordination, elle se fait principalement par courriel, avec la direction et la COP. *« On est dans un petit établissement, on se voit, on parle, on communique avec la COP beaucoup par mail, car elle est présente une seule fois par semaine. On a une fiche pour signaler les élèves à rencontrer par la COP, pas uniquement ceux en difficulté, mais pour ceux qui ont besoin de conseils plus pointus. D'autres élèves prennent directement rendez-vous avec la COP. » « On espère que COP restera l'expert de l'orientation, le rôle de professeur principal est intéressant, mais il ne faut pas confondre les rôles et nous demander d'être des spécialistes dans le domaine ».* Le rôle de professeur principal s'articule correctement avec les autres acteurs car il a la connaissance du quotidien de l'élève. Un travail en équipe est réalisé pour assurer l'orientation dans l'établissement ainsi que des échanges d'informations entre professeurs principaux.

La relation avec les acteurs externes à l'établissement est restreinte. Les liens avec le CIO se limitent à la relation avec la COP. Un partenariat est fait avec le lycée Fauré, afin que d'anciens élèves de 3^{ème} viennent présenter leurs formations et partager leurs expériences.

La mission confiée au professeur principal ne devrait probablement pas être confiée à un autre acteur car c'est lui seul qui dispose du regard sur le quotidien des élèves et est le principal interlocuteur. *« Je pense qu'on a un rôle important à jouer dans l'orientation ».* *« Avoir un COP rattaché à l'établissement pourrait être pas mal ».* Pour mener à bien sa mission, il réalise des échanges avec les lycées professionnels, ce qui permet de mieux connaître l'offre. Il développe aussi ses propres outils (ex. le dossier de 8-9 pages). Il appuie son travail sur les documents de l'ONISEP, de l'inspection académique ainsi que sur des documents adressés par la COP. *« Mais je n'ai pas le temps de tout lire ».* Pour s'informer au sein de l'établissement, il s'appuie sur la COP, la documentaliste et sur les autres professeurs principaux. Hors de l'établissement, il réalise des recherches sur Internet.

En matière de conseil et d'information, il a en charge environ 28-30 élèves. Il ne rencontre pas systématiquement tous les élèves et leurs familles. *« Cette année ça risque d'être le cas car on va mettre en place une remise de bulletin du premier trimestre aux parents d'élèves en mains propres ».* *« Je connais certains élèves depuis 3 ans, je connais leurs parents, je sais qu'ils n'ont pas de problème d'orientation ».* Par ailleurs, une réunion de rentrée collective professeurs-parents est organisée chaque année ; il y présente le module d'orientation.

Le temps dédié par élève est variable. Certains sont vus ponctuellement. Il va parler quatre ou cinq fois d'orientation avec les élèves qui n'ont pas de problème d'orientation (soit environ 30 minutes par an). Pour ceux qui sont en difficulté, une vingtaine d'interactions vont avoir lieu, mais pas systématiquement dans le cadre de rendez-vous (environ 2 à 3 heures par an). Pour les élèves en difficulté ou dont les choix d'orientation ne sont pas bien arrêtés, une présentation des filières en fonction des résultats et des aspirations est faite. Des mini-stages de découverte sont aussi

proposés ainsi que des stages plus courts. De plus, le professeur principal est amené à rencontrer les parents et des rendez-vous avec le COP sont aussi organisés.

Le processus d'expression des vœux est suffisamment clair et explicite pour être compris par le professeur principal mais il reste compliqué pour les élèves et leur famille. Une présentation de ce processus est faite auprès des parents à la réunion de rentrée, « *mais ça reste abstrait pour eux* ».

Le dispositif AFFELNET n'est pas perçu comme améliorant particulièrement l'affectation des élèves. Il présente, selon lui, la limite d'établir une équité uniquement sur une base chiffrée. « *Considérer les appréciations aurait aussi du bon. Comme on est aujourd'hui uniquement axé sur la note, on peut penser qu'il y a une justice, mais peut être faudrait-il inclure plus d'humanité pour ceux qui n'auraient pas les meilleures notes. Ils pourraient néanmoins réussir dans des filières qui leur sont aujourd'hui fermées* ». L'outil AFFELNET permet notamment de gérer la démultiplication de l'offre plus que d'améliorer les affectations. Le processus de hiérarchisation des vœux est compris par les élèves et les familles mais un travail d'information et de sensibilisation important est nécessaire, notamment pour rendre compte des différentes stratégies à appliquer.

Rares sont les orientations qui s'avèrent ne pas correspondre aux souhaits de l'élève. Dans la majeure partie des cas, les élèves obtiennent leur 1^{er} vœu. Il arrive toutefois que certains élèves restent sans affectation (notamment lorsqu'ils font uniquement un ou deux vœux). Globalement, les élèves font la distinction entre les trois voies (générale, technologique et professionnelle). Les mini-stages de découverte ou d'autres outils permettent cette sensibilisation.

Le processus d'orientation en 3^{ème} arrive au bon moment. Des vœux provisoires sont formulés au 2^{ème} trimestre pour travailler plus concrètement au 3^{ème} trimestre. De plus, certains professeurs principaux de 4^{ème} amorcent ce travail au cours de leurs heures de vie de classe. Le choix opéré en fin de 3^{ème} est possiblement déterminant dans certains cas, notamment lorsque les élèves s'orientent vers la filière générale alors qu'en professionnelle ils trouveraient un travail plus facilement.

Les décisions d'affectation sont fortement conditionnées par les formations existantes sur le territoire proche. « *Beaucoup d'élèves sont attachés à la région et n'ont pas envie d'aller très loin* ». Les contraintes géographiques et de mobilité représentent un frein important en matière d'orientation pour les élèves à différents niveaux : certains ne veulent pas partir, d'autres n'en ont pas les moyens financiers, etc. Ces contraintes ne constituent pas une barrière car l'offre de formation est correcte sur le territoire. Les critères d'attachement des élèves à leur cadre de vie sont clairement un facteur déterminant sur le choix de leur futur établissement.

- **Efficacité/efficience**

Les caractéristiques des élèves de l'établissement (origine sociale, difficultés scolaires, ...) n'ont pas, pour le moment, un impact significatif sur les modalités de mise en œuvre des dispositifs d'orientation mais « *le public est en train de changer* ». Il y a une paupérisation des CSP (avec des établissements aisés qui captent les populations de CSP élevées).

L'efficacité des actions d'orientation est mesurée sur les résultats de l'orientation de 3^{ème}. Un retour des établissements d'accueil pendant la première année est aussi un indicateur utilisé. « Chaque année, on s'aperçoit que certains élèves de 2^{nde} générale rencontrent des difficultés qu'ils avaient déjà en 3^{ème} ».

L'efficacité de son rôle est évaluée à 4/5, car 90% des élèves obtiennent leur 1^{er} vœu.

Globalement, il considère avoir les moyens de mener correctement sa mission. « Je me donne aussi les moyens de les rencontrer par ailleurs, d'aller à leur rencontre dans d'autres cours, pendant les pauses ». La mission qui lui est assignée est plus difficile à réaliser aujourd'hui qu'il y a 5 ou 10 ans. « On nous demande de faire de plus en plus de choses, d'où la désaffection de la mission de professeur principal. De plus en plus lourd à gérer, ça demande du temps et de l'investissement ».

3.3.8.2 Lycée professionnel Germain Sommeiller

3.3.8.2.1 Proviseur et son adjointe

Les professeurs principaux sont des volontaires qui perçoivent néanmoins une indemnité. Il s'agit souvent de professeurs qui ont un grand sens du service et qui conservent leur engagement d'année en année.

Former les professeurs principaux constitue une priorité dans le bassin d'Annecy car ils n'ont qu'une information rapide pendant leur formation. La plupart du temps, ils s'auto-forment, « ceux qui ont la fibre ». Les aptitudes nécessaires pour devenir professeur principal dépassent le simple aspect pédagogique et impliquent un relationnel avec la vie scolaire.

Dans ce lycée, le suivi des élèves est fait par un trinôme : le CPE et le professeur principal font un suivi conjoint et systématisé. Le proviseur adjoint ou le chef des travaux y sont associés aussi souvent que nécessaire.

- **Formations pour les professeurs principaux**

Il existe une « formation établissement », ouverte à 16 enseignants au cours de trois journées de 7h, qui permet de mieux comprendre l'élève dans son parcours, de mieux communiquer avec lui, de mieux le suivre et de l'accompagner. Cette formation s'inscrit dans le cadre du PAF – Plan Académique de Formation. Ce n'est que la première année qu'elle a été mise en place mais sa reproductibilité a été demandée, avec les mêmes professeurs et le même formateur, avec des modules d'approfondissement. Cette formation a lieu en avril/mai.

Il existe aussi une « Formation du Bassin », convenue par les établissements du bassin annécien. Les professeurs principaux de 4^{ème} et de 3^{ème} sont accueillis dans les lycées professionnels pendant une demi-journée (ainsi que les COP et éventuellement les CPE). Cette formation comprend une visite des plateaux techniques et permet d'échanger sur les filières proposées pour mieux les connaître. Elle apporte aussi des témoignages d'élèves et d'enseignants. Elle existe depuis 2011 et est organisée au mois de mai, dans la dernière phase d'AFFELNET. Il serait peut-être judicieux de la déplacer au mois de février-mars, voire en décembre. L'année prochaine, cette formation sera ouverte à tous les professeurs.

Deux pôles structurent et organisent l'action d'orientation dans le bassin (pôles de la MLDS) : le « pôle insertion » et le « pôle relais » qui traite la problématique du décrochage. L'inspecteur d'académie adjoint l'anime.

La MLDS a un caractère indispensable. Elle accueille des élèves sortis du système éducatif sans qualification. Après l'entretien d'orientation avec le lycée et le pôle insertion, le but est de construire avec le jeune son projet d'insertion, avec un parcours intégrant cours généraux et stage. Il pourra ensuite réessayer une demande d'affectation au mois de juin (ses vœux seront prioritaires). Le public cible est sorti de 3^{ème} sans solution (pas d'affectation, abandon de formation). Le pôle relais prend aussi en charge les jeunes pour la filière générale, les remotive et leur fait reprendre pied

dans le système. Pour les jeunes de la filière professionnelle, le travail est différent : il s'agit de les réorienter.

La MLDS fait le lien entre l'Éducation nationale et l'extérieur car cette dernière a, dans les textes, le mandat de suivre l'élève un an après sa sortie du système. La MLDS est le relais de Pôle Emploi pour les jeunes de 16-25 ans.

La Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire regroupe la problématique du décrochage et celle de l'insertion, en partenariat avec la mission locale. « *Ce dispositif devrait permettre une approche globale emploi/social/éducation* ». Pôle Emploi a vocation à intervenir plus tard dans la vie du jeune.

Au lycée professionnel, les élèves sont de plus en plus jeunes. Cela pose un problème : « *les jeunes élèves n'ont pas d'autorisation d'utilisation de machines dangereuses (fixée à 15 ans) et il serait donc préférable qu'ils aient une année de retard, ce qui est absurde. Quand il faut remobiliser un élève de 2^{nde} qui rentre après un échec au collège et qui ne peut pas utiliser le matériel dans l'atelier, c'est difficile. Il faudrait changer la dérogation de 15 ans pour la ramener à 14 ans* ».

• Rôle et mission

L'objectif de l'établissement en matière d'orientation et l'insertion professionnelle est de mettre en œuvre, dès la terminale, un suivi et un accompagnement personnalisé « *le plus abouti* » pour diminuer le temps entre le diplôme de niveau IV ou V et l'entrée dans l'emploi.

Il s'agit de construire un parcours. Une réorientation éventuelle peut se faire à la fin de la 2^{nde} (2,6% des 180 élèves ont été réorientés en 2011-2012) ou, plus rarement, en fin de 1^{ère}. Le travail se fait en partenariat avec la MLDS, son pôle relais ou avec la ML lorsque il y a réorientation ou raccrochage dans une formation. Le qualitatif est important pour le lycée en termes de travail d'accompagnement.

Il existe des objectifs chiffrés à la hauteur de ceux de l'académie. En matière de poursuite d'étude, l'objectif est d'atteindre 56% des élèves titulaires d'un Bac Professionnel (niveau IV). Il faut, si possible, encourager une poursuite d'études par la voie de l'apprentissage via un BTS ou une licence professionnelle. Ces objectifs sont inscrits dans le projet d'établissement et dans le contrat d'objectifs.

Plusieurs actions sont mises en place :

- La semaine de l'orientation : des chefs d'entreprise, la mission locale, l'université professionnelle ou encore Pôle Emploi font, pendant une semaine, des présentations auprès des élèves de terminale. Participation aussi au salon virtuel des formations « E avenir » (2^{ème} semaine d'octobre).
- Le COP, le professeur principal et le proviseur (ou proviseur adjoint ou le chef des travaux) réalisent des entretiens individuels avec les élèves de terminale pour faire le point PMI (Poursuite d'étude Mobilité

Insertion professionnelle). Cela se déroule de janvier à mars, sous forme de tables rondes.

- Le processus APB (Admission Post Bac), en mars, et l'aide à la saisie des élèves. (En mars).

Les objectifs sont compatibles avec les caractéristiques de l'établissement (implantation territoriale, origines sociales des élèves, offre de formation disponible). Le territoire est particulièrement dynamique, présente beaucoup d'opportunités (travail en suisse, touriste, etc.) et est en milieu urbain.

L'objectif le plus important est le décrochage, même si la situation est favorable par rapport à l'académie et par rapport à la moyenne nationale. La réforme de la voie professionnelle doit permettre à 80% d'une classe d'âge d'obtenir un Bac et à 100% d'une classe d'âge d'obtenir un diplôme de niveau V. Cette année, l'objectif de 80% est atteint. L'ensemble de l'académie ne réussit pas à faire 100% d'obtention d'un niveau V : entre 88% de certification intermédiaire et 95% CAP (BEP et CAP). Le constat est qu'il n'y a pas assez de CAP ouverts.

Les objectifs repris par l'établissement sont notamment l'accompagnement personnalisé et la démarche PMI. La politique définie par l'académie a subi des réformes au cours des dix dernières années : les Bac Professionnels, BEP ou CAP étaient auparavant amplement différenciés, ce qui n'est plus vraiment le cas. « *Les objectifs chiffrés sont toujours les mêmes et aujourd'hui ce sont les Bac Professionnels qui permettent d'atteindre les 80% de Bac dans une classe d'âge* ».

Une attention particulière est portée à la voie professionnelle. « *Sur le plan académique de formation, il n'y a pas assez de places de CAP par rapport aux besoins. De plus, la formation n'est pas implantée là où il faudrait* ». Par exemple, l'ouverture des Bac Professionnels ASSP et SPVL, réalisée dans une visée de diversification de l'offre, n'a pas pris en compte les besoins en termes de formation par rapport aux secteurs économiques du territoire. Cette inadéquation est toutefois rare et, généralement, les évolutions des diplômes proposés vont dans le bon sens.

Il y a aussi un problème d'articulation entre les établissements publics et privés qui sont en situation de concurrence plus que de complémentarité. « *Les établissements privés sont sous contrat avec l'Éducation nationale mais ils ont quand même plus de liberté de choix que nous* ». « *On a dû descendre sur les listes complémentaires car les meilleurs sont aspirés par le privé* ».

Tout élève de 3^{ème} a l'obligation de saisir ses vœux sur le net, mais les vœux concernent uniquement le public. Ainsi, les établissements privés vont démarcher les jeunes avant le moment de la saisie des vœux sur AFFELNET pour essayer de capter les meilleurs. « *Il est difficile de les faire revenir une fois qu'ils ont déjà assuré leur orientation pour la rentrée* ». Une meilleure coordination est donc nécessaire. Par exemple, pour la formation ASSP en structure/à domicile, le lycée privé a choisi de proposer la même formation au lieu de se positionner en complémentarité par rapport aux besoins du territoire. « *L'enseignement public est minoritaire par rapport au privé en Haute-Savoie* ». Les objectifs du rectorat sont fixés avec l'établissement. Un diagnostic d'établissement est fait à l'arrivée du chef d'établissement, ainsi qu'une

lettre de mission pour le proviseur et son adjoint. L'établissement réalise aussi un bilan tri-annuel. Il existe une prime de performance par rapport à l'atteinte des objectifs, mais qui ne semble pas être incitatrice *« on a tous la même prime »*.

L'académie de Grenoble a décidé de faire un « Dialogue de gestion et de performance des établissements », actuellement en phase expérimentale. Il s'agit d'une rencontre annuelle avec le DASEN et les services académiques.

• Gouvernance

Les rôles en matière de conseil et d'information sont répartis à deux niveaux : l'équipe de direction va réaliser une communication institutionnelle auprès des familles et les professeurs principaux vont rencontrer ces familles avec le CPE.

Le suivi de chaque classe est fait par l'équipe de trois personnes (le CPE, le professeur principal et lorsque nécessaire, le chef d'établissement ou chef des travaux).

Les missions incombant à chacun de ces acteurs sont claires et bien distinctes. *« Dans le dossier de l'entrée, la mission de chacun est clairement définie. »* Le lycée dispose d'un espace de travail numérique interne où les informations relatives à ces missions sont communiquées. La communication auprès des parents se fait aussi par écrit et est partagée sur des outils numériques.

Les acteurs sont bien dans le rôle attribué en matière d'information et d'orientation. Depuis 1989, les professeurs reçoivent une indemnité associée au suivi et à l'orientation des élèves, *« ce qui assure la réalisation »*.

Sur certains cas particuliers, après le trinôme, il y a les EPARED (Équipe Pluridisciplinaire d'Aide et de Remobilisation des Élèves en Difficulté). La répartition de l'équipe est différente : un adulte référent (professeur principal ou autre) va suivre et s'occuper de l'élève, en collaboration avec le COP, l'assistante sociale, l'infirmière, le CPE, le personnel de direction. *« Cela permet de garder des élèves qui, sinon, auraient décroché »*.

« La prise en compte de la situation sociale de l'élève prend de plus en plus de place sur la transmission des connaissances. » Constat soulevé du surinvestissement nécessaire pour accompagner les élèves dans la transmission des connaissances.

La direction de l'établissement considère faire partie d'une démarche intégrée, même si des améliorations restent à faire, notamment dans le lien avec la mission locale. Les CFA participent par exemple à la semaine d'orientation.

Le partenariat avec le CIO nécessiterait d'être mieux cadré pour éviter le changement régulier de COP *« ça change tous les ans, ce qui pose problème, car il y a une déperdition des acquis, de la connaissance des spécificités de l'établissement et de l'équipe enseignante »*. Un temps d'adaptation et d'intégration des équipes enseignantes est nécessaire pour assurer un travail performant du COP. *« Avec le COP on construit le projet d'orientation de l'année. Mieux vaut le faire avec la même personne qui était présente l'année passée »*. Ce changement n'est pas systématique.

Certains changements peuvent être favorables, notamment si le chef d'établissement formule une demande spécifique et que le directeur de CIO nomme un COP adapté. *« C'est bien, mais le mouvement d'un COP vers un établissement implique nécessairement le mouvement d'un autre COP dans un autre établissement, ce qui est problématique quand les choses vont bien »*. Une tendance vers la disparition des CIO est soulignée alors que leur rôle sur le territoire est considéré comme étant fondamental.

La création de la MLDS est bien accueillie, *« elle permet de combler le manque du pôle relais »*. *« À nous de faire en sorte que cela fonctionne et de faire collaborer la mission locale avec l'Éducation nationale »*.

Aujourd'hui, l'accompagnement dans l'orientation à travers les différents dispositifs existants ne se fait pas de manière suffisamment coopérative. Il y a encore du travail à faire pour la construction du livret de l'élève, avec une vision globale du parcours. Les jeunes recommencent à chaque fois, ce qui ne permet pas une validation des acquis. *« Tant qu'on sera dans une démarche d'appel d'offres, on sera dans une démarche concurrentielle et pas coopérative. Il faut un service public de coopération. »*

- **Bénéficiaires**

Le processus d'expression des vœux Admission Post bac (APB) n'est pas suffisamment clair pour être bien compris des jeunes et de leurs familles. *« C'est une usine à gaz complexe qui laisse sur le carreau beaucoup de jeunes »*.

« On peut exprimer tous les vœux qu'on veut alors qu'il faudrait faire en sorte qu'il y ait une cohérence entre l'offre de vœux et la filière. Il faut que les choix soient cohérents, limités à la filière. Une démarche particulière pourrait exister lorsqu'un jeune souhaite sortir de ses choix ». Des améliorations du système sont attendues pour que celui-ci permette une *« orientation réfléchie »*.

Globalement la carte des formations est en adéquation avec les besoins au niveau national. *« Par contre, il y a beaucoup d'écoles qui sont hors APB, il y a là un problème dans l'information fournie. Quand les familles ont l'argent, elles peuvent aller hors APB. Nos élèves qui réussissent le mieux vont hors APB dans des formations payantes. Cette réalité pose un frein à la mobilité sociale »*.

« Dans APB, les élèves peuvent trouver tout ce qu'ils veulent et cela pose problème car ils se retrouvent dans la difficulté de faire un choix et ensuite de hiérarchiser leurs choix ». Ceci a été exprimé souvent à l'occasion des tables rondes.

- **Partenaires**

« Le lien avec les entreprises est évident avec les 22 semaines de stage, sur la semaine de l'orientation ou sur d'autres événements similaires ». Des partenariats ont été développés par l'établissement sur certains secteurs pour faciliter l'accès à des stages. *« On est forcément en contact »*.

Dans le cadre de la semaine de l'orientation, des entrepreneurs, le MEDEF, des chefs d'entreprises sont présents et rencontrent les élèves. Chaque année, un secteur est présenté dans une logique d'insertion professionnelle.

Les élèves ont 3 grandes préoccupations : la poursuite des études, la mobilité et l'insertion professionnelle. C'est pourquoi le lycée a eu l'idée de mettre en œuvre le projet tremplin, dans le but de raccourcir le temps d'insertion professionnelle.

Le lycée propose aussi aux jeunes de participer à différents événements. *« L'information est transmise aux professeurs principaux »*, mais la limite de cette action est que la démarche d'y participer reste strictement personnelle et prise sur le temps libre.

Ces actions et relations avec le monde professionnel apportent une véritable valeur ajoutée grâce aux conseils que peuvent donner les acteurs de l'orientation. Par exemple, un ancien élève qui travaille désormais chez Rolex a communiqué sur l'importance d'avoir un BTS, ce qui a été retenu par les élèves. Les rencontres sur les périodes de formations rassurent les élèves. *« L'engouement de l'alternance peut s'expliquer par les partenariats qu'on a développés. Les stages sont bien choisis et peuvent donner lieu à une alternance en BTS »*. Pour acquérir des compétences spécifiques, le lycée travaille en partenariat avec le GRETA pour des contrats de professionnalisation.

Le partenariat avec les entreprises permet également d'anticiper les besoins. Par exemple, l'entreprise SONFI a sollicité le lycée pour intégrer dans le diplôme une formation en pneumatique qui était donnée par l'entreprise à ses employés. Un autre exemple est la mise à disposition de nouvelles technologies par des entreprises qui souhaitent recruter de la main-d'œuvre déjà formée à ce matériel (ex. Schneider avec des automates programmables). *« On a des relations privilégiées avec les entreprises pour que les élèves soient à la pointe dans leur formation »*.

- **Efficacité/efficience**

Les caractéristiques des élèves (origine sociale, difficultés scolaires,...) ont un impact significatif sur les modalités de mise en œuvre des dispositifs d'orientation, notamment sur la réussite, mais aussi sur l'ambition des élèves et la mobilité.

Le dispositif APB est relativement lourd et certains élèves ne peuvent pas trouver l'aide nécessaire chez eux *« certains ne le finalisent pas car c'est trop compliqué »*. *« L'outil n'est pas adapté pour le degré d'autonomie de l'élève ce qui fait la différence entre ceux qui peuvent se faire aider selon les milieux sociaux »*. La direction et les professeurs principaux sont sensibles à ce problème. Ils mettent en place des actions pour y remédier mais ne sont pas convaincus de l'impact de leur action. *« L'envoi des candidatures peut aussi être un frein (photocopies, envoi, etc.) On peut dépenser 30 euros par dossier, quand on en a 10, cela coûte cher. Souvent on fait plus de vœux que d'envois. Par exemple, une fille a fait 6 vœux et n'a envoyé que 3 dossiers. Aujourd'hui, elle se retrouve sans aucune affectation »*. Certains sont refusés car ils n'éditent pas à temps leur dossier.

Les caractéristiques géographiques du territoire sont plutôt favorables à l'emploi. Il existe une grande différence par rapport à d'autres zones de France. *« Tout est évidemment facilité dans un endroit où les indicateurs sont favorables ».*

Les actions menées (semaine de l'orientation, projet tremplin, etc.) permettent d'affirmer le projet de l'élève avec des affectations plus cohérentes, ce qui a comme effet une satisfaction plus grande des élèves. Depuis la mise en place du projet tremplin, l'établissement a une visibilité sur la situation des élèves sortants de terminale, avec des indicateurs liés à la mobilité, à l'insertion, etc. L'efficacité de la structure est évaluée à 4/5 *« toujours perfectible »*. *« On fait pas mal de choses, on arrive à pas mal de choses ».*

Pour beaucoup, la relation professeur/élève reste teintée de la couleur de l'échec. Les jeunes donnent plus de valeur au travail, donc à l'alternance. La réussite, ils l'ont à travers leur expérience en entreprise. L'apprentissage est, dans ce sens, libérateur de l'Éducation nationale et de sa famille.

Globalement, l'établissement considère avoir les moyens de mener correctement sa mission dans un territoire avec des conditions favorables. *« C'est certainement plus facile que dans certaines zones »*. La mission qui lui est assignée est plus difficile à réaliser aujourd'hui qu'il y a 5 ou 10 ans car l'enseignement s'est massifié. Les réformes successives ont amené dans le lycée des élèves de moins en moins préparés. Cette massification a aussi eu pour conséquence la diversification des activités, avec une démultiplication des tâches à assurer par les professeurs et par les chefs d'établissement. *« On a l'impression qu'on nous a chargé la barque. En moyenne, un chef d'établissement aborde dans la journée 120 sujets de nature différente. »*

3.3.8.2.2 Professeur principal de Terminale

- **Rôle et partenariat**

Elle assure le poste de professeur PLP2 Lettres et Histoire depuis 23 ans. Après avoir été professeur principal en classe terminale et 1^{ère}, elle est désormais professeur principal d'une classe de 2^{nde}. Elle a obtenu un Bac+4 en géographie et a ensuite passé les concours. Elle n'a jamais eu de formation sur l'orientation. Elle n'appartient pas à un réseau professionnel.

Son rôle en matière de conseil et d'information auprès des 2^{nde} est de les accompagner dans la découverte de leur formation. En cours d'année, les élèves font un stage de six semaines en entreprise pour découvrir les différents métiers. Un appui leur est proposé pour la rédaction du curriculum vitae et des lettres de motivation. Le rôle du professeur principal est aussi de réorienter les élèves « *qui ne sont pas à leur place* ». Chaque année, environ cinq décrochent « *certaines arrêtent complètement, d'autres sont raccrochés dans le système par le pôle relais* ». Pour ce faire, une heure de vie de classe a lieu tous les 15 jours.

Les élèves intègrent cette formation davantage par un choix géographique que professionnel.

Les choix formulés par les élèves sont le plus souvent suivis par le conseil de classe mais dépendent surtout de la capacité d'accueil des lycées et CFA du territoire. S'il n'y a pas de capacité d'accueil, le jeune n'est pas pris. « *Ça arrive souvent dans certaines sections, par exemple pour les métiers de la mode* ».

Chaque élève bénéficie d'un suivi par le professeur principal, le CPE et le chef établissement ou le chef des travaux. Depuis deux ans, des tables rondes pour les terminales ont été mises en place, en collaboration avec la COP. « *Ça s'est très bien passé. Ça s'est révélé utile car, dans la discussion, des points auxquels les élèves n'avaient pas pensé émergeaient (ex : stratégie pour les vœux, financement, etc.)* ».

Elle considère que son rôle s'articule correctement avec les autres acteurs chargés de l'information et de l'orientation et estime qu'au niveau du lycée, elle fait partie d'une démarche « intégrée » avec les autres acteurs de l'orientation. Néanmoins, elle souligne le manque de dialogue avec la mission locale, Pôle Emploi, le CIO, ainsi que le besoin d'organiser des rencontres avec ces acteurs pour mieux connaître leur rôle et ainsi « *savoir à qui s'adresser* ».

La mission confiée au professeur principal ne devrait pas être confiée à un autre acteur. D'ailleurs, elle signale qu'il s'agit d'un travail collectif avec la COP et la direction.

- **Formation**

Elle ne se considère pas suffisamment informée sur les filières d'enseignement professionnel et leurs débouchés professionnels. « *Nous n'avons ni formation ni informations* ». Les outils mobilisés pour mener à bien sa mission sont les outils

disponibles dans le CDI et les pages Internet des établissements selon les demandes des jeunes. Elle s'adresse aussi à la COP pour obtenir des informations.

- **Rôle auprès des élèves**

Le nombre d'élèves dont elle a la charge dépend des classes dont elle est responsable. Cette année, pour les 2nde, elle a 25 élèves. En terminale, elle en avait 16.

L'information et le conseil se font surtout de manière collective pendant les heures de vie de classe. Les tables rondes permettent de rencontrer les jeunes de manière individuelle. « *Souvent, quand les élèves ont un projet, ils prennent l'initiative de prendre un rendez-vous avec la COP* ». Les familles sont rencontrées uniquement dans le cadre des réunions parents-professeurs mais « *ce n'est pas obligatoire et les familles qui viennent sont en général toujours les mêmes* ».

« Je rencontre (de manière individuelle) deux ou trois élèves par an, car ils ont un projet. Ils ne demandent pas beaucoup de choses. En général, ceux perdus ne viennent pas nous voir. Lorsque les élèves ont des questions précises, soit je leur donne une réponse immédiate, soit je les oriente vers la COP ».

L'accompagnement dans l'orientation prend beaucoup de temps en terminale et se limite aux heures de vie de classe pour les autres niveaux. « *En terminale, les élèves construisent les projets seuls. Après, on organise une table ronde et ils recherchent des écoles selon leur projet* ».

Pour les élèves les plus en difficulté ou dont les choix d'orientation ne sont pas bien arrêtés, le professeur principal organise des entretiens individuels.

Les processus d'expression des vœux sont suffisamment clairs et explicites pour être compréhensibles, sauf pour les familles qui ne parlent pas le français. AFFELNET et APB sont considérés comme des bons outils. Toutefois, le processus d'affectation des élèves en fin de 3^{ème} et en lycée s'avère plus aléatoire qu'auparavant car les établissements ne maîtrisent plus les critères d'affectation et ne portent plus un regard sur les dossiers des candidats.

Ces outils ne sont pas considérés comme permettant une amélioration des choix faits par les élèves et des affectations qui leur sont proposées. « *C'est tout le travail d'orientation qui est fait en amont qui compte* ».

Le processus de hiérarchisation des vœux est bien compris par les élèves et les familles. Le professeur principal a un rôle d'information sur l'utilisation par les élèves de cet outil informatique. C'est à lui d'expliquer comment hiérarchiser les vœux et d'assurer un accompagnement des élèves lors de la saisie, avec une vérification avant la validation. Pour assurer ce rôle, le professeur principal se base sur des brochures expliquant des procédures à suivre.

Selon le professeur principal, il n'y a pas de choix d'orientation qui s'avèrent ne pas correspondre aux souhaits de l'élève dans la mesure où l'élève a bien ordonné ses vœux.

Elle considère que les élèves font bien le lien entre l'orientation scolaire et l'insertion professionnelle qui en résultera. Ils font aussi la distinction entre les trois voies (générale, technologique et professionnelle). Le processus d'orientation en 3^{ème} est considéré comme arrivant au bon moment car les jeunes sont capables de savoir ce qu'ils veulent faire. *« Après quatre années de collège longues et douloureuses, certains attendent de pouvoir aller vers d'autres voies. Pour un certain nombre d'élèves, l'orientation pourrait arriver plus tôt (e fin de 5^{ème} par exemple). »*

Le choix opéré en fin de 3^{ème} est le plus souvent déterminant pour les élèves qui choisissent la voie professionnelle. Passer de la voie générale à la voie professionnelle est plus facile. Le choix des élèves se fait souvent en fonction de la proximité géographique. Les décisions d'affectation sont considérées comme étant fortement conditionnées par les formations existant sur le territoire. Les critères d'attachement des élèves à leur cadre de vie (rester à proximité des relations familiales, amicales,...) sont, dans ce bassin de vie, un facteur déterminant sur le choix du futur établissement. Le professeur principal essaie d'alerter les élèves sur l'importance du choix professionnel qui doit passer avant la prise en compte de ces contraintes mais *« ce n'est pas évident »*.

- **Efficacité/efficience**

Les caractéristiques des élèves de l'établissement (origine sociale, difficultés scolaires,...) ont un impact significatif sur les modalités de mise en œuvre des dispositifs d'orientation, notamment par rapport à l'origine/nationalité (langue) et l'origine sociale (comportements, ambitions, etc.). Le fait d'être près de la Suisse nécessite de prendre en compte les possibilités de mobilité pour un stage au cours de l'orientation.

Les problèmes d'affectation sont liés à un manque de mobilité (raisons financières parfois), à l'attachement au territoire ou au décalage entre les vœux et les résultats.

Elle évalue l'efficacité de sa mission à 4/5. Elle identifie les tables rondes, les rencontres de professionnels ainsi qu'avec les anciens élèves (présentation d'écoles) comme un point fort de son action, *« le travail fait est intéressant »*. Afin d'améliorer son rôle, il faudrait pouvoir connaître davantage les autres acteurs. *« Savoir qui on peut contacter »*.

Concernant les moyens disponibles, le seul point faible souligné est le nombre de COP insuffisant. *« Les élèves se plaignent qu'il faut attendre pour les voir »*. La mission qui lui est assignée est plus difficile à réaliser aujourd'hui qu'il y a 5 ou 10 ans car les élèves ne savent pas ce qu'ils veulent faire. A cela s'ajoute une difficulté à trouver du travail. *« Avant, les jeunes étaient moins découragés. Maintenant, ils s'interrogent sur leur formation au regard des difficultés pour entrer dans la vie professionnelle »*. De plus, la motivation des jeunes est aussi affectée par le fait que les niveaux de formation n'ont pas d'incidence sur embauche à leur niveau, et que niveau de salaire n'est pas satisfaisant. Il est même difficile de les convaincre de suivre un BTS. *« Ils sont assez pessimistes »*.

Une bonne pratique doit être soulignée : les rencontres avec les anciens élèves ou les professionnels : « *c'est concret et c'est ce qui marche le mieux* ».

3.3.8.2.3 *Élèves en Seconde professionnelle*

Marion

Marion - 2nd SSPVL. Femme, 15 ans. Elle est en internat et est originaire de Sallanches. Profession des parents : son père est charpentier menuisier ; sa mère fait actuellement une formation d'aide-soignante. Un membre de sa famille a fait un lycée professionnel.

Pour rentrer en seconde au lycée professionnel, Marion a trouvé cela plutôt compliqué. Après la 3ème, elle a poursuivi ses études dans un lycée professionnel privé près de chez elle. Mais ça s'est mal passé (harcèlement moral) et a fait deux mois de PAI (Projet d'accueil individualisé). Elle a ensuite trouvé la formation du lycée professionnel Sommeiller. Marion évoque qu'il a été très compliqué de passer du privé au public et de 2d en 2d. L'outil AFFELNET était compliqué à utiliser pour elle et c'est sa mère qui « s'en est occupée ».

Au lycée Sommeiller, elle voulait suivre le BAC ASSP (accompagnement, soins et services à la personne), mais elle a été affectée au Bac SPVL (services de proximité et vie locale) « Ils se sont trompé, j'ai vu arriver l'affectation en SPVL sur le papier. Je n'ai pas essayé de le rectifier, il était vachement tard pour le faire ». Elle ne sent pas avoir vraiment choisi ce lycée. Elle dit qu'il n'existe pas un nombre important d'établissements sur le territoire qui proposent cette formation et qu'elle avait « peur que personne me prenne. »

Pour choisir son orientation, c'est principalement sa mère et le professeur principal du collège (ainsi que les mini stages réalisés) qui ont été la première source d'information. Ensuite, c'est le CIO et le proviseur du lycée Sommeiller.

Dans son collège, elle a uniquement eu des informations sur le lycée professionnel le plus proche de son collège, un établissement privé. Elle n'avait pas eu d'information sur les autres établissements du département. Elle a connu le CIO uniquement lorsqu'elle a cherché à se réorienter, car le lycée professionnel privé ne lui convenait pas.

Elle est très satisfaite des conseils qu'elle a reçus des différentes personnes. L'accompagnement par son professeur principal lui a permis de trouver une formation qui lui correspondait. Les mini stages lui ont permis de voir les établissements et rencontrer des élèves pour parler des formations. Les CIO (Cluses et Annecy) l'ont accompagné dans la démarche de réorientation et lui ont donné des informations sur la formation à Sommeiller et parlé de son avenir. Enfin, le proviseur du lycée l'a aidé pour les différentes démarches. Elle a connu le lycée Sommeiller à travers une amie qui était dans ce lycée et qui lui avait bien parlé. C'est alors qu'elle est allée aux portes ouvertes.

Pour son choix d'orientation, elle n'a pas rencontré le COP, car elle avait un choix bien défini. Elle s'est beaucoup renseignée sur Internet et a visité des

établissements, démarche selon elle très utile. Elle a rencontré dans son collège des professionnels, mais elle n'a pas trouvé toujours ça très utile, car parfois ça ne l'intéressait pas. En classe de troisième, elle n'a pas suivi l'option facultative de découverte de la vie professionnelle, car elle ne savait pas que cette option existait. Avant d'entrer en seconde professionnelle, elle a réalisé le stage obligatoire de 3ème, mais elle avait également fait un stage en 4ème, ce qui lui a permis d'avoir deux expériences et de pouvoir les comparer pour faire un choix.

Elle aurait souhaité rencontrer son professeur principal davantage et présenter son projet au conseil de classe pour avoir leur avis. Lorsqu'elle cherchait des informations pour s'orienter, elle aurait bien aimé avoir une aide plus personnalisée et une information plus exhaustive sur les établissements qui proposaient la formation qu'elle recherchait.

Corentin

Corentin - 2nd SELC2. Homme, 16 ans, originaire de Boège. Profession de ses parents : son père est voiture pilote de convoi exceptionnel et sa mère est assistante sociale. Personne de sa famille n'a fait un lycée professionnel, par contre sa sœur a fait une formation en MFR.

Il a trouvé facile d'entrer en seconde au lycée professionnel. Après avoir fait sa demande, il était en liste d'attente et deux jours après il a reçu une confirmation d'affectation. Il avait fait 3 choix. Le lycée Sommeiller était son 1er choix.

La seconde professionnelle dans laquelle il est, il l'a choisie par ce qu'elle correspond au métier qu'il a envie de faire (métier de l'électricité). Il est dans ce lycée parce qu'il n'est pas loin de chez ses parents et qu'il a bien aimé la formation proposée. Il a principalement été informé par ses parents pour son choix d'orientation, mais également par le COP et le professeur de technologie (qui n'était pas son professeur principal).

La COP lui a permis de « trouver la voie que j'aime bien ». Idem pour son professeur. Ses parents l'ont surtout aidé pour trouver le bon établissement. Il considère que les rencontres qu'il a eues avec la COP étaient suffisantes. Il n'a jamais demandé à rencontrer le professeur principal. Il a visité des établissements de formation et cela l'a aidé dans son choix. Idem pour les visites en entreprises. Il n'aurait pas aimé que son projet soit présenté au sein du conseil de classe. Avant d'entrer en seconde professionnelle, il a réalisé un stage en 3ème de sapeur-pompier professionnel, ce qui lui a permis de faire un choix d'orientation.

En classe de troisième, il n'a pas suivi l'option facultative de découverte de la vie professionnelle, car il n'avait pas envie. Il connaît le lycée professionnel Sommeiller, car il avait assisté aux portes ouvertes avec ses parents, par ses propres moyens.

Pour mieux être aidé dans son choix d'orientation, il aurait souhaité suivre un parcours individualisé de découverte des métiers à compter de la 6ème et rencontrer au collège des professionnels qui viennent lui parler de leur métier. Il aurait également aimé faire plus de stages en entreprise. Il en a fait un en 4ème et un autre en 3ème, mais aurait aimé faire un autre en fin de 3ème pour se décider.

Lorsqu'il a cherché des informations pour s'orienter, il aurait bien aimé avoir un peu plus d'information sur les choix, mais également plus de choix, car sur le territoire il trouve qu'il n'y a pas beaucoup d'établissements de qualité proposant une formation en électricité.

3.3.8.2.4 Anciens élèves de Terminale professionnelle

Agathe

Agathe – a obtenu un CAP métiers de la mode et du vêtement et prépare le diplôme de BTS SSPVL (métiers du spectacle). Femme, 18 ans, habitant Annecy-le-Vieux. Profession des parents : son père est décédé quand elle avait 10 ans, il faisait des métiers divers (employé), sa mère a travaillé auparavant comme couturière et maintenant elle est mère au foyer. Aucun membre de sa famille n'est allé en lycée professionnel.

Elle a préparé un CAP pro, et ensuite elle est rentrée en BTS SSPVL. Elle a trouvé que la réussite de ses études était simple et la seule difficulté pour la poursuite était le nombre de places retreint de la filière choisie (elle était sur liste d'attente). Pour rentrer dans cette formation, elle a suivi une sélection sous candidature, avec la présentation d'un book. Elle ne se souvient pas d'avoir utilisé APB. Aujourd'hui, elle espère réussir ce diplôme et peut-être ensuite poursuivre une spécialisation. "Si je n'avais pas cette place, c'était Pôle Emploi".

La formation en lycée professionnel ne correspondait pas à son choix initial. Elle souhaitait faire le CFA coiffure, mais à l'époque elle n'avait pas trouvé d'employeur. Elle s'est donc inscrite en CAP et comme elle était consciente que pour trouver du travail elle avait besoin d'aller au-delà de ce diplôme, elle a poursuivi ses études.

Elle a principalement était conseillée par le CPE qui l'a motivé en lui donnant confiance sur sa capacité de réussir ce diplôme. Sa mère aussi a insisté pour qu'elle aille plus loin. Au début elle voulait arrêter en CAP, car ne se sentait pas capable de plus. Aujourd'hui, elle est contente d'avoir été acceptée et de poursuivre ses études. Le CPE lui a proposé ce seul diplôme pour la poursuite et cela convenait à Agathe. Son professeur principal a également appuyé cette démarche. Aujourd'hui, Agathe se dit très satisfaite de ces conseils, car ces personnes sont selon Agathe à même de lui faire un retour sur ses capacités, « elles savent de quoi je suis capable » (CPE et PP). En plus des conseils de la CPE et PP, elle a apprécié la rencontre de professionnels au lycée et aurait souhaité faire davantage de mini stages de découverte en entreprise et des visites d'entreprises. Elle souligne l'importance de s'informer sur les orientations auprès de la conseillère d'orientation ou dans des livres où les métiers sont présentés.

Angélique

Angélique – a obtenu un Bac pro MMV (métiers mode et vêtement). Diplôme poursuivi BTS DTMS (métiers du spectacle). Femme, 20 ans, de Savoie Tresserve. Profession des parents : père est marchandiseur et sa mère employée. Elle a un frère qui a fait le lycée pro « par dépit » pour avoir le bac.

La poursuite après le Bac est « logiquement simple », mais elle s'est retrouvée en liste d'attente, car elle a rendu sa candidature le lendemain de la date limite. Elle a finalement été prise. La formation en lycée professionnel était pour elle une découverte plus qu'un choix, car elle ne voulait pas faire le lycée général. « Je voulais être dans du concret ».

Pour avoir des informations pour la poursuite des études, elle s'est débrouillée toute seule. Elle n'a pas eu de suivi au lycée, jamais de temps de parler avec les professeurs. Elle a donc réalisé des recherches toute seule sur Internet pour voir ce que le lycée proposait, faire un BTS en alternance, etc. « Je voulais rester sur Annecy ». Elle n'a jamais rencontré le COP ou PP pour parler de son orientation. Elle dit ne pas avoir été accompagnée ni informée. Sa famille lui a mis beaucoup de pression pour qu'elle poursuive les études et réussisse en lui disant ce qui pouvait lui arriver si elle échouait, dynamique qu'elle trouve très stressante.

Elle a fait 12 vœux sur APB. Elle n'a pas été conseillée. Le BTS DTMS était son 2e ou 3ème vœu. APB lui a semblé un processus long et compliqué, avec la codification des formations, des questions parfois compliquées à répondre par l'élève (ex. revenu des parents, avec l'impossibilité ou difficulté de demander à ses parents) ou d'une utilité incertaine. « On n'a droit de faire des fautes ». Elle considère toutefois que le processus d'expression des vœux APB est plutôt un bon moyen pour l'orientation, car il donne des renseignements sur l'offre sur le territoire et permet d'aller voir les sites web des établissements. Comme moyen d'accompagnement, elle ne considère pas que les COP puissent aider « je les trouve décalés ». Par contre, la visite de professionnels d'écoles pendant trois jours est selon elle très utile. Après 2 ans DTMS, elle pense peut être faire un DMA, si elle a les moyens financiers, principal frein. « Il faudrait que je travaille ».

Youssef

Youssef, redoublant du bac pro TMEI (maintenance). Homme, 18 ans, Cran-Gevrier. Profession des parents : son père est conducteur de poids lourds et sa mère est femme de ménage. Ses parents ont fait leurs études à l'étranger.

La réinscription en bac n'a pas été facile, car la priorité est donnée aux élèves des 1ères. La formation en lycée professionnel correspondait au début à ce qu'il recherchait. Son cousin et son oncle font ce métier et donc il sait qu'il y a du travail dans cette branche. En dernière année, il souhaitait s'orienter vers un contrat de professionnalisation pour la maintenance des trains ou d'avions, mais il n'a pas réussi à le faire : à la formation de la SNCF technopole à Lyon il n'a pas réussi un test oculaire, au CFA de Lyon de maintenance industrielle, il n'a pas trouvé d'employeur, au CFA de Montpellier pour la maintenance des avions, c'était trop loin de sa famille. N'ayant pas trouvé d'autre voie, il s'est réinscrit en terminale. Il pense poursuivre après son BAC vers un BTS maintenance. Il avait démarré les démarches pour cette formation avant d'apprendre qu'il n'avait pas réussi son bac et à l'époque il avait constaté que les CFA n'étaient pas sur APB. Il s'est débrouillé tout seul pour se renseigner (Internet) et aller aux portes ouvertes des CFA. C'est surtout son père qui l'a conseillé dans ces démarches. Il a aussi reçu des conseils des professionnels présents aux portes ouvertes. Il trouve ces démarches difficiles « on est dans le monde professionnel, on doit se débrouiller tous seuls ». Il n'a jamais rencontré ni un COP ni son professeur principal pour parler de son projet et de l'orientation. Le professeur principal lui a expliqué juste comment utiliser l'APB. Il apprécie cet outil, car considère qu'il facilite les démarches (en comparaison aux démarches qu'il a dû faire pour les CFA), toutefois, l'offre de formation est limitée sur cet outil (absence des CFA). Il aurait souhaité être accompagné dans l'élaboration de son projet professionnel et notamment pour les démarches à faire. Il a bénéficié de visites de professionnels dans le lycée, mais comme pour APB, il a trouvé que l'information donnée n'était pas complète (il n'a pas pu rencontrer de professionnels de la maintenance dans ce cadre). Il aurait souhaité participer à des portes ouvertes organisées par un lycée pour expliquer comment ça se passe, les démarches pour la poursuite des études.

Il aurait souhaité avoir un accompagnement par une personne de l'extérieur qui connaîtrait bien le monde économique et scolaire, ainsi qu'un accompagnement dans la recherche de passerelles, comme pour Youssef, pour s'inscrire dans un centre de formation. « Tout seul ça a été difficile ». Un autre frein a été les moyens financiers, des aides à la mobilité seraient un coup de pouce au moment de la recherche d'un établissement et pour concrétiser le projet de formation.

3.3.8.3 Centre d'Information et d'Orientation

3.3.8.3.1 Directrice

La directrice du CIO est en poste depuis 4 ans à Annecy. Auparavant, elle a été directrice du CIO d'Annemasse pendant 4 ans. Les effectifs du CIO à la rentrée 2013 sont de 15 conseillers (12 ETP). Chaque année, le CIO reçoit environ 8 000 personnes. La directrice semble être débordée par les demandes que lui sont adressées. *« J'ai l'impression de faire du saupoudrage de plein de choses »*. Actuellement, le CIO d'Annecy, créé en 1946, se trouve dans une période de forte incertitude. Le conseil général a manifesté son désengagement financier effectif en septembre 2013. Le CIO devrait être pris en charge par l'État.

La directrice du CIO souligne le mandat principal du CIO, d'information et de conseil pour tous, pour une orientation tout au long de la vie.

Des objectifs sont définis dans le cadre d'un programme d'activités. Celui défini pour 2011-2014 comprend trois axes de travail : Axe 1 - Améliorer les acquis et les résultats des élèves ; Axe 2 - Accompagner les professeurs ; Axe 3 - L'établissement scolaire, pivot du système éducatif. Concrètement, ces objectifs se traduisent au niveau du collège par un travail sur le PMDF, sur les parcours de réussite (diminution des taux de redoublement, encourager les orientations vers les filières technologiques et stabiliser les passagers vers la voie professionnelle) et le développement de partenariats avec le monde de l'entreprise et les organismes de formation. Pour les lycées, il s'agit de la mise en place du PMDF et du volet orientation personnalisée, la proposition d'une orientation progressive et réversible afin d'éviter les ruptures de parcours et de décrochage et la facilitation de l'accès à l'enseignement supérieur par la connaissance des différentes filières au travers d'actions partenariales.

Le CIO a par ailleurs une mission d'observatoire des flux et des parcours. Il est également en charge d'accueillir, de positionner et de proposer un choix d'orientation à l'IO pour les ENA. En effet, l'académie de Grenoble, et plus spécifiquement Haute-Savoie, présente la particularité d'accueillir un grand nombre d'arrivants étrangers, classé deuxième département d'accueil en France après l'Isère. En 2011, le CIO a reçu 63 demandes d'ENA, et en 2012, 160 demandes.

Les objectifs fixés par le rectorat font l'objet d'une journée d'échange avec le chef du service académique d'information et d'orientation, représentant du rectorat. *« C'est plus un cadrage qu'un travail de concertation »*. Il n'y a pas de bilan annuel écrit exigé par le rectorat et celui-ci se fait oralement auprès de l'inspecteur d'orientation. Des résultats chiffrés sont communiqués sans pour autant connaître l'utilité qui en est fait. D'autres bilans sont réalisés par le CIO. En interne, un bilan des actions est réalisé en fin d'année, pendant 4 demi-journées. Par ailleurs, le CIO suit le travail réalisé par les COP dans les établissements et des échanges de bilan ont lieu avec les chefs d'établissement.

Concernant le PMDF, la directrice du CIO met en avant le retour d'expérience fait par l'académie de Nantes dans une publication. D'après le cadrage ministériel,

le PMDF est l'affaire de tous les élèves, mais dans la réalité sa mise en œuvre est difficile. Une réunion de bassin a eu lieu en juillet et cette question a été évoquée. La coordination des acteurs et la définition des rôles des uns et des autres étaient les principales difficultés rencontrées. « *Beaucoup de choses se font, mais on voit mal la cohérence* ». Un groupe de travail sur le PMDF a été créé pour porter une réflexion à ce sujet.

L'ensemble des objectifs sont considérés importants par la directrice du CIO, mais difficiles à réaliser. « *On contribue à chacun d'entre eux de toutes les façons* ». Le mot contribution est souligné, car il rend compte de l'importance du travail collaboratif. Bonnes pratiques soulignées : l'entretien d'orientation en 3ème (table ronde ou entretien concerté), déjà mis en pratique, chronophage, mais efficace, et les commissions de suivi internes à l'établissement (mise en place attendue), composées de l'infirmière scolaire, l'assistante sociale, COP, CPE et chef d'établissement. Il n'existe pas de lien à ce jour entre cette dernière initiative et la plate-forme de suivi et d'appui aux décrocheurs.

Les objectifs sont jugés compatibles avec les caractéristiques de la zone couverte par le CIO. Les orientations définies par l'Académie se sont formalisées au cours des 10 dernières années, notamment avec la réforme du lycée (évolution vers l'orientation anticipée en 1er et l'accompagnement personnalisé). Cette évolution a eu un impact direct sur le travail qui est attendu des COP. Demande de plus en plus forte vers accompagnement plus individualisé de l'élève. « *Même s'il y a beaucoup d'outils d'information développés, on est autant sollicité, car les gens ont dû mal à se repérer dans l'information, car il existe une claire demande d'accompagnement personnalisé* ». Les COP sont attendus auprès des élèves en difficulté (problèmes d'adaptation, de décrochage, etc.) et l'orientation est déléguée aux professeurs principaux. Le collège est considéré comme étant un maillon faible du système.

« Ce n'est pas facile, nous avons aujourd'hui beaucoup de missions et nous avons la contrainte de nous fixer nos propres priorités ». « Vrai problème, où mettre la priorité alors que tout est prioritaire ». Le rôle du CIO n'est pas clairement défini, « on est de plus en plus sollicité sur tous les fronts » « Le cadrage devient flou et on ne sait plus où sont les limites ». « Il faut être réactif tout le temps ». « On est dans un cadre où on nous demande de tout faire ».

• Organisation – Moyens

La mission du CIO a notamment évolué en ce qui concerne l'accueil des ENA. En plus, la directrice du CIO s'est vue accorder la responsabilité de la plate-forme de suivi et décrochage, mission qu'elle décrit comme chronophage.

Le CIO couvre un périmètre d'intervention qui comprend : 25 établissements publics (16 collèges, 5 lycées généraux et technologiques, 4 lycées professionnels), 16 établissements privés (7 collèges privés, 5 lycées généraux et technologiques, 4 lycées professionnels), 7 MFR, des CFA et 5 établissements privés hors contrat avec l'éducation nationale. L'effectif global des élèves pour l'ensemble de ces établissements est d'environ 17 600 (en effectif de rentrée en septembre 2012, chiffres CIO).

Chaque COP à temps plein gère en moyenne 3 établissements, soit environ 1 650 élèves. Les COP ont parfois en plus des missions complémentaires (ex. responsable VAE au CIO ou développement du numérique). Ils sont délégués par établissement par la directrice du CIO. Elle définit le secteur d'installation des COP selon le cadrage académique. La politique suivie par le CIO est de maintenir autant que possible les COP dans les mêmes établissements d'une année sur l'autre. En effet, 3 ans sont nécessaires pour que le COP s'intègre à l'équipe.

Le contexte actuel du CIO d'Annecy, avec la prise en charge du CIO par l'Éducation nationale face au désengagement du conseil général, va avoir pour conséquence le déménagement dans des locaux plus restreints. De ce fait, les COP pourraient voir ainsi à l'avenir une présence plus importante dans les établissements, car partie de leur travail auparavant faite dans les locaux du CIO, serait faite dans les établissements.

Les objectifs des COP par établissement sont définis en concertation avec les chefs d'établissement. Une réunion est organisée avec les équipes enseignantes concernées par l'orientation, puis les objectifs pour l'année sont validés avec le chef de l'établissement. Ce programme d'activité est ensuite validé par le directeur du CIO.

La répartition des rôles entre les différents acteurs intervenant auprès des jeunes sur leurs problématiques d'orientation est différente entre le collège et le lycée. Au collège, la répartition est claire depuis quelques années. *« Il y a des habitudes de travail et ça marche globalement bien. Avec les entretiens de 3ème, les rôles et les frontières sont bien définis. Les réunions en début d'année avec les équipes de professeurs principaux permettent aussi quelque part de bien mettre en route la dynamique »*. Au lycée, cette collaboration est plus difficile à mettre en place, car *« le temps manque »*. Elle est facilitée tout de même dans les lycées de taille moyenne *« où le chef d'établissement est favorable à une vraie politique d'orientation »*.

Les missions incombant à chacun de ces acteurs ne sont pas claires. *« Il y a des choses qui se font dans le bassin uniquement, comme les formations pour les professeurs principaux »*. *« Pourtant le PMDF concerne tous les professeurs et pas seulement les principaux, ce qui complexifie la tâche »*. Un besoin de clarification des missions de l'ensemble des professeurs sur le champ de l'orientation s'avère nécessaire, notamment dans le cadre du PMDF. *« Certains professeurs de lycée se sentent en décalage avec la mission qu'on leur assigne »*. Un besoin est aussi soulevé pour les actions auprès des professeurs de 4ème (similaire à ce qui est en 1er en lycée). Les relations entretenues avec les établissements sont jugées bonnes. Le CIO est identifié et reconnu sur le Bassin.

Le rattachement des COP au CIO est jugé comme étant le plus efficace. Les COP ne seraient pas favorables à être rattachés aux chefs d'établissements, car ils perdraient le recul qu'ils peuvent avoir aujourd'hui sur leur activité, par le partage d'expérience au CIO avec les autres COP, ce qui constitue une richesse. De plus, un autre risque est celui de rester attaché à un établissement sous la responsabilité du chef d'établissement. Enfin, le CIO accueille d'autres publics en dehors du public scolaire, ce qui apporte une richesse pour les COP en termes d'information et d'expertise. De plus, *« On invite énormément de partenaires extérieurs (Éducation nationale et hors*

EN) pour des séances d'information et d'échange avec l'équipe (ex : CCI, Chambre des Métiers, etc.). »

Les moyens du CIO ont été stables globalement les 10 dernières années (subvention du Conseil général d'environ 100 000 euros par an), avec en moyenne 12 ETP, alors que les effectifs du bassin et les missions du CIO ont évolué. La zone géographique couverte par le CIO est considérée comme étendue.

Afin de faire connaître le CIO, en 2012 le site web a été refait, même s'il reste limité, alors que le numérique est un moyen de communication essentiel pour être repéré par les jeunes. Beaucoup de CIO n'ont pas de site.

Le CIO suit les orientations décidées par sa hiérarchie. Pour améliorer l'efficacité du CIO, une meilleure visibilité de ses missions par rapport aux différents acteurs est aujourd'hui nécessaire et la place du CIO et des COP dans le schéma des acteurs. « On a l'impression qu'on utilise nos expertises sur tout, sans véritable reconnaissance ». En interne, il est nécessaire de « définir des axes prioritaires clairs », « une ligne politique de l'orientation tout au long de la vie ».

• Professionnalisation des COP

Les COP améliorent leurs connaissances des filières d'orientation à travers des actions de formation. Des demi-journées d'immersion sont aussi organisées au sein des lycées professionnels, ainsi que des lycées généraux et technologiques. Des partenariats avec des branches professionnelles ont été développés pour faire des présentations des professionnels au CIO pour les COP. Le PRAO organise des actions de formation également, mais ce qu'ils proposent souvent n'est pas adapté aux besoins du CIO (ex : formation proposée sur l'agriculture déjà réalisée indépendamment par le CIO). Une journée est organisée au niveau départemental, réunion qui regroupe l'ensemble des COP du département autour d'une thématique (en 2013 formation sur le tourisme). Au niveau académique, des formations sont proposées, sous la forme d'une journée autour d'une thématique (ex 2012 : numérique). Les COP sont également formés dans le cadre des journées de l'inspection (JDI).

En ce qui concerne plus spécifiquement les métiers, ils se forment de manière indirecte, car ça évolue constamment. Ils regrettent de ne pas avoir de formation spécifique à leur métier pour améliorer leurs compétences. Souvent les actions de formation se limitent au cadrage académique (application des réformes), alors qu'ils sont en demande d'un retour pour améliorer leur pratique. Le CIO a mené l'année dernière une formation sur l'expertise des COP sur le volet du bilan psychologique et l'aide aux élèves en difficulté et handicap.

Les COP ont des objectifs à réaliser. Une évaluation annuelle est réalisée par le directeur du CIO (obligatoire en tant que fonctionnaire). Par ailleurs, des objectifs sont aussi définis chaque année par rapport au programme des activités, objectifs qui sont adaptés en cours d'année. La directrice du CIO est garante du travail fait par les COP et réalise un contrôle de ce travail. Elle a des échanges avec les chefs d'établissement et avec les COP. Des évaluations quantitatives sont faites afin d'analyser les tendances d'évolution des activités. Ce travail prend beaucoup de temps : entretien individuel, table ronde, gros travail nouveau de concertation-

communication avec les acteurs, concertation avec les chefs d'établissement : nouvelles activités chronophages qui sont difficiles à comptabiliser.

- **Partenaires**

Le CIO a initié et participé grandement à l'organisation du forum des métiers « les Rencontres de l'Avenir Professionnel du bassin annécien » pendant près de 20 ans. Aujourd'hui, il en est toujours partenaire actif. Ce forum est un point fort du bassin sur la connaissance des métiers et des formations, il permet aux jeunes de rencontrer des professionnels de tout horizon, de s'informer sur les filières et débouchés d'études, de réfléchir à leur insertion. Les rencontres se déroulent au cours d'une journée entière à destination des élèves de 3ème, 3ème prépa pro, jeunes du pôle d'insertion de la MLDS, mais également ouvert aux autres publics (lycéens entre autres). L'organisation de ce forum met autour de la table des acteurs du monde économique (entreprises comme Dassault industrie, SNR, les branches professionnelles du bâtiment, de la métallurgie, la banque, les artisans, l'hôpital, etc.), associatif (Lion's club) et éducatif (personnel de direction collèges, chef de travaux, directrice du CIO). Les COP du CIO tiennent un stand sur ce forum. L'évaluation menée suite au forum RAP montre que cette action, sans être déterminante sur un choix, permet de prendre de l'information, de confirmer ce que le jeune pense spontanément.

Enfin, à l'interne dans les établissements, les COP aident à la réalisation de mini forum des métiers. Au niveau de la Haute-Savoie et d'Annecy, le CIO est aussi associé aux salons STUDYRAMA et l'ETUDIANT, à destination des lycéens pour répondre aux questions des jeunes sur leur suite d'études.

Par ailleurs, le CIO participe à l'organisation du Club DP3 (découverte professionnelle 3 heures en collège) en collaboration avec la maison des entreprises. Ce groupe compte avec la présence des branches professionnelles BTP74, métallurgie, plasturgie, agriculture, banque, maison de la Chimie, associations, Chambre des métiers. Il a pour but de mettre en relation des entreprises ou des organismes consulaires et des enseignants, qui, ainsi développent un partenariat et des actions en direction des élèves qui suivent l'option DP3.

La directrice du CIO est en plus formatrice dans le cadre des formations continues de l'académie de Grenoble sur un module intitulé « connaissance et immersion entreprise » à destination des professeurs pour leur donner des éléments pour développer des séquences sur l'entreprise.

« On peut espérer que ces actions apportent une valeur ajoutée dans les conseils donnés par les acteurs que sont les professeurs sur le volet orientation. Elles permettent en tous les cas de nouer des liens avec le monde économique, de dialoguer, mieux se connaître ».

Par ailleurs, la directrice du CIO participe à l'instance État/Région CTO (comité technique opérationnel) qui réunit les partenaires comme pôle emploi, la DIRECCTE, la MIFE, la Mission Locale, la Région et un ou 2 représentants de l'éducation nationale (chef d'établissement de lycée professionnel et futur responsable du dispositif Foquale). Dans ce cadre, un travail sur les offres de formations (demandes

d'ouverture et de fermeture ou transformation de formations) du bassin annécien, et de fait des besoins professionnels, est réalisé.

Le CIO est attentif aux métiers en tension depuis de longue date, mais le constat reste le même *« il est difficile de faire bouger les lignes et les représentations malgré les actions de communication par manque d'attractivité de ces métiers »*. *« Ils sont peu valorisés socialement, pas assez rémunérés au regard de la Suisse voisine (Genève est à vol d'oiseau à 45 mn), avec des horaires de travail contraignants et donc pas souhaités par les familles et où les jeunes »*. Des écarts existent dans le domaine de la métallurgie, où l'offre de places n'est pas comblée. Des actions sont développées dans le bassin pour une meilleure connaissance des professeurs sur ces filières (bac technicien d'usinage notamment pourvoyeuse d'emploi dans la région).

La DR ONISEP, délégation régionale de l'ONISEP, est représentée sur l'académie par le chef des services académiques d'information et d'orientation. Des documents ou brochures spécifiques, concernant l'académie dont les CIO sont destinataires, sont produits (métiers de la montagne, les licences professionnelles, etc.). L'ONISEP propose également un site académique très fourni dont le CIO se sert en permanence. *« L'ONISEP est notre base documentaire en CIO (brochures dans le KIOSQUE). C'est notre référence, nos sources fiables et neutres de tout lobbying commercial ! »*

Le CIO n'est pas labellisé orientation pour tous. *« Le partenariat sur le bassin existe entre les structures qui font de l'information sur l'orientation à travers la mise en place de la VAE (labellisation par le région). La mise en réseau des acteurs a permis de mieux se connaître »*.

La carte des formations nécessiterait d'être complétée par des formations de CAP dans le public et de bac STI2A (arts) souhaités par les élèves.

La dispersion des missions du CIO, ainsi que la lourdeur des tâches administratives et les demandes de dernière minute, constitue des freins à l'efficacité du travail mené par le CIO.

3.3.8.3.2 COP du collège et lycée sondés

Karine travaille en tant que COP depuis 10 ans. Avant d'intégrer ce poste, elle était en charge du recrutement dans le secteur privé. Elle est diplômée en Master 1 psychologie clinique. Elle est contractuelle en CDI.

Anne-Cécile travaille en tant que COP depuis 13 ans. Avant d'intégrer ce poste, elle était en charge des RH dans le secteur bancaire. Elle est diplômée en psychologie, elle a réalisé 2 ans de stage CPE et a ensuite passé le concours DECOP. Elle est titulaire.

Au sein des établissements, elles ont différentes missions : définissent un programme d'activités, les séances d'information en classe, forment des équipes éducatives (conseiller technique pour tout ce qui est procédure d'orientation, choix d'outils pour l'information et recherche des jeunes, supports des professeurs), réalisent des bilans psychologiques (en collège seulement), participent aux réunions d'information le soir à destination des parents et réalisent un accueil conseil auprès des familles. Enfin, elles participent aux journées portes ouvertes des établissements et au forum des métiers-formations.

Par ailleurs, elles accueillent du public au CIO et de bénéficiaire en rendez-vous. Karine réalise en plus des évaluations ENA, Anne-Cécile s'occupe du numérique. Elles n'appartiennent pas à des réseaux professionnels, ni à des groupes de travail, hormis les groupes de travail en interne au CIO.

Elles bénéficient de journées de formation obligatoires et en suivent d'autres à titre individuel. Dans les 10 dernières années, de moins en moins de formation sont observées et actuellement elles en font très peu. Les COP considèrent être bien informées sur les filières, mais plus difficilement sur les débouchés du fait de leur évolution constante. « *Chaque année on a des formations, on demande, on fait des visites d'entreprises, mais ça change rapidement* ». Elles disent disposer d'informations et/ou de sessions de formations homogènes portant sur chacune des différentes voies de formation (professionnelles, technologiques, apprentissage). Elles n'ont pas des formations régulières sur l'offre de formations, sur les métiers nouveaux, même si elles reconnaissent que des choses existent.

Le principal relais ou point d'appui pour obtenir des informations sur les filières et l'offre de formation reste en interne entre COP, mais aussi à travers les circulaires. Au sein de l'établissement, les COP s'appuient sur l'information communiquée par le chef de travaux ou le chef d'établissement, et hors de l'établissement, par les informations de l'ONISEP, plus particulièrement sur les logiciels de l'ONISEP (ex : Atlas pour l'offre de formation), mais aussi sur le questionnaire d'aide à l'orientation disponible en CIO ou dans l'établissement, le PRAO, le site de l'académie de Grenoble, les statistiques d'orientation (taux de pression) pour mieux conseiller les élèves, des tests psychologiques ou des tests ENA.

- **Rôle – Mission - Complémentarité**

Les COP ont un rôle de conseiller technique en matière de conseil et d'information auprès des jeunes.

Les actions de conseil auprès des jeunes avant la 3ème dépendent beaucoup des établissements :

- Actions collectives, avec des séances en classe, des ateliers thématiques pour éduquer à l'orientation ;
- 6ème : adaptation, méthode de travail à travers de séances ludiques ;
- 5ème : les métiers et la poursuite d'études dans le privé ;
- 4ème : stages/visites entreprises, module de prévention du décrochage, modules de remotivation, d'estime de soi, de CV.

Les attentes des jeunes et de leurs familles sont dans du court terme. *« Parler d'orientation en 4ème, ça ne leur parle pas, sauf s'ils sont en difficulté où ils ont une attente de solution »*. Les jeunes ne formalisent pas forcément leur besoin, c'est plutôt les familles qui demandent des informations.

En 3ème, elles mettent en place :

- Une séance d'information en début d'année ;
- Une information sur la procédure AFFELNET ;
- Conseil : enseignement d'exploration : information pour ces matières optionnelles ;
- Entretien individuel ;
- Table ronde.

« En 3ème, les élèves pensent à partir du collège. Les jeunes sont stressés, il faut les rassurer ». Ils rencontrent le COP par obligation, envoyés par les parents ou par leur professeur. Certains souhaitent connaître les options qu'ils ont. *« Certains n'ont pas d'attente et c'est à nous de les chercher. Certains savent très précisément. Pour d'autres, c'est les parents qui viennent. »*

Les actions prioritaires mises en œuvre pour répondre à leurs attentes respectives sont les suivantes :

- 5ème et 4ème éviter le décrochage et accompagner ceux en difficulté ;
- Les remotiver pour qu'ils arrivent à intégrer un parcours de réussite ;

- Entretien individuel, avec une écoute attentive des demandes très diverses et variées.

Pour mener à bien ce travail, le COP organise en début d'année un entretien avec le chef d'établissement, le CPE et les équipes pour mettre à plat leurs attentes. Le COP va ensuite analyser des indicateurs au niveau de l'établissement.

Le COP participe à la commission de suivi avec le pôle médico-social et éducatif, à la table ronde de concertation, il est présent au conseil de classe, aux réunions d'équipe avec le chef d'établissement. Un important travail informel d'échange avec les professeurs en salle des professeurs est aussi réalisé du fait du temps limité passé dans les établissements (1 jour par semaine en collège et 2 jours en lycée).

La répartition des rôles est claire. *« Des fois il faut redéfinir fonction de suivi et d'orientation des professeurs principaux »*. *« Avec le pôle médico-social, des fois on est à la limite et il faut recadrer »*.

En moyenne, chaque COP a 1 600 élèves en charge, ce qui représente pour eux une *« grosse prise en charge »*. La difficulté qui en résulte pour le COP est de travailler plus en profondeur et faire un suivi. *« On est obligé d'avoir des priorités »*.

Chaque élève est au moins vu une fois en collectif. Dans le palier de l'orientation (4^{ème}, 3^{ème} et 2^e), l'ensemble ou partie des élèves sont rencontrés, selon la dynamique définie par le professeur principal. *« Des fois, lorsqu'on ne rencontre pas certains jeunes, on trouve des situations à la fin de l'année très inquiétantes »*.

Les processus d'expression des vœux semblent suffisamment clairs et explicites pour être compréhensibles par les élèves. Le problème soulevé relève du fait que les procédures arrivent tardivement (au mois de mai). *« Au départ ça pourrait être clair, mais à cause de délais, une appropriation adéquate ne peut pas être faite »*. De plus, les COP signalent le fait qu'AFFELNET est construit sans l'avis des COP et de ce fait certaines améliorations pourraient être faites. Il s'avère difficile d'expliquer la stratégie de formulation des vœux aux jeunes et à leurs familles. Deux exemples sont donnés :

AFFELNET 1^{ère} : pour le changement de bac la passerelle est difficile. *« On monte le dossier, très lourd, dans délais courts pour que dans la réalité ait un blocage au niveau des chefs d'établissement qui devraient accueillir. »*

AFFELNET 3^{ème} : pour la définition de la priorité académique aux élèves de 3^{ème} : un élève de 2^d général qui veut se réorienter vers 2^d ou 1^e professionnelle. *« Plus de souplesse dans les passerelles est nécessaire »*.

AFFELNET a toutefois amélioré le processus d'affectation des élèves en fin de 3^{ème} de manière significative *« on constate des statistiques encourageantes, avec 90 % d'affectation dans le 1^{er} vœu et des rares places qui restent vacantes »*. Cet outil permet certainement d'améliorer les choix faits par les élèves et les affectations qui leur sont proposés, car les jeunes sont obligés d'affiner l'information qu'ils ont sur le contenu. Toutefois, le processus de hiérarchisation des vœux n'est pas forcément

toujours bien compris par les élèves et les familles. Les COP interviennent notamment sur cet aspect là, pour les aider à définir leur stratégie de saisie des vœux. Les COP présentent en classe la procédure d'utilisation de cet outil informatique, ils apportent aussi des conseils individualisés et en parlent également aux parents. Les COP vont également sensibiliser le professeur principal et la personne chargée de la saisie pour éviter tout problème. Les fiches par élève sont revues avec le principal avant validation. Ils persistent toutefois des orientations qui s'avèrent ne pas correspondre aux souhaits de l'élève, faute pour l'élève d'avoir bien ordonné ses vœux.

Concernant l'APB, les COP considèrent que c'est un bon outil pour informer sur les écoles, nombre de places. *« Ils sont obligés de creuser, affiner, obligés de s'impliquer. »* Cet outil a amélioré le processus d'affectation des élèves. Les COP présentent l'outil dans les classes, ils forment les professeurs principaux et la personne en charge de la saisie. De plus, les COP vont inviter les élèves à aller sur des forums, à des conférences sur APB, etc. Il y a des orientations qui s'avèrent ne pas correspondre aux souhaits de l'élève faute pour l'élève d'avoir bien ordonné ses vœux. Une difficulté à hiérarchiser les vœux par les élèves subsiste, même s'ils sont sensibilisés à la stratégie de formulation des vœux.

Les élèves font correctement le lien entre l'orientation scolaire et l'insertion professionnelle ultérieure pour ceux engagés dans une voie professionnelle, alors que les autres vont être plutôt dans un raisonnement de poursuite d'études niveau bac +3. La distinction entre les trois voies générale, technologique et professionnelle n'est pas bien perçue par les élèves et encore moins par leurs familles.

Selon les COP, le processus d'orientation en 3ème peut arriver trop tôt pour certains élèves (ne savent pas encore et nécessitent plus de temps) et trop tardivement pour d'autres (orientation bloquée pour âge pour orientation pro). Le choix opéré en fin de 3ème conditionne beaucoup la suite, car *« les passerelles dans la réalité marchent très mal »*.

Les décisions d'affectation sont fortement conditionnées par les formations existantes sur le territoire pour les voies professionnelles. Très peu de jeunes partent loin du bassin, même si quelques exceptions quand un projet derrière (ex horlogerie). Les contraintes géographiques et de mobilité représentent un frein important en matière d'orientation pour les élèves. Les élèves de terminale sont très attachés à leur cadre de vie, au territoire, ils ont un fort ancrage et la notion de mobilité est relative. Toutefois, ces contraintes ne constituent pas une barrière significative sur la portée des actions de communication ou d'orientation entre formations souhaitées et formations disponibles sur le territoire. Si départ nécessaire, la solution de l'internat et du coût est rapidement abordée, mais les familles restent réticentes. Les COP jouent leur rôle d'alerte sur l'importance du choix professionnel qui doit passer avant la prise en compte par l'élève de ces contraintes.

Pour les élèves les plus en difficultés ou dont les choix d'orientation ne sont pas bien arrêtés, différents outils existent : les ateliers d'aide au projet, les ateliers de décrochage, les entretiens de situation en lien avec le pôle insertion de l'Éducation nationale, les tables rondes *« on prête une attention particulière pour les accompagner tout le long de l'année »*.

- **Efficacité/efficience**

Des objectifs sont fixés en début d'année pour chaque établissement en fonction du programme d'activité du CIO. Le programme pour chaque établissement est réalisé en concertation avec les chefs d'établissement et validé par la directrice du CIO qui va ensuite assuré un suivi en lien avec le chef d'établissement. Le nombre d'établissements et d'élèves en charge permet de remplir efficacement la mission des COP, mais parfois elles se trouvent obligées de donner la priorité à certaines missions, car le temps manque.

L'efficacité des actions est mesurée par différents indicateurs, notamment ceux communiqués à l'Académie. Dans l'idéal, pour mener correctement leur mission, il faudrait qu'un COP à temps complet ait uniquement 2 établissements en charge. La mission menée en établissement est intimement liée à la volonté du chef d'établissement, avec une plus ou moins grande liberté d'action pour le COP.

« Le fait qu'on soit partenaire externe ça permet de lever un certain nombre de freins, c'est une force d'être en position externe, ça crée une position de neutralité par rapport au chef d'établissement. »

L'efficacité du dispositif des CIO tel qu'il est conçu aujourd'hui a été positionnée par les COP sur l'échelle 4/5. Selon les COP, le CIO est un dispositif intéressant, *« lieu ressource pour les familles qui viennent des écoles privées », « lieu neutre pour les familles qui ne veulent pas discuter dans l'établissement »*. De plus, le CIO a aujourd'hui un rôle d'expertise et une compétence pour monter des actions de formation. Par contre, la charge de travail n'est actuellement pas très satisfaisant pour les COP *« On est toujours en train de courir d'un établissement à un autre »*.

Leur rattachement au CIO est jugé pertinent, car permet d'avoir une neutralité vis-à-vis des établissements, ce qui leur permet d'être davantage force de proposition et de proposer des actions identifiées par le CIO en dehors des établissements. *« Sortir des établissements scolaires »*. Le principal atout des COP est leur expertise. Elles apportent un regard extérieur de l'établissement, en comparant ce qui se passe dans les autres établissements.

Une évolution de la mission assignée aux COP est remarquée, notamment avec un rôle davantage de conseil au détriment de l'informatif. Leur rôle d'expert est toujours reconnu, ainsi que celui d'accompagnement des élèves en difficulté. Le changement dans les comportements des élèves a changé aussi, avec une tendance au *« zapping, ils passent d'une chose à une autre tout le temps »*. Les missions des COP ne sont pas jugées plus difficiles aujourd'hui qu'auparavant, mais différentes par rapport à un nouveau contexte. *« Comme on dispose d'un titre de psychologue, on nous attend aussi beaucoup sur ce volet-là »*. Les faiblesses des COP : *« il est difficile de faire sa place au sein de l'établissement, on met de 2 à 3 ans »*. L'efficacité va dépendre de la durée que le COP va rester dans l'établissement. *« Ce n'est pas la même chose d'être depuis 7 ans ou depuis 2-3 ans »*, car permet la compréhension du fonctionnement des équipes.

3.3.8.4 Mission locale

3.3.8.4.1 Directeur et présidente de la mission locale

Le mandat de la mission locale est d'accueillir des jeunes de 16-25 ans déscolarisés et de proposer une prise en charge globale pour amener ces jeunes au travail. Double mission d'insertion professionnelle et sociale. La mission locale est une association indépendante, qui est présidée par des élus, avec un fort engagement. La zone géographique couverte par la mission locale regroupe 93 communes du bassin annécien. Sa mission a évolué au cours des dix dernières années, vers un mandat axé principalement sur l'insertion professionnelle et de manière annexe sur l'insertion sociale, alors que ce dernier axe constituait sa mission centrale auparavant.

Un contrat d'objectifs et de moyens est défini lors du dialogue de gestion. Dans les faits, c'est davantage la formulation d'une demande qu'un dialogue. De manière générale, les objectifs sont les suivants : accès à l'emploi, orientation, accueil, accès à la formation, emploi formation, co-traitance avec pôle emploi et accompagnement dans le cadre du dispositif CIVIS. L'État et la Région définissent les jours à consacrer sur chaque objectif et cela est décliné au niveau de territoire. *« C'est très mathématique. On ne se retrouve pas toujours dans ce calcul ». « Parfois les objectifs sont bien au-delà des réalités du territoire et la gestion devient complètement incohérente »*. Par exemple, pour le nombre de jeunes à accéder à un emploi durable (CDI + de 6 mois), l'objectif était de 620 jeunes en 2011. L'offre n'étant pas au rendez-vous, des importants efforts ont été faits pour arriver à 610. En 2012, la demande a augmenté à 704. Une autre incohérence c'est le fait que les objectifs de résultat, qui s'associent à des objectifs de moyens, sont toujours plus importants, alors que les moyens n'évoluent pas.

Les objectifs sont négociés dans le cadre d'une réunion préparatoire où il n'y a pas de présence d'élus de la région, de ce fait très rapidement la mission locale n'a pas vu d'intérêt à y participer. *« Maintenant on ne négocie plus, on n'a pas le temps, on fait de notre mieux »*.

- **Gouvernance**

Association présidée sur le territoire national par des élus locaux qui ont une bonne connaissance de terrain aussi bien économique que sociale. Dans le conseil d'administration sont représentés la communauté d'agglomération, le Maire adjoint d'Annecy et la conseillère adjointe de la communauté. Il s'organise en quatre collèges : collectivités locales, service de l'État, partenaires économiques et associations locales. *« Pour qu'il n'y ait pas de dérives, il faut que le président de la mission locale soit un élu en poste ». « L'ancrage politique local est essentiel, il faudrait faire très attention à ce que les élus présidents s'investissent vraiment. »*

Les autorités de tutelle de la mission locale sont l'État, le conseil régional et les collectivités locales. *« Il est important que le président de la mission locale soit un élu, car il partage ainsi le même langage que les collectivités et se fait mieux entendre par la DIRECCTE »*. Environ 80 % des objectifs assignés viennent de l'État alors qu'il finance à 40 %. Les bénéficiaires sont pour 3/5 des jeunes qui ne sont pas inscrits

comme demandeurs d'emploi et pour 2/3 ils n'ont aucune qualification. Les objectifs ne prennent pas en compte cette dimension sociale du public bénéficiaire.

L'environnement institutionnel de la mission locale est composé de la DIRECCTE, le conseil régional, les collectivités et des acteurs de la formation. La mission locale compte avec environ 120 partenaires. Elle se positionne ainsi comme un premier point d'entrée pour réaliser une orientation vers le bon prestataire/partenaire au bon moment. 4 missions locales en Haute-Savoie et 48 en Rhône Alpes, avec une structure régionale interlocutrice des acteurs institutionnels locaux.

Cette gouvernance s'avère efficace au niveau local et régional. Par contre, il existe une ambiguïté au niveau national étant donné que le conseil national des missions locales donne une place prépondérante à l'emploi alors que d'autres ministères devraient être impliqués.

- **Bénéficiaires**

L'objectif de taux de couverture de la population est fixé par rapport au nombre de jeunes à accueillir par an (3 600 jeunes). En 2012, 3 587 (dont 1 695 pour la première fois) jeunes se sont adressés à la mission locale alors qu'ils étaient 3 385 (dont 1 583 pour la première fois) en 2011. Les bénéficiaires viennent à la mission locale d'abord par le bouche-à-oreille, ensuite orientés par les acteurs sociaux, mairies et autres partenaires, et quelques-uns sont orientés par les établissements scolaires. Leur demande initiale pour la grande majorité est une demande d'emploi. Le public au cours des 10 dernières années a évolué « *ils sont dans la culture du zapping (investissement éphémère), dans l'ici et l'immédiat* » et davantage dans l'informatisation (internet, téléphone, réseaux sociaux). De plus, ils cumulent davantage de difficultés qu'auparavant. « *Beaucoup plus qui présentent des problèmes de santé mentale non reconnus et non assumés, d'isolement, des SDF complètement désocialisés, ils n'attendent plus rien de la société* ». La caractéristique principale serait une attitude décrite comme fataliste : « *ils ne croient plus à grande chose et surtout pas à eux-mêmes* ». Un important travail doit ainsi être fait par la mission locale pour faire redécouvrir les acquis qu'ils ont déjà, rétablir leur image de soi, etc. Des demandes parfois sont reçues, de jeunes âgés de 27 ans ou de 14 ans.

Un rallongement du sas entre la sortie de l'école et l'arrivée à la mission locale est également observé, ce qui rend compte de la nécessité d'améliorer les liens entre le système éducatif et la mission locale. « *On devrait avoir une présence régulière dans les collèges et lycées pour avoir une action avant qu'ils sortent de l'établissement* ». Aujourd'hui, la mission locale n'a pas ou peu de relations avec les établissements et cela dépend beaucoup de la volonté des chefs des établissements. « *Le système ne prend pas en considération des approches alternatives ou les formations adaptées qui existent pourtant pour ces jeunes qui ne trouvent pas leur voie dans les établissements d'enseignement de l'Éducation nationale* ».

Afin de couvrir le vaste territoire du bassin, et notamment les zones géographiquement éloignées, la mission locale a mis en place des antennes en partenariat avec les collectivités. Deux antennes sont ouvertes en permanence et des « *permanences renforcées* » (plus petites antennes) existent également sur les autres territoires, avec une présence une à deux fois par semaine. Cette organisation non

seulement permet un accès facilité pour les jeunes de ces territoires, mais également un point de rencontre pour les partenaires et une manière d'être au plus près de la réalité locale.

Afin de faire connaître la mission locale par les jeunes et les autres parties prenantes, elle diffuse des informations à travers la radio locale, des articles dans la presse locale, distribue des dépliants chez les principaux partenaires. Une communication est également réalisée à travers les réseaux sociaux. Des informations sont envoyées régulièrement aux partenaires (MJC, club rugby Annecy, etc.) à travers des newsletters, les rapports annuels, etc.

Développement de deux réseaux :

- Collectivité Ambassadeur d'avenir
- Entreprises Ambassadeur d'avenir : (label et diplôme pour les entreprises) 130 entreprises, créées en 2009 : idée, entreprises sont des acteurs du parcours des jeunes

La mission locale répond aux attentes des bénéficiaires dans la limite des moyens dont elle dispose. Ils enregistrent des résultats satisfaisants.

Ils reçoivent trois types de public :

- ceux qui ne sont pas loin de l'emploi, avec qui ils travaillent sur leur parcours et stratégie.
- Jeunes à la sortie de formation et qui n'ont pas de projet : outils pour se qualifier, leur montrer les métiers, etc.
- Jeunes en grande difficulté « *pour qui il faut tout proposer* ».

« *On répond de mieux en mieux pour l'emploi, moins pour la formation* ». Il est souligné le fait que la mission locale n'est plus à même de proposer d'actions de formations en réponse des besoins exprimés par les jeunes, et cela en faveur d'une réponse davantage axée par rapport aux besoins des entreprises. Le « Crédit formation individualisé » (CFI) était dans ce sens un dispositif pertinent pour répondre aux besoins des jeunes. Il est constaté que moins de jeunes accèdent à la formation actuellement.

• **Partenaires / positionnement dans l'environnement**

La mission locale dispose d'un important réseau de partenaires. Ces partenaires sont principalement des entreprises (900 environ), des organismes de formation du territoire et du territoire élargi, les acteurs de l'orientation CIO, etc., associations, chambres consulaires et syndicats, acteurs thématiques, club services.
« *Je ne sais pas avec qui on n'est pas partenaire !* »

« Ils ont tous une complémentarité, ça dépend des besoins particuliers du bénéficiaire. Pour ceux qui ne viennent pas nous voir par exemple c'est alors l'assistante sociale qui est importante. »

Cinq ans auparavant, la mission locale n'avait pas développé les partenariats avec les entreprises, *« aujourd'hui on a une vraie organisation et un cadre de travail avec cet acteur »*. L'Éducation nationale reste le partenaire encore absent. *« On est en contact avec certains établissements, mais ça reste très ponctuel. On est pour eux un révélateur d'échec. »*

Le partenariat avec pôle emploi est présenté comme essentiel et compliqué. *« On a l'impression parfois d'être en concurrence »*. Ce partenariat a été initié en 1996 avec une volonté de mettre des espaces jeunes pour que la mission locale ait un rôle dans l'emploi, mettant en place une collaboration entre les deux de co-traitance. Dans les faits, pôle emploi ne répond pas à la hauteur de ses engagements, notamment car ne met pas à disposition des acteurs. *« La mission locale fait un travail de proximité avec les entreprises pour repérer les offres. Sur les emplois d'avenir, le pilotage a été confié aux missions locales spécifiquement. Au début, on n'avait pas le droit d'aller vers les entreprises, maintenant c'est une obligation »*. *« On a une vraie place reconnue, car on fait un vrai suivi des jeunes »*.

- **Efficacité / efficience**

L'efficacité de la mission locale est mesurée actuellement par les indicateurs relatifs aux objectifs fixés par l'État et la région. Toutefois, pour le directeur c'est plutôt le retour fait par les jeunes qui seraient un indicateur pertinent, même si ça reste pour le moment un indicateur informel étant donné qu'il n'y a pas d'enquête au point à ce jour. Une enquête de satisfaction a été réalisée au niveau régional auprès de jeunes, entreprises, partenaires, etc. en 2012. Elle disait que 90 % des parties prenantes appréciaient le travail de la mission locale.

Le logiciel P3 (parcours 3) présente un grand manque concernant les indicateurs sociaux (besoins de santé, logement, toxicomanie). La mission locale développe actuellement leurs propres outils pour essayer d'inclure ce type d'indicateurs et réaliser en interne des diagnostics à partir de ces informations. *« Une partie de notre travail se fait dans l'ombre »*. *« Il ne faut pas oublier la réalité des publics qu'on accueille au dépit d'une culture des résultats »*. *« Il faut rétablir un équilibre entre l'intérêt du jeune et l'intérêt de la structure par rapport aux objectifs fixés par État/Région. »*

Positionnement de l'efficacité de la mission locale : 4/5 *« c'est ce qui nous est reconnu »*. L'axe d'amélioration principal est *« d'avoir les moyens financiers pour pouvoir répondre à la demande »* (cf. enquête IGF sur les finances des missions locales).

Le financement des collectivités n'est pas obligatoire actuellement. *« Il faudrait un financement stabilisé et lisible dans le temps »*. Actuellement, la mission locale a quatre financeurs qui n'ont pas la même voix dans la définition des objectifs (CR et collectivités par rapport à l'État).

Par ailleurs, il est aussi signalé le besoin de clarification des dispositifs d'accompagnement renforcé. Actuellement 3 dispositifs existent (PPAE, CIVIS, ANI) avec des conventions et des financements distincts. *« S'il y avait un seul, ça marcherait aussi. »*

Une forte incertitude sur le renouvellement des budgets existe actuellement. Jusqu'à présent la mission locale a disposé de moyens suffisants pour mener à bien son mandat, mais des risques existent pour l'avenir. 82 % du budget de la mission locale correspond à des moyens humains. Le manque de financement affecterait donc en premier cette ressource. Une aide de la Région a permis de renouveler le parc informatique. Une présentation du travail de la mission locale a été réalisée auprès des conseils municipaux pour mobiliser le financement par les communes. La présidente de la mission locale s'est fortement mobilisée pour impliquer toutes les collectivités locales, ce qui leur a permis d'avoir des financements supplémentaires. Actuellement, ils n'ont pas de nouvelles pistes de financement, ce qui fragilise leur situation. *« On a tenté fonds européens, mais trop compliqué on n'a pas réussi. »* Et cela se fait ressentir déjà, avec deux départs non remplacés.

Les caractéristiques du territoire sont plutôt favorables, la Haute-Savoie est l'un des départements le moins touchés par le chômage. Toutefois, beaucoup d'emplois sont en intérim et les profils qualifiés partent en Suisse. A cela s'ajoute une mobilité difficile, car le réseau de transports publics peine à être performant, notamment pour les territoires enclavés. Comme le territoire bénéficie d'une certaine richesse *« ça donne l'impression qu'il n'ya pas de pauvreté et les difficultés sont parfois niées, comme pour les jeunes en difficulté »*.

La mission assignée est plus complexe à réaliser aujourd'hui qu'il y a 5 ou 10 ans, car plus de temps doit être consacré aux tâches administratives. *« Tellement d'outils et on nous demande tellement de choses différentes car des outils différents. Il faut penser à tout alimenter simultanément et c'est un casse-tête »*.

Les préconisations pour favoriser l'accès des jeunes à l'emploi sont les suivantes :

- qu'il y ait de l'emploi,
- simplifier l'administratif, les modalités de convention, de mesure, des dispositifs qui s'accumulent depuis des années,
- besoin de répartition des rôles des acteurs qui travaillent sur le même sujet sur le territoire,
- restaurer la formation des jeunes par rapport aux besoins des jeunes,
- un jeune coûte 420 euros par an.

Bonne pratique : *« Contrats d'avenir : bons élèves de Rhône-Alpes, on a mobilisé élus, vraie logique offensive et les collectivités ont joué le jeu. Bonne mesure, dans laquelle on a su prendre notre place et ça marche bien »*.

3.3.8.4.2 Conseillère en insertion

Magaly, pôle formation. Ancienneté dans la fonction : 15 ans. Formation initiale : maîtrise en philosophie. Appartenance à un groupe de travail sur l'illettrisme en 2008. Elle est référente pour les compétences clés et pour les actions de formation de la Région.

Mode de collaboration avec l'équipe : réunion par pôle une fois tous les 15 jours, un séminaire par pôle une fois par an, un séminaire d'équipe par an, une réunion d'équipe 1 fois par semaine et une supervision 1 fois par mois.

- **L'accompagnement par le conseiller en insertion**

Elle accueille des jeunes en entretien individuel, anime des groupes et ateliers, elle est chargée de la relation avec les partenaires de la formation et de l'emploi et assure le traitement de dossiers administratifs et la gestion de dossiers thématiques. Sur un mois son temps est réparti de la manière suivante : accueil (entretien avec les jeunes) : 55 % ; gestion de dossiers (suivis des jeunes, suivi des formations) : 17 % ; réunions : 28 %.

Afin d'accompagner les jeunes vers une formation professionnelle ou en alternance, elle fait un accompagnement individuel, mais aussi des ateliers collectifs (ex : « pack formation », atelier de mise en route pour amener le jeune vers la formation), des plans d'actions spécifiques pour les métiers en tension (atelier de présentation des métiers et des formations) et des ateliers sur l'apprentissage (information et mise en route du projet).

Le parcours d'un jeune se structure par rapport aux éléments suivants : orientation, validation de projet, formation, pré-qualification, qualification, emploi. La diversité des dispositifs avec laquelle la mission locale travaille permet d'adapter l'orientation selon les besoins. Son travail est limité par les objectifs chiffrés définis. Parcours 3 est un outil qui apporte une aide importante pour réaliser le suivi du parcours « objectif » du jeune, mais ne permet pas d'inclure des éléments tout aussi importants d'ordre subjectif (par exemple la motivation, l'écoute, etc.).

Les temps nécessaires pour intégrer une formation professionnelle ou en alternance varient selon les cas :

- **Accès à la formation rapide** : souvent dans les métiers du sport, avec un projet déjà validé et qui ont repéré l'organisme voire ont été présélectionné. Exemple : bénéficiaire arrivé le 20/08/12 et rentré en formation le 04/03/13. En moyenne 2 mois et demi.
- **Profils adaptés au projet et en lien avec le calendrier** : ils ont un projet, ont les qualifications pour accéder à formation et la formation existe. Exemple : bénéficiaire arrivé le 20/06/2012, l'accord pour le financement obtenu le 15/07/2012 et entré en formation le 02/09/2012.

- **Parcours classique** : bénéficiaire qui ne sait pas quoi faire, présent de manière discontinue à ses rendez-vous. Exemple : bénéficiaire a fait le pack formation, entré en février 2011, demande de formation en janvier 2013 et entré en formation en mars 2013. En moyenne 2 ans.
- **Parcours long** : souvent lié à des problèmes de financement des places. Exemple : bénéficiaire entré en février 2010, demande de formation en juillet 2011 et entré en formation en avril 2013. En moyenne 3 ans.
- **Mineurs et/ou décrocheurs scolaires** : bénéficiaires sans qualifications, qui sortent parfois du collège en classe de 4ème ou 3ème ou en 1^e année de CAP et sont suivis en CMPP. Exemple : bénéficiaire arrivé en 2010, entré en formation certifiante niveau IV en avril 2013. Il a bénéficié du dispositif « passerelles mineures ». En moyenne 3 ans ou plus, car parfois ils abandonnent la formation.
- **Parcours FLE** : très rarement enchaînement sur apprentissage après la formation FLE. De manière générale, ce public est plus « débrouillard », ils vont plus vers l'emploi derrière. Pour 80 % d'entre eux, ils redemandent un cours de français, mais l'offre pour la poursuite est limitée. En moyenne ils attendent 3-6 mois maximum.

Un conseiller suit en moyenne 120-130 jeunes actifs par an (jeunes vus dans l'année), parmi lesquels 20 en PPAE et 20 en CIVIS. Cette prise en charge est jugée raisonnable.

« Ce qui illustre le mieux l'efficacité de notre travail est le sourire des jeunes à la sortie du bureau ou leur remerciement de notre écoute. On a aussi le feed-back des parents ou de nos partenaires. »

Les indicateurs les plus pertinents pour rendre compte de l'efficacité du travail de la mission locale est selon elle, le nombre d'entrées en formation. Cet indicateur ne montre pas un chiffre très élevé, mais cela est compensé par un taux de réussite haut « *ce qui veut dire que le travail en amont est bien amorcé* ». Un autre indicateur est le maintien du lien avec la mission locale.

Point fort du travail de la mission locale (ML), par rapport à d'autres acteurs (ex : pôle emploi), est la capacité de prendre en compte une situation globale du jeune à partir de la demande initiale du jeune. Les conseillers ont une connaissance large des dispositifs existants et maîtrisent une batterie d'outils. De plus, la ML est reconnu et identifiée par les partenaires sociaux. « *Ça marche, car il y a ces partenariats* ».

Par ailleurs, la ML a aussi une importante capacité d'adaptation aux différents publics sur un panel d'âge large (16-26 ans), avec la connaissance du public et de leurs problématiques spécifiques. Les conseillers se forment sur le terrain sur différentes problématiques qui surgissent (ex : les pathologies psychologiques de type schizophrénie ou bipolarité). « *Parfois des jeunes viennent, car ils n'ont pas trouvé de solution ailleurs.* »

Les formations ne sont pas toujours jugées adaptées aux besoins des conseillers. Elle avoue ne pas avoir fait de formation depuis des années. *« On est obligé de s'adapter à des profils très différents, il faut des compétences transversales. On n'a pas les moyens de suivre ces personnes, on se forme entre nous (SDF, schizophrénie) ou petits séminaires, partenaires qui nous donnent des billes, contrôle des pratiques ».*

L'accès à l'information relative aux actions et les moyens pouvant être mobilisés pour mener à bien sa mission sont considérés suffisants. Toutefois, le décryptage des informations reçues, notamment concernant l'appropriation de nouveaux logiciels peut se révéler chronophage (critères de la Région ou compréhension de la logique sous-jacente). Par ailleurs, l'accès à l'information avec Internet est plus facile et rapide. Par exemple, les échanges avec la Région avec le logiciel Prosper (extranet sur formation professionnelle) ont facilité le travail de la conseillère. L'offre professionnelle en région est jugée bien cadrée. Les moyens sont jugés suffisants pour mener correctement sa mission, notamment en comparaison avec d'autres acteurs comme pôle emploi. *« On a le temps de recevoir les jeunes, de les appeler, de les recevoir entre deux entretiens. On peut proposer un accueil de qualité ».* L'évolution la plus importante dans les 10 dernières années est la nette amélioration de l'accès à l'information. *« Avant, quelqu'un de la Région venait nous voir pour nous demander de remonter des informations sur les besoins repérés sur le terrain. Maintenant il y a les ERA (espace Rhône-Alpes) avec des référents région par département. Par contre, c'est moins direct et il y a moins de contacts humains ».*

Les caractéristiques du public accueilli ont aussi évoluée. *« Ce ne sont pas des difficultés intellectuelles, mais de très grandes difficultés sociales et psychologiques, grande inadaptation au monde, ils sont isolés, en perte totale de confiance, complètement perdus. On est beaucoup sur du travail psychologique, comme les phobies scolaires et sociales ».*

« Les jeunes accueillis ne sont plus autant dans une problématique d'insertion, mais plutôt d'éducation de base (comportementale), même pour des jeunes de milieux aisés. Ils ne savent plus comment ils doivent se positionner dans le milieu professionnel, comment ils doivent parler avec leur supérieur, etc. ».

Le public FLE a aussi évolué, avec une plus grande diversité d'origine qui n'est plus analphabète mais plutôt qualifié et qui se retrouve en bas de l'échelle.

• Partenariats

Par rapport aux partenariats avec les organismes de formation ou les entreprises, il est remarqué qu'auparavant il était plus facile de placer les gens sans qualification, maintenant ils ont davantage d'exigences. *« C'est plus compliqué aujourd'hui pour les jeunes d'accéder à l'emploi ».*

La ML travaille en étroit partenariat avec les organismes de formation, entreprises et associations, *« c'est un réseau ».*

Il s'avère compliqué d'amener les jeunes vers les métiers en tension. La mission locale a un bon taux de réussite aux formations suivies par les jeunes, car il y a

une réflexion sur le parcours pour être sûr du choix de formation réalisé par le jeune. Ceux qui veulent travailler dans ces métiers, c'est des jeunes qui vont directement en apprentissage et ces formations ne répondent pas aux demandes des bénéficiaires.

La coordination avec les autres organismes en charge de l'insertion professionnelle est jugée bonne. Elle est « assez délimitée », pour éviter de démultiplier les prises en charge de manière inutile. « *Nous ne sommes pas très identifiés dans les services de l'éducation nationale, ça reste assez cloisonné* ».

- **Préconisations**

Assouplissement du cadrage pour les formations (ex : aujourd'hui un jeune qui a un BTS n'a pas droit à certaines formations s'il souhaite se réorienter).

Prise en compte du retour d'expérience et des résultats de manière plus fine (échelle du territoire). Ex : le dispositif d'aide à la création d'entreprise a été supprimé par des abus réalisés dans d'autres territoires alors qu'il marchait très bien sur Annecy.

Au niveau de l'alternance, une action des pouvoirs publics au niveau des entreprises est nécessaire. La Région devrait faire un travail auprès des employeurs pour faire évoluer les mentalités et débloquer la situation (alternance intégrée en pâtisserie ou en cuisine, mais pas partout).

Les rémunérations des formations ne sont pas suffisantes pour soutenir le jeune dans cette démarche. Ils sont dans des situations de rupture familiale « *depuis 15 ans les rémunérations de la région pour la formation n'ont pas changé* ». Le problème d'accès à la formation aujourd'hui est lié de plus en plus aux conditions de vie. Ça marche bien quand la famille les aide. Le coût du logement est aussi un problème.

Clivage entre l'Éducation nationale et la mission locale. « *On n'est pas là pour faire sortir les jeunes de l'école, on les renvoie vers MLDS pour que ça soit bien clair qu'il veut sortir du système scolaire. On veut qu'ils restent le plus longtemps dans le système scolaire.* » Besoin de mieux définir le rôle d'orientation de l'Éducation nationale, rôle d'insertion peut être parfois perçu comme fait en dépit de l'éducatif. La ML représente un niveau de responsabilité qui change pour le jeune « c'est du volontariat, ils viennent s'ils veulent » ; alors que l'Éducation nationale est obligatoire jusqu'à 16 ans, ce qui déresponsabilise les jeunes.

Divergence de vision du monde économique et du monde du travail entre le CIO et la ML. « *Ils n'ont pas un regard correspondant à la réalité sur les formations, les débouchés et les places disponibles* ».

3.3.8.4.3 Jeunes déscolarisés

Jean-Baptiste

Jean-Baptiste – 24 ans. Il habite Annecy. Sa mère est à la retraite. Il a obtenu son brevet des collèges. Il a ensuite suivi un BEP fonte pendant deux ans, qu'il a abandonné. « *Je l'ai raté* ». Il a travaillé à Carrefour pendant un an et a décidé de suivre une formation en commerce de 4 mois au CARED. Après avoir réalisé plusieurs missions en intérim, il a décidé de faire une formation en vente de fruit et légumes, mais ça ne lui a pas plu. « *Je n'étais pas conscient à l'époque où j'ai décroché, je ne savais pas ce que je voulais faire* ». « *Je n'avais pas de vrai objectif* ». Il n'a pas obtenu son BEP, car il n'a pas rendu les travaux demandés (les CCF) « *Je n'étais pas dedans même s'il était facile pour moi de suivre les cours et de réussir les examens* ». « *Je voulais mon indépendance. Gagner mon argent, avoir mon appartement* ». « *J'étais perdu, je consommais du cannabis, ce qui n'a certainement pas aidé* ». Jean-Baptiste semble être un jeune tempéré et intelligent, il n'avait pas des difficultés à l'école ni au passage du primaire au secondaire. Il a rencontré un problème d'orientation dans son parcours scolaire. « *J'aurais pu continuer si je trouvais une formation qui me correspondait plus* ». À l'époque, il n'a pas demandé de l'aide, car pour lui soit il réussissait, soit il ne réussissait pas, mais impossible de concevoir d'autres options ou une autre orientation. Il était accompagné par sa famille, mais dit « *avoir été fermé à tout* » à cette époque. Pendant toutes les années de BEP, il ressentait le doute de ce choix. Après avoir décroché, il a commencé à travailler de suite. Il dit ne pas avoir accroché avec le système scolaire « *ça ne prépare pas à l'avenir, on ne sait pas pourquoi on apprend les différentes matières proposées* ». Il aurait souhaité avoir des témoignages sur des parcours de jeunes qui ont eu du mal à trouver leur orientation ou d'autres parcours pour comprendre mieux sa situation.

Il a entendu parler de la mission locale par un ami. Il a pris contact pour la première fois en 2011, après avoir arrêté un emploi et, car il souhaitait s'orienter vers une formation professionnalisante. Il estime qu'il s'est retrouvé dans cette situation, car il est sorti trop tôt du milieu scolaire. À la mission locale, il a fait un bilan de compétences et une formation lui a été proposée par son conseiller (en cours de validation). Il sait qu'il faut qu'il reste motivé pour réussir son projet. L'accompagnement l'a aidé à mieux connaître les démarches à effectuer. Il rencontre son conseiller une fois par mois. Les propositions qu'on lui a faites à la mission locale correspondent à ce qu'il cherchait. Sans l'aide de la mission locale, il ne pense pas qu'il serait arrivé aux mêmes résultats, notamment car ça lui a permis d'accéder à des financements. Il est allé à pôle emploi, mais selon lui « *les moyens déployés pour aides les jeunes sont minimes* ». L'accompagnement par la mission locale est pour lui une chance unique pour se réorienter vers une formation qui va lui permettre d'accéder à des nouveaux emplois.

Julie

Julie – 17 ans. Elle habite Annecy. Elle n'a pas eu de problèmes à l'école. Elle a arrêté son CAP, car la formation ne lui intéressait plus. Elle n'a pas trouvé de l'aide dans son établissement. Elle a fait des recherches de manière indépendante et sa famille elle lui a conseillé d'aller à la mission locale. Elle ne croit pas qu'elle aurait pu être mieux accompagnée. Elle a une vision positive de l'école, mais des réticences pour certaines matières ou professeurs.

Elle est arrivée en juillet à la mission locale, quelques mois après avoir décroché, sous le conseil de sa famille. Sa situation en arrivant était de ne disposer aucun diplôme. Elle estime qu'elle s'est retrouvée dans cette situation, car elle a été mal orientée. En s'adressant à la mission locale, elle cherchait de s'orienter vers une formation professionnalisante et trouver un emploi. La mission locale lui a proposé une formation qui correspond à ce qu'elle cherchait. Elle s'est sentie accompagnée dans cette démarche et motivée. Elle remarque la ponctualité des conseillers et l'autonomie qu'on lui accorde. Elle voit sa conseillère une fois par mois. Sans l'aide de la mission locale, elle ne pense pas qu'elle serait arrivée à cette formation, car elle ne connaissait pas qu'il existait des formations pour des jeunes sans diplôme. L'accompagnement par la mission locale est pour elle une chance unique pour se réorienter vers une formation qui va lui permettre d'accéder à des nouveaux emplois.

3.3.8.5 Centre de Formation en Alternance

3.3.8.5.1 Directeur

- **Rôle – Mission**

Établissement qui accueille des apprentis de l'agglomération annécienne et certains du département. Le CFA a un internat avec 21 places, places toujours occupées, ce qui permet d'accueillir 63 internes en alternance. Actuellement, le CFA Coiffure propose un CAP (1^e et 2^e années) et un BP (1^e et 2^e années). Un projet de monter une filière d'excellence pour la poursuite de la formation après le BP est en cours d'élaboration.

L'objectif du CFA Coiffure en matière d'orientation est d'attirer des apprentis vers les formations proposées et assurer un bon taux de réussite. Aujourd'hui, toutes les places du CFA sont occupées. Le travail d'orientation se fait surtout en amont, en 3^eme et 4^eme. Il se fait aussi beaucoup avec les patrons, via les salons de coiffure qui font de la publicité et prennent les apprentis en alternance. Les jeunes qui s'inscrivent au CFA ont souvent fait le choix de cette formation. Par ailleurs, un travail a été fait pour renforcer les liens de travail entre les salons de coiffure et les enseignants, pour apporter plus de cohérence et un meilleur suivi des apprentis. Ces efforts ont fait ses preuves l'année dernière avec un taux de réussite en hausse de 8 % par rapport à l'année précédente.

Le décrochage concerne 7-8 élèves sur 200 en CAP et 4 sur 100 en BP. Ils décrochent plutôt en première année. Pour éviter cela, un travail de communication en amont est nécessaire, pour rendre compte de toutes les dimensions du métier auprès des jeunes et éviter ainsi des surprises en cours de formation. Des entretiens avec les apprentis sont organisés au cours des deux premiers mois après la signature du contrat pour faire un point. Pour ceux repérés en difficulté, un suivi avec des professeurs référents est organisé. Cette année, pour traiter ces cas, le directeur pense faire appel aux COP, au pôle relais et à la Mission locale. Les échanges avec la mission locale sont pauvres aujourd'hui, le directeur du CFA souhaite changer cela à l'avenir. Les COP font un travail de qualité. Une réunion de travail a été organisée avec le CIO (directrice et 3 COP) et tous les professeurs du CFA pour parler des contraintes et attentes du CFA, pour que les COP communiquent mieux sur le métier de coiffeur (création, technique, gestion, comptabilité, etc.).

Les objectifs en matière d'orientation sont en cohérence avec les caractéristiques du territoire. Le rôle du CFA en matière d'orientation a évolué sur les cinq-six dernières années avec un rôle plus important dans l'orientation et l'information.

Le CFA n'a pas beaucoup d'échanges avec le rectorat en dehors de la préparation des examens. Il est plutôt en lien avec la région dans le cadre du dialogue de gestion, échange que le directeur trouve intéressant et enrichissant. Il souhaite

développer les échanges avec le rectorat à l'avenir pour parler du personnel, du taux de réussite, etc.

Chaque année un bilan est réalisé et des actions correctrices sont appliquées en conséquence, par exemple, pour l'année prochaine, les visites des salons seront démultipliées.

- **Gouvernance**

Le CFA Coiffure dispose d'un conseil d'administration constitué d'anciens coiffeurs, de Mme Michèle Garde, présidente de la FNC (Fédération nationale de la coiffure), du directeur du CFA et de deux apprentis. L'association n'était pas très active avant l'arrivée en poste de l'actuel directeur l'année dernière. Son rôle a été de dynamiser et de communiquer mieux (développer des partenariats, refonte du site web, etc.).

Le CFA rend compte de son activité à la Région. Son autorité de tutelle est d'une part la Région et d'autre part l'Éducation nationale.

- **Bénéficiaires**

Aujourd'hui, il n'y a pas assez d'orientation vers l'alternance, et pas beaucoup d'offres de formation en alternance, même si ça évolue, avec par exemple le développement de l'alternance pour les ingénieurs.

Un manque est souligné au niveau de la communication sur ce qu'est l'alternance. « *Les jeunes ont besoin d'être mieux accompagnés et mieux informés sur les avantages et les inconvénients de l'alternance* ». « *La transition n'est pas facile pour les jeunes, avec un rythme qui change* ». L'alternance a comme point fort le fait de remotiver des jeunes qui sont en grande difficulté en 4ème et 3ème, ce qui donne beaucoup de satisfaction aux responsables de CFA. Le processus d'orientation, en fin de 3ème arrive trop tard pour les jeunes qui sont en difficulté. L'orientation devrait pouvoir se faire avant et commencer en 4ème avec des solutions intermédiaires qui permettent de préparer le CAP en continuant l'enseignement général. Le processus d'orientation n'est pas aujourd'hui suffisamment clair et explicite pour être compréhensible par les jeunes, il utilise un langage décalé. Le taux d'apprentis mal orientés en 1^{ère} année varie entre 5 % et 10 %. Le plus grand problème ce sont les jeunes qui ne s'adaptent pas à être apprentis, surtout en entreprise (environnement nouveau qui impose des exigences contraignantes ex : horaire). Le taux de refus enregistré : en CAP 1 et 2, il n'y a pas de refus. En BP, les places sont plus limitées et environ 20 % à 25 % sont refusés. Le CFA ne travaille pas à ce jour avec la mission locale ou avec le point info, ce qui constitue certes un axe d'amélioration à moyen terme pour faire face à l'enjeu du chômage.

Des portes ouvertes sont organisées au CFA en février. Le CFA participe également au salon de l'apprentissage (organisé par la chambre des métiers) où les jeunes apprentis montrent leur savoir-faire et font la promotion du CFA. Les formations du CFA sont certes en adéquation avec les besoins professionnels régionaux (avec les nationaux pas d'information). Les chaînes de salons de coiffure ne permettent pas à la profession de se développer. Mais la tendance semblerait changer

aujourd'hui, vers l'ouverture de plus en plus de salons indépendants. Il n'y a pas d'incidence de la carte de formation. Il y a plutôt l'existence d'écoles privées, souvent préférées par les jeunes plus âgés qui ne veulent pas se retrouver avec des plus jeunes. Le CFA coiffure a une certaine côte et n'a donc pas de problème de concurrence avec ces établissements.

- **Partenaires et positionnement dans l'environnement**

Le CFA a noué des partenariats avec quelques marques, qui le sponsorisent (niveau 2 de complémentarité/qualité). Il a aussi un partenariat avec la FNC (niveau 4 de complémentarité/qualité) et la chambre des métiers. Des partenariats avec les salons sont aussi développés, mais pas encore à la hauteur des attentes du directeur (niveau 2 de complémentarité/qualité). Ces partenariats existent depuis des années.

Un partenariat récent a été développé avec le CFA Groisy, autour de projets portés par des binômes d'apprentis des deux CFA et présentés lors d'une journée festive.

- **Efficacité / efficience**

L'efficacité des actions est mesurée par des indicateurs liés au décrochage et à l'insertion professionnelle. L'efficacité du CFA en matière d'accompagnement des jeunes sur leur orientation est jugée par le Directeur entre 2 et 3 sur 5, avec comme axe d'amélioration un travail sur le décrochage, une communication en amont sur la formation coiffure et un travail auprès des patrons. Le coût moyen d'accompagnement d'un jeune est estimé à 15 euros/apprentis/an. Le directeur du CFA considère avoir les moyens de mener correctement sa mission. La difficulté existante aujourd'hui étant liée au décalage existant avec les jeunes au niveau du langage.

Les caractéristiques du territoire sont plutôt favorables à l'efficacité du rôle du CFA en termes d'orientation. Cette mission est toutefois plus difficile à réaliser aujourd'hui qu'il y a 5 ou 10 ans, par rapport à un contexte de crise qui provoque une baisse de l'engagement des patrons pour la prise en charge d'apprentis, même si à Annecy la situation est jugée favorable, avec l'existence d'une demande de la part des élèves et des patrons. De manière plus globale, le secteur de l'emploi concerné par ce CFA est favorable, les apprentis trouvent du travail à l'issue de la formation.

- **Préconisations**

Favoriser l'accès des jeunes aux formations professionnelles et en alternance et favoriser leur réussite dans ces voies.

Le droit à la différence, il faut qu'il soit présent dans le parcours des élèves. *« Pour réussir, il n'y a pas qu'une seule voie »*. Il peut y avoir une autre voie qu'on peut aborder à un autre âge. A 14/15 ans, il y a des jeunes qui ne rentrent plus dans le cadre, c'est pourquoi l'existence de passerelles est importante. Il existe aujourd'hui un fossé entre l'apprentissage et la voie classique.

Créer une cohérence avec tous les enseignements (séances pédagogiques), volonté de travailler davantage avec les patrons pour plus de cohérence d'ensemble. Deux patrons valident le programme CFA qui est ensuite diffusé à tous les patrons.

3.3.8.5.2 Formatrice

Dix ans d'ancienneté dans la fonction dans le CFA. Elle avait travaillé auparavant 9 ans en maison familiale. Elle est enseignante des matières générales dans toutes les classes du CFA (CAP et BP). Elle est aussi référente pour une classe, c'est-à-dire qu'elle assure le suivi en entreprise à travers un « livret d'apprentissage ». Elle peut aussi être en contact avec les parents de l'apprenti. Elle a une maîtrise en langues étrangères et a bénéficié de formations en interne dans la maison familiale sur la pédagogie (formation bac + 3 en 2 ans). Depuis, elle n'a pas suivi d'autre formation. Elle n'appartient pas à un réseau professionnel, ni a des groupes de travail.

- **Rôle et mission**

Les jeunes sont déjà orientés et ont, pour leur grande majorité, une forte conviction de leur choix. Ils sont peu nombreux à s'inscrire sans être sûrs de leur choix et souvent sont ceux qui abandonnent. Ils peuvent aussi abandonner pour des problèmes de santé. Elle est amenée, lorsque ces rares cas se présentent, à parler d'orientation et le plus souvent elle oriente les jeunes vers la mission locale ou bien ils décident de retourner en 3ème. Régulièrement, les enseignants informent les élèves en CAP sur les BP, car dans une perspective d'insertion professionnelle, il leur faut un BP, travail d'orientation qui reste informel. D'après l'enquête IPA de 2012²³, le troisième meilleur taux d'emploi observé en Rhône-Alpes est dans la Zone Territoriale Emploi Formation (ZTEF) du Bassin annécien, avec 79 % d'apprentis en emploi 7 mois après la sortie de formation. Le département où les jeunes sont les moins mobiles est la Haute-Savoie. En effet, 70 % des jeunes formés sur ce département y travaillent au 1^{er} février 2012.

Elle est en charge du suivi de 25 apprentis cette année. Elle met l'accent sur la préparation de l'examen et insiste sur la poursuite en BP, mais il n'y a pas de temps prévu pour développer des actions concrètes. Un travail d'information est aussi réalisé auprès des 3ème dans le cadre du salon prépa et des portes ouvertes sont organisées au CFA (en mars). Elle n'est pas en contact avec les autres acteurs chargés de l'information et de l'orientation (mission locale ou COP).

Pour faire découvrir les métiers aux apprentis, ils les font participer à des shows (ex : Évian). Elle considère qu'il y a suffisamment d'information accessible dans ce secteur grâce au Syndicat de la Coiffure. Des informations sont aussi obtenues via la Chambre des Métiers.

- **Partenariats**

Les partenariats sont développés avec des acteurs du monde professionnel pour faire découvrir les métiers aux apprentis, avec notamment la participation à des shows ou des projets comme celui développé avec l'Opéra où les apprentis iront coiffer les acteurs d'Opéra. Des sorties sont également organisées (ex : visite du

²³ Enquête nationale annuelle, définie par le ministère de l'Éducation Nationale pour connaître le devenir des apprentis sept mois après leur sortie de formation

musée du peigne et de la plasturgie, avec la rencontre d'un grand coiffeur). Des professionnels sont également sollicités pour participer dans les jurys des examens (évaluation par des équipes mixtes enseignant / professionnel).

Les formations du CFA sont clairement en adéquation avec les besoins professionnels régionaux. Le CFA propose toutes les formations qui existent dans la coiffure. Davantage de places pour les BP pourraient être créées, face au constat de la difficile insertion professionnelle des jeunes avec un niveau CAP. Par ailleurs, un autre axe d'amélioration serait de rendre les formations davantage polyvalentes, il est constaté que ceux qui ont une double casquette coiffure-esthéticienne s'en sortent mieux.

- **Bénéficiaires**

Les apprentis sont originaires du département. L'établissement insiste auprès des apprentis pour qu'ils poursuivent en BP, même pour ceux qui ont un niveau moyen. Ceux qui arrêtent entre CAP et BP c'est soit, car ils n'ont pas pu trouver d'employeur, soit ils n'ont pas obtenu le diplôme ou par manque de place en BP. Parfois ils attendent un an pour revenir. Pour la plupart, ils sont conscients qu'il est nécessaire d'obtenir un BP. En termes de formation sur le territoire, il n'y a pas de concurrence avec le privé, car ce qui est proposé est différent.

L'attachement des élèves à leur cadre de vie pèse sur le choix de leur futur établissement. Ils préfèrent rester en Haute-Savoie. Quand ils ont un contrat, mais pas de place, ils partent dans des départements voisins. Par rapport au choix opéré en fin de 3ème il est constaté peu de changement de situation. Ceux mal orientés en CAP1, bénéficient d'un accompagnement pour leur réorientation : s'ils ne savent pas ce qu'ils veulent faire, ils sont orientés vers la mission locale. Sinon c'est les parents qui contactent probablement les collègues. « *On n'est pas amené à faire la réorientation* ».

- **Efficacité/efficience**

Les élèves qui ont les parents derrière eux sont mieux orientés. Sur 25, il y a 5 échecs. Les indicateurs d'efficacité sont notamment le taux de réussite et leur devenir des apprentis, mais ces informations sont recueillies de manière informelle. « *On n'a pas les notes de nos élèves, donc on ne sait pas si ça marche ou pas, ce qui empêche d'avoir un retour pour les professeurs sur leur enseignement.* » Efficacité du CFA 3/4 : « *bon taux de réussite, avec des élèves qui s'en tirent très bien après* ».

Le CFA dispose des moyens pour mener correctement sa mission. Des places supplémentaires seraient bienvenues, mais la situation n'est pas critique à ce jour. La mission n'est pas considérée plus difficile à réaliser aujourd'hui qu'il y a 5 ou 10 ans. Une évolution dans la manière de se comporter des jeunes est observée, mais n'est pas considérée de manière négative, plutôt comme impliquant une adaptation par les enseignants. « *Il faut trouver les leviers pour les motiver à travailler* ». Les apprentis ont aujourd'hui une difficulté à faire le lien entre l'utilité des matières générales et la vie professionnelle. Enfin, un accompagnement pourrait être fait pour faciliter la recherche d'employeur lorsque les jeunes expriment leur souhait de s'orienter vers l'apprentissage.

3.3.8.6 Dispositif CIVIS

3.3.8.6.1 Directeur de la mission locale et conseillère en insertion CIVIS

- **Mise en œuvre et pilotage**

L'objectif du dispositif CIVIS est l'accès à l'emploi le plus rapide possible. Durée plus ou moins longue (moyenne 18 mois). Des objectifs quantitatifs sont demandés à la ML chaque année par l'État.

La cause des difficultés d'insertion professionnelle est souvent l'absence de qualification, l'absence de possibilité de mobilité ou bien des causes comportementales, sociales ou familiales.

Une évolution est constatée depuis 5 ans : la recherche par les dispositifs d'accélérer les parcours. Un exemple est le PADE, programme actif de recherche d'emploi mis en place l'année dernière et sous-ensemble du CIVIS, qui définit une période de 6 mois pour trouver un emploi durable. Il consiste à trouver un placement lorsque le jeune est prêt à l'emploi.

Orientation vers CIVIS surtout pour les jeunes qui sont peu qualifiés, pour ceux où le besoin d'un accompagnement est plus renforcé, pour les jeunes déscolarisés ou qui ont des difficultés à rester sur un poste de travail ou à décrocher un premier travail.

Étant donné que les effets du dispositif sont clairement définis et chiffrés, les jeunes de la ML ne sont pas orientés là-dedans, vendre le dispositif pour arriver à atteindre le chiffre.

Environ 95 % des demandes formulées auprès de la mission locale concernent des demandes d'emploi. Pour une minorité, la demande va être de formation ou plus globalement de trouver des solutions pour la direction dans leur vie ou un problème global social (cas à la marge). Entre la demande exprimée et le besoin révélé après un diagnostic, l'écart est souvent important, avec des problématiques qui émergent notamment liée au manque de qualification ou d'expérience professionnelle. Une fois que les besoins sont identifiés, un parcours est défini avec le jeune pour s'accorder sur les pas à suivre pour arriver à l'emploi.

- **Gouvernance**

En interne, une partie de l'équipe était dédiée à ce dispositif au départ. La ML a décidé de simplifier son fonctionnement, en élargissant cette compétence à l'ensemble des conseillers. Ce changement s'est révélé être une bonne pratique, en créant une bonne dynamique d'équipe.

La DIRRECTE fait la commande, contrôle et finance. À la fin de l'année, il y a un comité de pilotage avec la DIRECCTE et 2 partenaires. En interne, la totalité des conseillers sont concernés, la directrice et les deux pôles techniques (emploi et formation). Diagnostic de situation du jeune et puis orienté à un pôle ou un autre au sein de la ML.

- Les bénéficiaires

	2011	2012	2013 (au30/ 06)
Nombre total de jeunes en CIVIS	411	414	198
Âge			
16-17 ans	16%	12%	
18-21 ans	59%	63%	
22-25 ans	25%	25%	
Sexe			
Femme	53%	53%	
Homme	47%	47%	
Niveau de qualification			
VI	13%	11%	Infra V et non diplômé : 97 jeunes
V bis	20%	18%	
V	42%	45%	
IV	25%	25%	
III		1%	

Efficacité du dispositif

	2011	2012	2013
Nombre total de jeunes en CIVIS	411	414	198
CIVIS de droit commun	203	212	
CIVIS renforcé	208	202	
Situation jeunes	307 jeunes	307 jeunes	
Contrat d'apprentissage	22	25	
Emploi	229	238	
Formation	92	77	
Immersion en entreprise	37	35	
Scolarité	4	4	
Sorties du programme	139 jeunes	134 jeunes	172 jeunes
Abandon	24%	19%	97 en emploi
Déménagement	16%	12%	dont 66 en
Emploi durable	56%	62%	emploi durable
Limite d'âge	2%	2%	
Non-renouvellement	2%	5%	

« Accompagnement renforcé c'est très bien, ça permet un travail rapproché ».

« Pour un jeune qui n'a pas droit au chômage, pas de logement, etc., le CIVIS c'est un petit truc en plus qui permet de motiver. »

Des actions spécifiques associées au CIVIS étaient organisées il y a 4 ou 5 ans. Aujourd'hui, le statut CIVIS donne une priorité au jeune et ils sont, grâce à ce contrat, inclus au plus vite dans différentes actions spécifiques, comme la réalisation d'un bilan de compétence ou des actions de formation. « C'est une contrainte en plus, mais ça permet de les privilégier sur un certain nombre de choses, c'est un des objectifs du dispositif ». Cette méthode d'accompagnement donne une priorité aux

jeunes dans des actions qui font partie de la boîte à outils de la ML et qui ne sont donc pas spécifiques au dispositif. Ce dispositif est aussi un engagement, à travers la signature d'un contrat. Cet engagement se fait des deux côtés, pour le conseiller et le jeune, cadre qui rassure tant la ML comme les jeunes.

Selon le directeur de la ML, l'allocation perçue est un facteur important du dispositif CIVIS, pas pour les jeunes qui le demandent, mais en tant que facteur de sécurisation du parcours. L'allocation va permettre de rassurer ou aider de manière ciblée lorsque nécessaire. Il y a quelques jeunes qui savent et demandent un CIVIS pour cette raison, mais la plupart ne sont pas au courant. L'allocation est de 300 euros maximum. Et en moyenne les allocations allouées doivent être autour des 150 euros. Elles sont accordées de manière très ponctuelle. C'est rare quand elle est allouée deux mois de suite. Elle est plutôt considérée comme un coup de pouce à un moment donné.

- **Efficacité**

La PCP (programmation compétence première) est bien adaptée, car elle propose la construction d'un projet en amont de toute formation. Idem pour FLE.

Il existe une claire différence entre l'offre de formation et la demande et le besoin des jeunes. Les formations où des places sont financées sont plus axées sur les métiers où des besoins ont été constatés. Ex : les formations transports ont très peu de places. Autre exemple : la formation petite enfance a beaucoup de demandes et peu de places financées.

C'est clairement le premier niveau de qualification qui fait le tremplin, ces formations ne sont pas encore identifiées. Les besoins sont remontés à la région, mais aucun retour n'est fait. Les décisions de financement des places se fait de manière binaire : si pas de besoins massifs identifiés par la Région (offres d'emploi), pas de financement. Pourtant, des fois, le fait qu'il n'y ait pas d'offre à Pôle emploi ne rend pas compte des besoins locaux (ex : secrétaire médicale ou embauche se faisait suite aux stages, mais arrêt de financement, car pas de visibilité sur ces nouveaux emplois par la Région). L'analyse et les expertises en la matière présentes dans le territoire ne sont pas prises en compte (ex : les prépas pour les concours dans le domaine de la santé ça marche et pourtant les financements diminuent).

Les avis du personnel de la ML s'accordent pour dire que ce dispositif remplit ses objectifs. Il y a toutefois des échecs, certains jeunes signent le contrat et puis ne donnent plus de nouvelles, reflet de la « *culture du zapping* ». Pour les bénéficiaires, ce dispositif leur permet probablement de leur donner un statut, une reconnaissance. Le fait de contractualiser avec eux, les mobilise.

La mission locale a reçu des moyens complémentaires suite à la création du contrat CIVIS. Les conseillers en insertion ont été formés sur ce dispositif, notamment sur les aspects techniques, pour la saisie sur le logiciel.

Ce dispositif est utilisé juste comme une étiquette, une enveloppe, de même pour les PPAE et ANI. « *C'est un ensemble, on produit un accompagnement avec le jeune toujours, le CIVIS fait qu'on peut dédier plus de temps pour un accompagnement plus intense* ».

L'État finance un dispositif de façon contractualisée et vérifie. Il existe un vrai pilotage avec un tableau de bord et des objectifs chiffrés. Le pilotage national est décliné au DR au niveau régional qui décline au niveau départemental. Le contrôle des chiffres se fait donc au niveau départemental et une rencontre par an est organisée au niveau régional spécifiquement sur le CIVIS pour vérifier la cohérence de ce qui est fait. Donc les particularités locales sont plutôt bien prises en compte.

Il existe une méconnaissance de l'ensemble des acteurs du territoire dans le domaine de l'insertion professionnelle. Ils sont certainement trop nombreux, avec des apports pas toujours clairs. Il n'existe pas aujourd'hui de coordination générale de tous ces acteurs, mais plutôt une coordination à un moment donné sur une action précise.

*« Avec pôle emploi, certaines zones éclairées, mais pas tout le temps ».
« Avec les organismes de formation, oui et non. »*

« Ça dépend des bassins, mais aussi des acteurs, avec la chambre de métiers on avait très bien travaillé, mais quand notre contact est parti, on n'a plus parlé avec eux ».

3.3.8.6.2 Jeunes bénéficiaires du CIVIS

Fatima

Fatima - Femme, 20 ans. Niveau d'études : aucun. Elle habite Annecy. Son père travaille à l'usine et sa mère est sans emploi.

Accessibilité de la mission locale : Elle a connu la mission locale à travers sa famille. Son domicile est près de la ML. Les horaires d'ouverture de la ML sont adaptés à ses besoins.

Accompagnement : Elle a pris contact pour la première fois avec la Mission locale en 2011 à Cluses et en mars 2012 à Annecy. Elle s'est adressée à la Mission locale pour une formation FLE pour préparer un projet professionnel. Souhait de suivre une formation au GRETA. Elle est venue en France et ne parle pas bien le français. Elle est suivie par un référent unique dans le cadre d'un CIVIS renforcé. Sa formation au GRETA va commencer en octobre/novembre et elle cherche un emploi entre temps. Elle a eu un arrêt maladie pendant l'été, car elle a appris qu'elle avait un cancer. Elle a rencontré son référent en moyenne 2 fois par mois. La construction d'un parcours lui a permis d'avoir accès à des propositions de formation professionnalisantes. Elle a perçu une allocation au titre du CIVIS de 300 euros ponctuellement pendant les mois de juillet et août ce qui lui a permis de payer ses radios et ses rendez-vous médicaux. Le dispositif CIVIS l'a beaucoup aidé. Les propositions qui lui ont été faites correspondent à ce qu'elle cherchait. Elle pense que sans l'aide de la mission locale elle ne serait pas parvenue à obtenir le même résultat, car elle était « perdue » en arrivant à la ML et cet accompagnement lui a permis de trouver une orientation.

Satisfaction de l'accompagnement : Elle est satisfaite de l'accompagnement dont elle a bénéficié à la mission locale. Pas d'améliorations à faire selon elle à l'accompagnement proposé par la mission locale. Le dispositif CIVIS représente pour elle une chance unique de s'orienter vers une formation et un emploi.

Lisa

Lisa - Femme, 19 ans. Niveau d'études : Brevet des collèges. Elle habite Cran-Gevrier. Son père est gérant d'une société. Sa mère est conseillère en banque.

Accessibilité de la mission locale : Elle a connu la mission locale à travers un ami qui n'avait pas eu le bac et avait eu des conseils utiles de la ML pour trouver une solution. Son domicile est à 15 minutes de la ML. Les horaires d'ouverture de la ML sont adaptés à ses besoins.

Accompagnement : Elle a pris contact pour la première fois avec la Mission locale en mai 2013. Sa situation lorsqu'elle s'est inscrite était une forte incertitude sur l'obtention de son bac et sur ce qu'elle allait faire plus tard, notamment si elle ne l'obtenait pas. Elle a eu des difficultés à l'école depuis des années, elle a redoublé la 3ème, elle est allée en générale, car elle avait le niveau et que sa famille lui avait déconseillé d'aller en lycée professionnel. Pendant ses années de lycée, elle se sentait en difficulté tout le temps. Elle aurait souhaité faire un bac pro sanitaire et social. Elle s'est trouvée dans cette situation, car elle n'a pas eu beaucoup d'information. Aujourd'hui, la ML l'informe très bien. Elle s'est adressée à la Mission locale pour trouver une orientation (formation) de sorte à ne pas rester sans rien faire. Elle est suivie par un référent unique. Depuis son inscription à la ML, elle l'a rencontré 3 ou 4 fois. La construction d'un parcours d'accès à la vie active au cours de la première période de trois mois lui a permis de se remotiver et de se préparer pour réussir son projet (concours pour entrer en formation). Elle a perçu une allocation au titre du CIVIS pour payer les frais liés à son concours et elle aura une allocation de 300 euros pendant les 6 mois de sa formation. Le dispositif CIVIS l'a beaucoup aidé. Les propositions qui lui ont été faites correspondent à ce qu'elle cherchait. Elle se sent bien accompagnée, bien suivie par sa conseillère. Elle pense que sans l'aide de la mission locale elle ne serait pas parvenue à obtenir le même résultat, car elle était perdue lorsqu'elle a échoué son bac. Au collège et lycée, elle n'a pas eu d'information sur les voies possibles sans le diplôme du bac. L'accompagnement de la ML lui a permis de trouver une orientation. *« Maintenant je sais où je vais ».*

Satisfaction de l'accompagnement : Elle est vraiment satisfaite de l'accompagnement dont elle a bénéficié à la mission locale. *« J'ai besoin d'avoir quelqu'un pour m'accompagner vu qu'on n'a pas eu ça au cours de la scolarité, maintenant c'est bien. »* Pas d'améliorations à faire selon elle à l'accompagnement proposé par la mission locale. Elle aurait aimé qu'on l'aide à trouver un stage, pour préparer son entretien (ce module existe, mais pas à la période où elle en avait besoin, la conseillère l'a aidé à le préparer). Le dispositif CIVIS représente pour elle une chance unique de s'orienter vers une formation et un emploi, avec une aide financière et un accompagnement dans le parcours vers là où le bénéficiaire veut s'orienter.

Sidney

Sidney - femme, 22 ans. Niveau d'études : Brevet professionnel. Elle habite autour du lac d'Annecy. Pas d'informations sur la profession de son père, elle ne le voit plus. Sa mère est assistante maternelle.

Accessibilité de la mission locale : Elle a connu la mission locale à 16 ans, elle habitait Tenon, elle est allée pour demander une aide pour le permis, car sa sœur en avait eu une. Puis, elle a déménagé à Annecy, et elle s'est adressé à la ML pour demander un financement pour une formation. Pour elle, la ML est un « *endroit pour jeunes* ». Son domicile est près de la ML, elle vient en voiture, car là où elle habite ce n'est pas bien desservi par les transports en commun. Les horaires d'ouverture de la ML sont adaptés à ses besoins.

Accompagnement : Elle a pris contact pour la première fois avec la Mission locale d'Annecy en mai 2013. En arrivant à la ML elle était au chômage depuis décembre 2012. Elle s'est adressée à la ML pour demander des financements pour une formation afin de se réorienter. Elle est suivie par un référent unique qu'elle voit en moyenne une fois par mois, mais des fois davantage si nécessaire. La construction d'un parcours d'accès à la vie active au cours de la première période de trois mois lui a permis de se convaincre que son projet était possible, car lorsqu'elle était à pôle emploi, elle avait eu un retour négatif de son conseiller sur son projet de réorientation. Elle n'a pas perçu d'allocation au titre du CIVIS. Le dispositif CIVIS l'a aidé. Les propositions qui lui ont été faites correspondent à ce qu'elle cherchait. Elle se sent bien accompagnée, bien suivie. Elle a pu faire un stage en parfumerie grâce à l'accompagnement de la ML. Elle regrette qu'elle n'ait pas trouvé de financement pour sa formation. Elle va quand même la suivre même si cela implique un effort très important. Elle pense que sans l'aide de la mission locale elle aurait suivi la formation, car elle avait ce projet avant d'arriver à la ML, par contre l'accompagnement l'a beaucoup aidé dans les démarches administratives, parmi lesquelles, la recherche de financement.

Satisfaction de l'accompagnement : Elle est satisfaite de l'accompagnement dont elle a bénéficié à la mission locale. Pas d'améliorations à faire selon elle à l'accompagnement proposé par la mission locale. Toutefois, elle n'a pas bénéficié d'aide pour sa formation et regrette que les financements soient attribués à certains métiers et pas à d'autres. Le dispositif CIVIS représente pour elle un accompagnement, où elle peut échanger et être écoutée, avec des opportunités comme la réalisation d'un stage.

Anthony

Anthony - Homme, 25 ans. Niveau d'études : CAP. Il habite Annecy. Son père a fait différents travaux, dont plaquiste. Sa mère ne travaille pas, elle est malade.

Accessibilité de la mission locale : Il a connu la mission locale à travers l'ANPE. Son domicile est à 10-15 minutes à pied de la ML. Les horaires d'ouverture de la ML sont adaptés à ses besoins.

Accompagnement : Il a pris contact pour la première fois avec la Mission locale d'Annecy en janvier 2012. En arrivant à la ML, il était au chômage depuis un an et demi. Il était charpentier auparavant, mais a dû arrêter, car il a eu des problèmes de dos. Il a ensuite été primeur. Il s'est adressé à la ML, car à l'ANPE ça n'avait pas abouti. Sa première demande était de trouver un emploi, puis, comme il ne savait pas dans quel domaine, il a décidé de faire une formation pour se réorienter. Il a souhaité suivre une formation de ramoneur financée par la Région, car en 10 mois, il aurait pu sortir de sa situation et devenir son propre patron. Il est rentré dans le CIVIS dans le cadre de ce projet il y a deux mois. Finalement il n'a pas trouvé d'employeur sur le territoire, car il représentait une concurrence potentielle pour eux. Ses attachements personnels et familiaux ont fait qu'il n'a pas souhaité partir pour faire la formation ailleurs. Actuellement, il passe son permis de conduire et recherche un emploi, mais par ses propres moyens, sans l'appui de la ML. Il pense être dans cette situation, car il n'a reçu aucune information sur l'orientation qu'il aurait pu suivre. À la ML, il se sent bien accompagné et suivi. Il est suivi par un référent unique qu'il voit en moyenne une à deux fois par mois. La construction d'un parcours d'accès à la vie active lui a permis d'être accompagné dans sa démarche, mais il aurait souhaité une aide pour parler avec les employeurs. Il n'a pas perçu d'allocation au titre du CIVIS. Le dispositif CIVIS l'a aidé. Les propositions qui lui ont été faites correspondent à ce qu'il cherchait, même si ça n'a pas marché. Il pense que sans l'aide de la mission locale il n'aurait pas fait toutes ces démarches.

Satisfaction de l'accompagnement : Il est vraiment satisfait de l'accompagnement dont il a bénéficié à la mission locale. Il aurait souhaité un appui pour les démarches auprès des employeurs. Par rapport à l'ANPE, la ML a été un vrai coup de pouce pour lui, l'a remotivé et permis de tracer un nouveau chemin. Le dispositif CIVIS représente pour lui une chance unique pour se réorienter, mais aussi un lieu d'échange, d'écoute et de soutien. *« Je sais que ma conseillère me soutient ».*

3.3.8.7 Plate-forme de suivi et d'appui aux décrocheurs

3.3.8.7.1 Co-responsable de la PSAD d'Annecy - Référent CIO

Entre juin 2012 et octobre 2012, 7 000 jeunes non diplômés et « non retrouvés » en formation, soit 3,5 % des élèves décrochés au niveau national, ont été repérés par l'académie de Grenoble lors de la campagne du système interministériel d'échange d'informations (SIEI – logiciel RIO). À Annecy, entre le 1er juillet 2012 et le 25 février 2013, 760 nouveaux jeunes ont été identifiés, dont 140 étaient déjà suivis par la Mission locale. Entre mars 2013 et juin 2013, ils étaient 107 nouveaux jeunes identifiés. Les situations derrière le décrochage sont très diverses. Par exemple, une famille refusait d'envoyer leur fille à l'école.

- **Repérage et contact du jeune**

Le premier diagnostic de décrochage est réalisé par les établissements scolaires qui renseignent la base de données RIO. Trois campagnes sont réalisées dans l'année. Lors de ces campagnes, une liste issue de RIO est communiquée à la plate-forme.

Le travail des référents de la plate-forme est d'abord de faire un tri dans l'information reçue afin d'identifier à l'intérieur de la base de données RIO les jeunes décrocheurs qui n'ont pas encore de prise en charge. Pour ce faire, sont distingués d'abord les jeunes qui relèvent de leur périmètre d'intervention et ceux qu'il faut communiquer à d'autres acteurs (ex : à d'autres CIO). Ensuite, identifier ceux qui sont déjà pris en charge par la Mission locale. Pour les autres, une prise de contact avec leur dernier établissement scolaire est faite, de sorte à avoir un premier retour sur la situation du jeune. Ainsi, les responsables de la plate-forme vérifient que les jeunes n'ont pas déjà trouvé une solution par ailleurs. Pour ceux finalement retenus comme décrocheurs non pris en charge, le CIO ou la Mission locale va les contacter par courrier et par téléphone pour leur proposer un rendez-vous.

- **Gouvernance de la plate-forme**

La plate-forme locale est copilotée par le CIO en partenariat avec la Mission locale, le CIO s'occupant des jeunes de 16-18 ans et la Mission locale des 18-25 ans. Des partenaires locaux ont été mobilisés au moment du lancement de la plate-forme locale. Quelques réunions ont été organisées avec la directrice du CIO et le directeur de la ML. Avec l'arrivée de la nouvelle inspectrice d'orientation l'année dernière « ça s'est calmé ». L'inefficacité de l'outil RIO était pour cause. La taille du bassin annécien est également une difficulté pour réunir les partenaires. Exemple de partenariat durant la 1ère année : avec la chambre des métiers.

- **Organisation de la plate-forme et suivi**

La plate-forme est pour l'instant en stand-by, elle va reprendre son activité en octobre. La directrice du CIO a l'impression de piloter la plate-forme toute seule.

- **Efficacité**

Dans le cadre de la plate-forme, les solutions d'accompagnement proposées aux jeunes par le CIO sont les mêmes que pour les autres jeunes qui s'adressent au CIO, c'est-à-dire le plus souvent une solution MLDS.

Pendant les trois premières années de fonctionnement, seul le CIO avait la clé RIO. Aujourd'hui, la ML dispose d'une clé d'accès. Par ailleurs, la dynamique de la plate-forme a chuté depuis le début face au constat de l'inefficacité de l'outil RIO. *« Beaucoup de temps investi pour une efficacité très réduite ». « Ça fait 3 ans que ça dure ». « Si on arrive à mobiliser 2 jeunes, c'est déjà bien ».*

À Annecy, entre le 1er juillet 2012 et le 25 février 2013, 760 nouveaux jeunes avaient été identifiés sur la liste RIO, dont 140 étaient déjà suivis par la Mission locale. Au total, 18 ont été contactés, parmi lesquels 6 uniquement ont pu être identifiés comme n'ayant aucune prise en charge (les 12 autres : 7 étaient injoignables et 5 ont refusé une prise en charge). Ce chiffre ne tient pas compte du temps passé par les référents pour définir la situation des jeunes avant la prise de contact par le référent. *« On se rend compte que 60 % ont déjà une solution scolaire trouvée ». « Parfois, on contacte le lycée et on apprend que le jeune est décédé ou on appelle la famille qui nous dit qu'il est scolarisé et que le lycée aurait dû nous communiquer cette information ».* La directrice du CIO dit avoir passé beaucoup de temps pour remplir cette mission, même en dehors de ses heures de travail.

Dans la campagne de mars à juin 2013, 107 nouveaux jeunes avaient été identifiés sur la liste RIO, dont 34 étaient déjà suivis par la Mission locale et 16 étaient hors du périmètre de l'action des référents. Au total, 26 devaient être contactés : 9 sont restés injoignables et 3 ont refusé la prise en charge. Au final, 14 jeunes ont été repérés, dont 3 jeunes pris en charge par la Mission locale et 11 toujours en attente de solutions. Pendant cette campagne, 3 réunions de la plate-forme ont eu lieu pour l'étude des dossiers.

D'importants problèmes de l'outil RIO ont été signalés notamment lors du démarrage de la plate-forme. Des améliorations ont eu lieu les dernières années, toutefois, des problèmes subsistent, par exemple, le fait que les CFA ne participent pas au programme SIEI alors que des apprentis aussi décrochent. Toutefois, l'outil RIO présente un intérêt clair, celui *« d'alerter sur des situations qui ne seraient pas visibles autrement ».*

En mars 2013, le nouveau dispositif, FOQUALE (Réseaux Formation Qualification Emploi), a été lancé. Le CIO et la MLDS (future MLDS) sont concernés et une première réunion est prévue en septembre, mais aucune information sur la mise en œuvre de ce dispositif n'a été communiquée à ce jour. *« On lance des nouvelles initiatives, mais sans cadrage, sans prévoir une stratégie pour sa mise en œuvre »* (en faisant référence également à la plate-forme).

- **Axes d'amélioration**

- Amélioration de l'outil RIO.
- Besoin d'un accompagnement pour faciliter l'adaptation des jeunes dans leur parcours scolaire, dans le passage de l'école au collège, puis du collège au lycée et enfin à la vie professionnelle.
- Mettre en place dans le bassin annécien des dispositifs qui existent ailleurs en France, comme l'école de la 2^e chance. « *Parfois, on n'a pas les solutions à leur proposer* ».

3.3.8.7.2 Co-responsable de la PSAD d'Annecy - Référent mission locale

- **Caractéristiques des décrocheurs/ Causes avancées**

Les jeunes décrocheurs sont âgés entre 16 et 21 ans et n'ont souvent pas de diplôme. « *On ne connaît pas les caractéristiques des jeunes RIO, on a uniquement leurs noms et coordonnées* ».

Les jeunes qui décrochent témoignent d'un sentiment d'égarement, de déconsidération, ils ont souvent des mauvais résultats à l'école et se retrouvent de ce fait en rupture avec le système scolaire et cherchent à s'orienter vers le travail. Ils ont également souvent un contexte familial lourd. « *Une incompatibilité est ainsi créée entre l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et ce que le système éducatif leur propose* ». Certains trouvent des solutions (apprentissage), d'autres partent sans solution et choisissent de se débrouiller tout seul. Cette situation rend compte du manque d'espace et de temps clairement défini pour parler d'orientation aux jeunes dans les établissements. Au Canada, l'orientation est une discipline à part entière. En France, une difficulté existe à proposer des passerelles aux élèves quand le travail à l'école ne convient pas.

Les signes du décrochage sont l'absentéisme et leur comportement avec les professeurs. Le phénomène du décrochage est expliqué en tant que phénomène sociétal, lié à la place de l'autorité, de la loi ainsi qu'à l'absence d'éducation des choix et de l'adaptation du jeune au système depuis le départ (apprendre à choisir). Aujourd'hui, le raisonnement est binaire « *soit ça marche, soit ça ne marche pas* ». Les caractéristiques du territoire n'influent pas sur les causes du décrochage, il n'y a pas de spécificité du territoire dans le bassin annécien.

Le public ciblé par la plate-forme est le même que celui reçu par ailleurs à la mission locale. Ils ont les mêmes besoins et les mêmes caractéristiques. Dans ce sens, la plate-forme constitue davantage un moyen de repérage que de raccrochage, qui s'est de plus avéré jusqu'à présent chronophage et peu efficace.

- **Repérage et contact du jeune**

« *Le premier à faire le diagnostic de décrochage est l'élève lui-même. C'est à lui qu'il faut d'abord poser la question* ». Le diagnostic se fait d'abord avec le jeune, ensuite avec la famille et l'enseignant. « *La mission locale est une résultante* », il n'y a pas de diagnostic de situation de décrochage, mais un constat d'une situation avérée.

L'application informatique RIO n'est pas satisfaisante dans ce sens, car elle rend compte des élèves qui ont déjà décroché et ne constitue donc pas une alerte pour une action préventive. « *On est acteur de ceux qui ont déjà décroché* ».

- **Gouvernance de la plate-forme**

Plusieurs acteurs ont intégré la plate-forme : des représentants de l'éducation publique et privée, chambres consulaires, principaux services jeunes des communes,

assistantes sociales, services éducatifs, la PJJ. Une première réunion de mise en place du dispositif a présenté les modalités de sa mise en œuvre (système d’alerte RIO). Le logiciel émet une liste deux fois par an. La priorité a été donnée aux 16-21 ans. Les 16-18 ans sont contactés par le CIO, et les 18-21 ans par la mission locale. Une charte de fonctionnement a été créée. *« Le dispositif est cadré, mais il n’est pas opérationnel ».*

La mission locale reçoit parmi son public une importante proportion de jeunes décrocheurs et est bien informée des dispositifs existants pour lutter contre le décrochage. Elle contribue au raccrochage, même au plan académique, lorsque cela est possible.

- **Organisation de la plate-forme et suivi**

Co-pilotage de la plate-forme par le CIO et la mission locale. La plate-forme a une faible activité, deux à trois réunions sont organisées avec le CIO, suite à quoi chaque référent écrit aux jeunes, puis leur téléphone *« et puis c’est tout ».*

- **Efficacité**

La 1^{ère} année de mise en œuvre, il existait une vraie volonté pour faire fonctionner la plate-forme, avec un dialogue entre les acteurs pour trouver une solution rapide pour les jeunes ayant quitté l’Éducation nationale. L’idée était de *« ne pas attendre qu’ils viennent vers nous, mais plutôt aller les chercher ».*

Il y a un *« déni »* de certains acteurs concernant le décrochage sur le territoire. *« Les chiffres de ce dispositif sont mal interprétés, quand la résultante du travail donne uniquement 3 jeunes pris en charge, alors que la mission locale en a 1 300 déjà inscrits. »*

« Ce dispositif est une usine à gaz pour pas grande chose ». L’inefficacité du dispositif est soulignée *« le dispositif ne marche pas, il faut autre chose. Si la plate-forme n’existait plus, ça ne changerait pas grand-chose, car on continue à être dans un fonctionnement très différent entre les acteurs ».* *« L’Éducation nationale et la mission locale sont deux mondes différents et c’est difficile de travailler ensemble, pourtant ça devrait être fait... et d’ailleurs aussi avec d’autres acteurs ».* La mission locale met en avant le besoin de dialogue avec l’Éducation nationale pour être dans une démarche préventive afin d’éviter le décrochage, mais aussi le temps entre le décrochage et l’arrivée à la mission locale. *« On reçoit des jeunes qui sont sortis du système depuis 6 mois et qui n’ont rien fait pendant ce temps ».* *« Aujourd’hui il faut que la rupture soit consommée avec l’Éducation nationale pour qu’on puisse faire quelque chose ».*

De manière illustrative, le directeur de la mission locale explique que parmi environ 1 500 décrocheurs repérés, 1 300 sont déjà inscrits à la mission locale (comparaison des listes de RIO avec P3). Sur les 200-250 jeunes restants, le CIO s’est occupé des 16-18 ans (pas très nombreux) et la ML des autres. Parmi près de 200 traités par la mission locale, 50 noms ont été transmis à une autre mission locale, car ils ne relevaient pas du bassin, 80 étaient injoignables, 40 avaient déjà une solution et 30 ont été invités à rencontrer un conseiller à la mission locale, dont 3 seulement l’ont

effectivement fait. Le dispositif est ainsi décrit comme « *très improductif* ». A cela s'ajoute, la difficulté de dialogue avec les établissements scolaires.

De plus, la mission locale considère que le dispositif actuel présente une « *objectivité erronée* », car les 1 800 décrocheurs reçus par la mission locale ne sont pas considérés par l'Éducation nationale en tant que tels. Cette « *objectivité erronée* » ne permet pas d'avoir une définition correcte du problème public pour pouvoir définir des politiques adaptées. Une meilleure articulation en amont du décrochage entre les établissements scolaires et la mission locale devrait être établie pour créer une zone de recouvrement où un regard conjoint sur la situation du jeune en phase de décrochage permettrait un travail de prévention.

BONNE PRATIQUE : expérience mise en place depuis 2 ans avec le conseil régional : les STARTER²⁴. Travail fait par la mission locale en collaboration avec des éducateurs. Trois actions sont proposées à un groupe de 8 jeunes âgés de 16-18 ans décrocheurs, connus par la mission locale ou par les éducateurs, avec une difficulté pour les mobiliser. Trois temps : travail, pré-orientation et temps conviviaux (ciné, patinoire, etc.). « *Ça leur donne une reconnaissance, une mise en confiance et une revalorisation* ». D'abord, des chantiers éducatifs rémunérés leur sont proposés. En parallèle, un travail est fait sur leur parcours. Cette première étape s'étend sur 3 semaines. Une rencontre avec des élus du territoire est également organisée (ils rencontrent le Maire). Après cette première phase, on leur propose de poursuivre à travailler sur une orientation, en mobilisant les dispositifs connus de la mission locale (découverte métiers pendant une semaine). Pendant 4 semaines, ils bénéficient d'un accompagnement renforcé (pour faire CV, etc.), suite à quoi une recherche active de travail est faite. « *Plus de la moitié trouvent une solution* ».

²⁴ Mot qui désigne l'aide au démarrage dans une voiture

3.3.8.7.3 Proviseur du Lycée professionnel Germain Sommeiller

L'organisation des acteurs et les actions de lutte contre le décrochage sont en cours de changement avec le nouveau dispositif Foquale, lancé en 2013.

L'action sur le territoire a été jusqu'à présent organisée autour de deux pôles de la MLDS (ex-MLDS) :

Le pôle insertion installé au lycée pro Les Carillons, proposant un accueil pour les élèves sans solutions – ceux qui n'ont pas eu d'affectation à la sortie de 3ème « sans vocation à traiter le décrochage ».

Le pôle relais des lycées installé au lycée Gabriel Fauré, mettant en œuvre un ensemble de mesures destinées à éviter les sorties prématurées du système éducatif.

« La plate-forme SIEI a très mal fonctionné ». Le logiciel RIO n'est pas considéré comme étant convivial. Le lycée le renseigne, mais le problème est qu'il ne l'est pas fait par l'établissement d'arrivée du jeune lorsqu'il s'agit d'un établissement privé. « C'est un système qui ne peut pas garantir le suivi, car le travail avec des structures privées -très autonomes- ne permet pas la fiabilité au niveau de la restitution des informations ». « Il faudra voir quelle est la structure collaborative qui va le faire fonctionner au mieux ».

L'outil n'est pas considéré comme défaillant, mais plutôt comme étant mal utilisé. « Le pire serait de ne pas avoir d'outil. Il faut qu'un outil existe pour avoir la mémoire du parcours de l'élève ». Démarche de pédagogue et d'engagement auprès des acteurs concernés est à faire. Le proviseur a l'espoir que cet outil sera utilisé dans le cadre du MLDS, car il fonctionne comme un espace qui « ne découpe pas les problèmes d'insertion et de relais, et permet ainsi un suivi du parcours personnalisé ». « C'est la bonne solution ». Son efficacité réside dans une meilleure définition des missions et rôles des acteurs impliqués (établissement, spécialistes de l'insertion, etc.).

Pour estimer le décrochage, le lycée a pour sa part d'autres enquêtes, comme les « entretiens de situation » organisés à la rentrée lorsque les anciens élèves viennent récupérer leur diplôme.

Les jeunes qui sortent du système sans qualification est un phénomène croissant, même si « il n'y a pas beaucoup de décrochage sur le bassin annécien ». (Cf. Enquête ADESI post bac).

3.3.8.7.4 Principal du Collège Les Balmettes

Le décrochage est présent dès les classes de primaire et il est parfois lié à l'apprentissage de la langue. Les signes du décrochage peuvent se repérer physiquement (un enseignant va repérer un élève triste ou fatigué, qui s'isole et s'absente) ou dans les résultats.

Les raisons peuvent être diverses, il faut analyser le contexte de vie, mais aussi le contexte en interne à l'école (ex : harcèlement ou moquerie). Les phobies scolaires sont liées à la vie interne au collège ou à la forte pression parentale qui leur fait craindre l'échec. Le décrochage peut aussi être dû à une difficulté de compréhension par l'élève, qui rend compte du décalage de la pédagogie face aux besoins de certains jeunes « *c'est de notre responsabilité de réfléchir à la manière de proposer des apprentissages adaptés à leurs centres d'intérêt* ». L'enseignant peut le proposer (sorties, découverte, projet en marge de scolarité). En moyenne, il y a un décrocheur par classe.

Lorsque ces situations se présentent, la principale - ou un professeur - va prendre le temps de rencontrer l'élève, ainsi que les parents, pour en parler et voir où sont les difficultés. « *En général ça marche bien* ». Elle ne connaît pas le travail fait dans le cadre de la plate-forme. Elle travaille le plus souvent avec des éducateurs et aussi avec la MJC. Des réunions sont organisées tous les deux mois pour faire un point avec les éducateurs.

« *Ça vaudrait le coup de tenter des expériences pédagogiques* ». Une réponse au décrochage serait de trouver des manières de faire travailler ces élèves autrement, « *être moins dans le standard, dans une structure figée* ». La séance pédagogique pourrait ainsi être organisée autour de la passion de l'élève, d'un terrain d'intérêt, point de départ pour travailler avec lui. Seuls les professeurs avec une certaine expérience et motivation prennent des fois des initiatives dans ce sens, l'innovation n'est pas évidente à mettre en place et ça reste des initiatives personnelles de l'enseignant. « *Ce sont ces élèves-là qui nous font avancer dans nos pratiques* ».

BONNE PRATIQUE : Cellule d'écoute pour les élèves potentiellement décrocheurs sous forme de permanence, tenue par des professeurs en dehors de leurs heures de classe et pour des élèves des autres classes que les leurs. « *Expérience qui fonctionne bien* ». Le chef d'établissement essaye de rémunérer les heures supplémentaires passées par les professeurs

3.3.8.7.5 Jeunes décrocheurs

Bouba

Bouba - Jeune africain de 18 ans. Il habite Annecy. Son père a la nationalité française et travaille en France comme ouvrier. Sa mère habite à l'étranger, elle est commerçante. Il est arrivé en France en novembre 2012 et a intégré une classe de 3ème à Remilly. C'est sa belle mère qui l'a inscrit, il avait 17 ans. Il aurait souhaité continuer la formation en électricité qu'il avait démarrée dans son pays. Il a arrêté l'école en mars, car il avait des difficultés à suivre et ne se sentait pas à sa place. Il aurait souhaité avoir un appui scolaire à l'époque. Ses professeurs ont essayé de l'aider. Le principal a convoqué sa belle mère, mais il n'a pas eu d'écho de ce qui a été échangé lors de cet entretien. L'arrêt a été aussi fortement conditionné par des problèmes familiaux qui l'on contraint à déménager à Annecy. Le CIO a convoqué lui et son père à un rendez-vous et lui a parlé de la mission locale. Il souhaite reprendre une formation et c'est avec cette demande qu'il s'est adressé à la mission locale en septembre dernier. Entre mars et septembre, il s'est entraîné dans un club de sport. Toutefois, il rencontre aujourd'hui un problème plus important : il a 18 ans et n'a pas de papiers pour résider en France. Il bénéficie d'un accompagnement dans le cadre de la protection de l'enfance (11-21 ans) et d'une aide du Secours catholique pour la régularisation de sa situation.

Selcan

Selcan – Jeune fille de 22ans. Elle habite Annecy. Son père est à la retraite et sa mère est femme au foyer. Elle s'est inscrite à la mission locale à l'été 2012, après avoir échoué au rattrapage des examens du bac. Elle savait qu'elle ne l'aurait pas. Elle a parlé avec le chef de l'établissement qui a insisté pour qu'elle tente de passer les examens. Elle pense qu'elle n'a pas réussi, car la pression était trop forte. *« Au premier trimestre j'avais bien commencé, ensuite au 2^e semestre je n'ai pas très bien réussi, j'étais souvent absente ».* *« J'aimais bien les stages pendant ma formation, mais pas les cours ».* Elle souligne aussi l'impact négatif de l'accompagnement de son professeur principal qui lui disait qu'elle était souvent absente et qu'elle n'allait pas réussir. Aujourd'hui, elle pense qu'elle aurait dû l'écouter. *« C'est de ma faute, je n'ai pas fait comme j'aurais dû faire. »* *« Quand je passais mon CAP mes professeurs m'aident beaucoup. En BP je n'aimais pas le professeur principal. Elle était sévère avec moi et ça ne m'a pas donné envie de travailler ».*

Elle a d'abord été orientée à la mission locale par le directeur de son établissement. Elle a rencontré la mission locale et commencé sa recherche d'emploi, mais ça n'a rien donné. Elle souhaite devenir hôtesse d'accueil dans la vente. Très vite elle a abandonné. La mission locale l'a contacté en janvier 2013, car elle avait perdu tout espoir et avait arrêté sa recherche de travail. Sa famille n'est pas associée au travail mené par la mission locale. Elle a un référent unique. Son conseiller lui a proposé un emploi d'avenir et elle a réalisé les démarches de candidature. Depuis 3 mois, elle attend. La mission locale lui a proposé une formation sur un mois, mais elle a seulement fait une semaine *« C'était long un mois pour moi ».* Elle apprécie l'accompagnement de la mission locale, mais aimerait que *« ça aille plus vite ».* L'accompagnement par la mission locale l'a aidé pour se motiver et mieux s'outiller pour entrer dans la vie professionnelle (CV, LM, entretien d'embauche, etc.).

3.4 Bassin de vie de Montreuil

3.4.1 Le dispositif d'orientation au Collège Paul Eluard

A la lumière des seuls entretiens menés auprès des acteurs du collège Paul Eluard, il ressort que les dispositifs et mesures favorisant l'orientation des jeunes vers les voies professionnelles et en alternance pourraient très largement gagner en efficacité.

Les principaux freins à la mise en œuvre de mesures favorisant l'orientation sont les suivants :

- **Absence de dynamique collective et de projet d'établissement** : Il n'existe pas de dynamique collective portée par le chef d'établissement et les enseignants en ce sens. Les professeurs principaux semblent réfractaires à endosser leur rôle de conseil en direction des jeunes et de leurs parents et consacraient les heures de vie de classe à traiter d'autres sujets que l'orientation. L'absence de toute mention relative à l'orientation dans le projet d'établissement illustre l'importance accordée par l'ensemble de l'équipe pédagogique à cette priorité. Il convient en outre de souligner que la principale de l'établissement fait preuve d'une grande fatalité face à cette situation et reconnaît n'avoir aucune influence, ni aucune autorité sur le corps enseignant.
- **Une autorité de tutelle sans réel pouvoir de fixation d'objectifs ou de contrainte** : l'orientation ne fait pas partie des items sur lesquels le Rectorat définit des objectifs à atteindre en concertation avec les établissements. Cela signifie que lorsqu'un projet d'établissement est transmis au Rectorat sans qu'il ne soit fait référence à l'orientation des élèves, ce dernier fait simplement remonter à l'établissement la nécessité de « *faire davantage pour l'orientation* ».
- **La réticence des professeurs principaux à exercer cette fonction**²⁵ de conseil auprès des jeunes semble provenir d'une interprétation restrictive des textes décrivant leurs responsabilités « *Pour eux, ce n'est pas leur métier* ». Efficacité de leur action évaluée à 1/5 par la principale du collège.
- **Insuffisance du temps de présence de la COP et d'interactions avec l'équipe pédagogique** : La COP est présente 3 demi-journées par semaine au sein du collège. Elle est par conséquent censée pouvoir accompagner 160 élèves de 3^{ème} sur un effectif total de 600 élèves. Seuls 71 entretiens²⁶ ont été réalisés sur l'année scolaire 2012-2013 tous niveaux confondus. Efficacité de l'action du COP évaluée à 2,5/5 par la principale du collège.

²⁵ Circulaire n°93-087 du 231 janvier 1993

²⁶ 71 entretiens ne représentent pas 71 élèves, la COP pouvant recevoir un élève à plusieurs reprises.

- **L'option DP3 « une goutte d'eau dans un océan »** : Cette option n'est ouverte qu'à 14 élèves de 3^{ème} sur un total de 160 élèves. Le professeur qui assure cet enseignement le fait pour compléter ses heures de service ce qui lui permet de rester dans l'établissement (13 heures de technologies + 3 heures de DP3 + 1 heure de GAIN + 1 heure de PDM). Les professeurs ont une vision déformée du public cible de l'option et ne la prescrivent qu'aux élèves en difficultés dont ils pressentent qu'ils vont s'orienter vers les filières pro ou en alternance.
- **Des préjugés persistants sur les filières professionnelles et en alternance** : « *Le lycée professionnel n'est pas ressenti comme une voie d'excellence. J'ai l'habitude de dire que le collège met 4 ans à déglinguer les élèves, et le lycée pro, 4 ans à les reconstruire* ». Et pourtant, 30% de l'effectif de 3^{ème} se dirige vers les filières professionnelles et en alternance.
- **AFFELNET : un accès inégal entre les familles** : Une fracture existe entre les familles qui connaissent le système éducatif et les autres. Les premières développent de véritables stratégies dans l'expression de leurs vœux, stratégies qui font défaut aux secondes. Le taux de participation à la réunion annuelle d'information sur AFFENET est, malgré cela, très faible : 12 parents en 2013. Les professeurs ne semblent pas outre mesure impliqués dans ce travail explicatif et l'accompagnement individuel des élèves et de leurs familles.

Évaluations croisées :

Fonction	L'établissement	Principal	Professeurs Principaux	Professeur DP3	COP
Principal*	1,5/5		1/5		2,5/5
Professeurs principaux					
Professeur DP3				3/5	
COP					4/5

*Sens de lecture : le principal évalue l'efficacité globale de son établissement en matière d'accompagnement des élèves dans leur orientation à 1,5/5.

3.4.2 Le dispositif d'orientation au Lycée professionnel Eugénie Cotton

Il ressort de nos échanges avec les acteurs du lycée que cet établissement affiche un certain volontarisme pour accompagner les jeunes dans leur orientation, même si de nombreux freins persistent. Cette dynamique repose essentiellement sur son chef de travaux et quelques enseignants volontaires. L'objectif premier est d'amener les élèves de seconde jusqu'à l'obtention de leur bac en limitant le nombre de décrocheurs qui est très important.

Existence d'une dynamique collective sur l'établissement : Plusieurs initiatives sont mises en place pour favoriser d'une part la connaissance des filières proposées par l'établissement en direction des élèves de collège : accueil des élèves et de professeurs principaux de 3^{ème}, journées portes ouvertes. D'autres initiatives sont développées pour permettre aux lycéens de découvrir les métiers et le monde de l'entreprise à travers notamment le « forum des métiers ». Faute de temps, ces actions ne sont parfois pas reconduites annuellement. D'autres projets sont en gestation tels que la création d'un réseau d'anciens élèves.

Une complémentarité jugée positive entre le COP et l'établissement : l'action du COP est plutôt bien perçue sur l'établissement. Le partage réciproque d'informations entre la vie scolaire et le COP s'opère facilement ainsi qu'avec les professeurs principaux. Néanmoins, **le temps de présence du COP est jugé insuffisant** au regard des besoins de l'établissement. La COP consacre son temps à l'accueil de jeunes en entretiens individuels et n'a pas de disponibilité pour travailler collectivement avec les équipes pédagogiques qui ignorent parfois quel est son rôle exact.

Renouer avec l'estime de soi et le talent : la filière professionnelle permet pour partie aux jeunes de renouer avec l'estime de soi et le talent : le collège unique est perçu comme « *une machine à broyer les élèves dont les résultats ne leur permettent pas d'accéder à la filière GT* ». Il ne permettrait pas de reconnaître et de valoriser les aptitudes et les talents des jeunes, ce que facilite à l'inverse le lycée professionnel.

Un territoire concentrant de nombreuses difficultés socio-économiques : le lycée accueille 60 % d'élèves issus de milieux défavorisés.

Des élèves de seconde pro plus jeunes : le redoublement semble être beaucoup moins répandu qu'auparavant (« effet tapis roulant ») ce qui conduit bon nombre de jeunes à devoir se prononcer sur leur orientation (et par voie de conséquence leur projet professionnel) dès l'âge de 14-15 ans.

Un dispositif d'orientation jugé défaillant au collège : les équipes pédagogiques estiment que les efforts en matière d'accompagnement des jeunes sur leur orientation, leur projet professionnel sont largement insuffisants : « *en bac pro gestion administrative, on perd 1/3 des élèves sur l'année* ».

L'orientation, un choix inamovible : un nombre important d'élèves intègre le lycée professionnel pour suivre une formation qu'ils n'ont pas choisie ou dont ils ne connaissent pas véritablement le contenu ou parce que c'est le lycée le plus proche de leur domicile. Ces élèves n'ont quasi aucune possibilité d'intégrer en début d'année

scolaire un autre bac pro. Le décrochage intervient fréquemment dans ces circonstances où l'élève subit son orientation plus qu'il n'en est l'acteur.

Professeur principal et orientation, des réticences persistantes. Les enseignants se forment prioritairement sur leur discipline malgré l'existence d'un plan de formation académique prévoyant des formations professionnalisantes sur ces sujets. Les enseignants qui ont eu une expérience professionnelle antérieure en entreprise auraient plus d'aptitudes et d'appétence pour conseiller les élèves que leurs homologues qui ont intégré l'Éducation Nationale directement par voie de concours.

Enseignants et entreprises, deux mondes qui s'ignorent : les enseignants entretiennent très peu de liens avec les entreprises du territoire. Rares sont ceux qui se déplacent dans les entreprises pour rendre visite aux élèves en stage et rencontrer leurs tuteurs. Les élèves ne peuvent donc pas bénéficier du « carnet d'adresses », ou « réseau » de leurs enseignants. Le chef de travaux prend souvent le relais pour pallier cette carence et entretient des liens avec certaines entreprises. De la même façon, lorsque les entreprises se rendent sur le lycée à l'occasion du Forum des métiers, les enseignants ne vont pas à leur rencontre : « *les enseignants n'ont pas la culture de l'entreprise* ».

APB un processus encore insuffisamment maîtrisé : les élèves de terminale semblent encore trop nombreux à commettre des erreurs dans la hiérarchisation de leurs vœux par manque de compréhension du processus. La COP regrette que les professeurs principaux n'accompagnent pas davantage les élèves. La réunion annuelle d'information sur APB rencontre peu de succès : 10 familles en 2013.

COP, professeur principal, chef de travaux ..., quelle répartition des rôles ? : La répartition des rôles entre les acteurs concourant à l'accompagnement des jeunes dans leur projet d'orientation ou leur projet professionnel ne semble pas évidente et suffisamment opérationnelle pour permettre au dispositif d'être réellement efficace et répondre ainsi aux attentes des jeunes.

Évaluations croisées :

	Établissement	Professeur principal	COP
Provisseur intérimaire	3/5		
Chef de travaux	2,5/5		
Professeur principal	2/5	2,5/5	
COP			4/5

3.4.3 Le Centre d'Information et d'Orientation

Le CIO de Montreuil comprend 12 salariés dont 9 conseillers d'orientation-psychologues.

Plus de la moitié (53 %) des habitants de Seine Saint-Denis sont immigrés ou descendants d'immigrés²⁷. Le département accueille le plus grand nombre d'enfants allophones. Ces caractéristiques mobilisent beaucoup le CIO sur ces publics cibles.

Le Rectorat de Créteil, autorité de tutelle des CIO élabore des priorités auxquelles le CIO doit se référer pour établir son plan d'action annuel. **Priorité a donc été donnée à la prévention du décrochage scolaire** au regard des caractéristiques socio-économiques du département. Le rectorat a en effet établi un objectif quantitatif de décrocheurs à réinsérer. **Cette priorité éloigne de plus en plus les COP des autres publics cibles.**

Le public cible du CIO est très large : il peut s'agir du jeune collégien de 11 ans en quête d'information sur son orientation, de l'adulte de 40 ans qui songe à se reconverter ou encore du jeune immigré allophone qu'il faut affecter à un établissement, jusqu'à l'étudiant qui ignore l'existence du SUIR. **La répartition des rôles entre les différents acteurs** (CIO, établissement scolaire, pôle emploi, mission locale...) **apparaît peu lisible.**

Un COP est en règle générale affecté sur deux établissements scolaires (indifféremment collège ou lycée) sauf à ce que l'effectif de l'établissement nécessite qu'il y soit affecté à temps plein : ex : collège de 1 110 élèves.

Les COP qui interviennent sur les établissements scolaires de Montreuil sont présents en moyenne **2 à 3 demi-journées par semaine** pour des effectifs compris entre 600 et 700 élèves par établissement. Elles regrettent unanimement le **manque de temps** pour réaliser correctement leurs missions et l'empilement de ces dernières.

Les COP sont hiérarchiquement placés sous l'autorité de l'inspection académique et non pas sous celle des chefs d'établissements. Ils revendiquent ce rattachement en mettant en exergue leur nécessaire indépendance par rapport aux chefs d'établissements qui seraient susceptibles d'orienter leurs décisions. Les conseillers d'orientation-psychologues (COP) apparaissent très libres d'organiser leur travail sur les établissements scolaires dont ils ont la charge ainsi qu'au sein du CIR. Cette situation est parfois perçue de façon négative par les chefs d'établissement surtout lorsque la coopération et la concertation font défaut entre l'équipe pédagogique et le COP.

La qualité du dispositif d'accompagnement des jeunes au collège ou au lycée semble très fluctuante d'un établissement à un autre. Elle repose en effet sur la volonté et la capacité des différents acteurs à travailler ensemble en s'accordant sur les prérogatives de chacun. Il s'agit d'un véritable *modus vivendi* à trouver.

L'activité des Cop se répartit entre les activités suivantes :

²⁷ Les dynamiques sociales à l'œuvre en Seine Saint-Denis janvier 2012.

- participation aux réunions collectives (1/3 temps pour la COP n°2),
- entretiens individuels pour les élèves en grande difficulté (1/3 temps pour la COP n°2),
- entretiens individuels pour les élèves sans difficulté (1/3 temps pour la COP n°2).

Évaluation de l'efficacité : Les COP n'ont pas développé d'indicateurs de mesure de leur efficacité. Elles estiment celle-ci difficilement mesurable au regard de la multiplicité d'acteurs qui peuvent intervenir auprès d'un même sujet. Elles se basent principalement sur leur ressenti.

- COP n°1 : 4/5 au regard des moyens dont elle dispose,
- COP n°2 : 3/5 au regard des moyens dont elle dispose.

3.4.4 La mission locale

La mission locale est intercommunale puisqu'elle possède 4 sites : Noisy le sec, Romainville, Montreuil et Bagnolet. 5 000 jeunes accueillis en 2012/effectif salarié de 18 personnes (dont 8 conseillers).

Montreuil, un territoire spécifique : la population « jeune » est surreprésentée à Montreuil relativement à la moyenne nationale. La ville accueille en outre un nombre important de jeunes en errance puisqu'elle ne recense pas moins de 5 foyers et enregistre environ 1 200 domiciliations/an.

« **L'approche globale** », valeur ajoutée de la ML : la mission locale présente l'avantage de prendre en compte toutes les problématiques du jeune qu'ils s'agissent de sa santé, de son logement, de sa formation. Cette prise en charge globale évite au jeune de se disperser entre plusieurs organisations pour trouver des réponses à ses besoins. Il résout ainsi plus facilement ses difficultés.

Une prise en charge prépondérante des problématiques liées à la formation et l'emploi des jeunes : les missions locales sont chargées de répondre aux problématiques globales (logement, santé, formation, emploi..) des jeunes de 16 à 25 ans. Dans la réalité, les conseillers travaillent principalement sur l'accompagnement à la formation (49 % des demandes) et à l'emploi (29 % des demandes), contre 3% pour le domaine santé-social. Les missions locales sont d'ailleurs identifiées par les jeunes pour ce type d'accompagnement.

Une volonté affichée de travailler en partenariat avec les autres acteurs du territoire : même si les tous les partenariats noués avec la mission locale ne sont pas tous d'égale qualité, la mission locale revendique le fait que sa réussite repose sur sa capacité à travailler en étroite concertation avec les autres acteurs du territoire : Pôle emploi, CIO, plate-forme de lutte contre le décrochage, CFA, ... Chaque mois, un partenaire est invité à participer à la réunion d'équipe de la ML.

Des bénéficiaires satisfaits de l'accompagnement prodigué par la mission locale : Sur les 6 bénéficiaires rencontrés, tous nous ont fait part de leur satisfaction quant à la qualité de l'accompagnement reçu.

Un public de plus en plus difficile à réinsérer : le directeur relève que de nombreux jeunes qui se trouvaient en situation d'échec peinent à retrouver une nouvelle dynamique. La mission locale est donc confrontée à un nombre croissant de jeunes qui ne saisissent pas les opportunités qui s'offrent à eux.

Un fonctionnement en réseau entre ML du département : les directeurs des missions locales du département de Seine Saint-Denis ont choisi de créer une association afin de se regrouper et de faciliter les synergies et le travail en réseau.

Une problématique de financement : la dotation accordée par l'État aux missions locales est fonction du nombre de jeunes de 16 à 25 ans inscrits à Pôle Emploi. Ce nombre est sous-représenté sur la région IDF (39,26 % en 2012 contre 42 % en province) car les jeunes ne font pas la démarche de s'inscrire. La ML de

Montreuil est moins bien dotée que d'autres missions locales de province dont le nombre de bénéficiaires est largement moindre : ex : la Basse-Normandie qui a géré 10 496 jeunes en premier accueil a reçu 5,7 M€ contre 24 M€ pour la Seine Saint-Denis qui a accueilli 85 228 jeunes. Soit un budget par jeune de 281 euros pour une ML d'Ile de France contre 543 euros pour une ML de Basse-Normandie.

Une gouvernance « mille-feuilles » : Plusieurs instances censées représentatives des missions locales coexistent : CNML, UNML, ANDML, ARDML, ... ce qui obère la capacité des ML à parler d'une seule et même voix.

3.4.5 Le Centre de Formation en Alternance

Le CFA accueille 1 600 apprentis. Il s'agit d'un établissement structurellement en difficulté qui ne peut être appréhendé comme le reflet des autres CFA d'Ile de France :

Des difficultés économiques récurrentes : le CFA qui est un département de la chambre de métiers de Seine Saint-Denis, affiche sur le plan analytique un déficit de 2,6 millions d'euros sur un budget d'environ 20 millions d'euros.

Un effectif en chute libre : l'effectif des apprentis du CFA est en chute libre depuis les années 90, cette baisse ayant connu une accélération depuis 2009. Le nombre d'élèves s'établit à 1 600 à la rentrée 2013 contre 1 900 en 2009 et 3 000 dans les années 90. Cette évolution à la baisse s'inscrit en négatif de la tendance régionale qui est à la hausse : de 65 482 apprentis en 2005 à 82 800 apprentis en 2011-2012 (soit + 25 %).

Des secteurs qui résistent davantage à la baisse : certaines filières telles que la boulangerie, la coiffure, les prothésistes ont une tradition plus forte de recours aux apprentis. Les syndicats et fédérations employeurs de ces secteurs d'activité communiquent davantage en direction de leurs adhérents sur les avantages de l'apprentissage et travaillent de façon plus étroite avec les acteurs de la formation et l'Éducation Nationale sur l'évolution de leur métier.

Des préjugés persistants sur l'apprentissage : les représentants du CFA ont le sentiment de ne pas être considéré par les autres acteurs de l'Éducation Nationale. Malgré la répétition d'invitations à l'ensemble des professeurs principaux, COP du département, seuls une dizaine de personnes assistent aux réunions de présentation du CFA.

Des partenariats difficiles à établir et pérenniser : le CFA souligne la difficulté à initier des actions avec les acteurs de l'Éducation Nationale et surtout à les pérenniser. Le turn-over des personnels sur le département serait l'un des principaux facteurs de ce phénomène. Le nombre d'apprentis orientés par les missions locales du département s'établirait à 50 jeunes/an sur un effectif de 1 600 apprentis.

Une capacité d'adaptation aux évolutions du marché du travail mise en avant : le CFA met en avant sa réactivité et sa souplesse d'adaptation pour créer de nouvelles filières sur lesquelles les débouchés seraient plus importants : photovoltaïque, sécurité, petite enfance... Cet atout constituerait un avantage relativement aux lycées professionnels, perçu comme moins réactif à ses évolutions.

L'apprentissage, le dernier maillon avant le décrochage : le CFA se vit comme étant une possibilité de se former quelque soit son niveau (« de bac -10 à bac +5 »), mais surtout comme une solution pour des jeunes qui se sont retrouvés en difficultés dans le système scolaire. L'absence de sélection à l'entrée (à l'exception de la nécessaire condition de trouver un employeur), l'absence de frais d'inscription facilitent selon eux la venue des jeunes vers l'apprentissage.

Des initiatives créatives et ambitieuses pour faire connaître l'apprentissage aux entreprises et favoriser le recrutement d'apprentis : une équipe de 10 personnes a été mobilisée pendant un mois pour prospecter pas moins de 1 200 entreprises. 300 entreprises se sont engagées à recruter un apprenti.

3.4.6 Le dispositif CIVIS

Le dispositif CIVIS s'adresse aux jeunes de 16 à 25 ans qui rencontrent des difficultés particulières d'insertion professionnelle. Il existe deux catégories de CIVIS : le CIVIS de droit commun et le CIVIS renforcé pour les jeunes d'un niveau VI, Vbis et V. Ces derniers bénéficient d'un suivi renforcé.

En 2012, la mission locale de Montreuil a réalisé 547 entrées en CIVIS dont 385 sous la forme de CIVIS renforcé (soit 70 % des CIVIS conclus). Ces résultats correspondent peu ou prou aux objectifs assignés par le Conseil régional d'Ile de France : réaliser 524 entrées en CIVIS dont 430 CIVIS renforcés.

Un accompagnement individuel renforcé : La conseillère CIVIS suit de façon plus rapprochée les jeunes. Elle doit prendre systématiquement contact avec eux tous les mois, mais reconnaît qu'elle ne parvient pas à tous les joindre. Elle suit en effet 500 jeunes dont 30% ont conclu un CIVIS.

Les conseillers soulignent **les effets pervers du dispositif** : d'un côté on leur demande de renforcer le suivi des jeunes bénéficiaires, de l'autre leur direction les incite à conclure toujours plus de contrat CIVIS parce que cela est source de financement pour la mission locale. Finalement, les conseillers font face à une surcharge de travail et ne répondent pas aux exigences du dispositif en termes de suivi.

L'allocation CIVIS, un impact limité : les jeunes peuvent percevoir à partir de 18 ans une aide financière d'un montant annuel maximum de 1 800 euros. Les demandes d'aide formulées par les jeunes servent à faire face aux difficultés de financement de leur logement, de leurs soins, ou de leur titre de transport. **Il n'existe pas de critères objectifs d'attribution.** Cela relève de l'approche discrétionnaire du conseiller. Celui-ci qui reçoit chaque mois une enveloppe comprise entre 1 200 et 1 500 euros, qu'il doit répartir entre les différents bénéficiaires suivis. Le versement de l'aide ne répond à aucune régularité et s'effectue au coup par coup. **Le versement moyen à un jeune est de l'ordre de 50 à 100 euros/an.** Ce montant est jugé largement insuffisant tant du point de vue de la conseillère que des jeunes dont certains ne comprennent pas pourquoi ils percevaient davantage en province. Le dispositif s'apparente davantage à un saupoudrage qu'à une concentration de moyens sur une population bien ciblée.

Les jeunes seraient demandeurs du CIVIS uniquement pour son volet allocation.

Satisfaction des bénéficiaires CIVIS : parmi les 3 bénéficiaires interviewés, tous sont très satisfaits de l'accompagnement prodigué par leur conseiller. Ils soulignent sa disponibilité, son empathie et sa capacité à trouver des solutions à leur problème. Ils rencontrent en moyenne **2 à 3 fois par mois leur conseillère (échange téléphonique ou rdv en vis-à-vis)**. Tous ont bénéficié d'actions proposées par la mission locale : formation en français, intégration de l'école de la seconde chance, stages de découverte des métiers, formation au permis de conduire...

Ils reconnaissent que l'allocation dont ils ont bénéficié leur a permis de parer à des situations d'urgence : se nourrir, payer son loyer, acheter un titre de transport. Les montants et la fréquence diffèrent d'un bénéficiaire à l'autre : de 350 € perçus en 2 ans pour l'une à 100 à 200 euros tous les deux mois sur 9 mois pour l'autre.

Sur les 3 bénéficiaires interrogés, aucun n'avait vraiment conscience de s'être inscrit dans une démarche contractuelle. Ils ne se représentent pas véritablement ce qu'est le dispositif CIVIS.

Efficacité du dispositif selon la conseillère : 2/5. Elle évoque le manque de moyens notamment pour financer des formations qui ne sont que partiellement prises en charge par la région.

3.4.7 La plate-forme de suivi et d'appui aux décrocheurs

Le département de Seine Saint-Denis compte deux fois plus d'élèves en grande difficulté que la moyenne nationale :

- 13% d'élèves n'ayant pas les acquis suffisants en CE1 contre 7 % au niveau national (en 2011),
- Résultats au brevet national des collèges : 22 % d'échec contre 16,5 % pour la moyenne nationale,
- Environ 1 000 collégiens et 500 lycéens font l'objet d'une exclusion définitive chaque année,
- 868 DISA (dossiers individuels de suivi de l'assiduité) transmis à la DSDEN en 2011-2012 contre 753 en 2006-2007, au niveau du collège,
- 714 DISA transmis en 2011-2012 pour les lycées.

Il existe deux catégories de jeunes en situation de décrochage :

- Le « **décroché** » : il n'est plus inscrit dans aucun établissement ou dispositif. Une date de fin a été inscrite dans la base élèves sur décision du DASEN.
- Le « **décrocheur** » : c'est un jeune inscrit en début d'année et qui présente des signes de décrochage. Il est identifié par l'équipe pédagogique de l'établissement qui met en place des initiatives pour le « rattracher ».

Les principales causes du décrochage constatées sur le département sont les suivantes : scolaires et périscolaires, familiales et psychologies, sociales culturelles et liées aux groupes de pairs.

Les procédures d'identification :

- Pour le « décrocheur » : Il est identifié comme tel par l'équipe pédagogique qui met en place des actions afin de le « rattracher ». Si, tel n'est pas le cas, le DASE contacte la famille afin de leur rappeler l'obligation d'assiduité.
- Pour un « décroché » : La procédure de constat d'abandon scolaire est enclenchée par le chef d'établissement pour les jeunes âgées de 18 ans et plus. Pour les jeunes âgées de 16 à 18 ans, le chef d'établissement est obligé d'obtenir l'accord préalable du DASEN. C'est à ce moment précis qu'une « date de fin de scolarité » est inscrite dans le système d'information SIEI.

Un système de repérage performant : Le SIEI est un système d'information qui permet de rechercher les élèves qui sont sortis du système scolaire sans diplôme de niveau V ou en cours de cursus de niveau IV. La base comprend 5000 élèves dans cette situation sur le département dont on a perdu la trace, soit 5% de la classe d'âge des 16-20 ans. Le SIEI circularise tous les acteurs de France susceptibles d'accueillir des jeunes ce qui permet une fois les situations diagnostiquées de connaître assez précisément qui sont les décrocheurs. L'efficacité d'un système d'information repose sur la qualité de l'information saisie. Les acteurs semblent s'approprier de plus en plus l'outil.

La prise en charge :

- Les décrocheurs sont pris en charge dans leur établissement. Chaque établissement doit avoir mis en place un Groupe d'aide à l'insertion (GAIN). Il réunit l'équipe éducative : chef d'établissement, les conseillers d'éducation, les enseignants, l'assistante sociale, les personnels de santé, les conseillers d'orientation psychologues.... Afin de rechercher les solutions les plus adaptées. Des partenaires peuvent être mobilisés tels que : Centre d'information et d'orientation (CIO), la mission locale, les GRETA, les Centres de formation d'apprentis... L'ensemble de ces acteurs constituent la Plate-forme d'accueil et d'accompagnement de district.
- Si tel n'est pas le cas, la DASEN et la plate forme de lutte contre le décrochage scolaire (PFLDS) sont sollicités. Sur l'année scolaire 2012-2013, la PFLDS a été sollicitée pour 387 élèves.
- Qu'est ce que la plate forme PFLDS ? : *« la plate-forme de suivi et d'appui aux décrocheurs est un mode de coordination des acteurs locaux de la formation, de l'orientation et de l'insertion des jeunes, adapté au contexte du territoire sur lequel elle est implantée, et dont la mission est à la fois de mettre en commun les informations dont ils disposent pour assurer le repérage des jeunes sortis sans diplôme et de rechercher les meilleures conditions pour accompagner de manière personnalisée leur retour dans une formation ou dans un processus de qualification et d'accès à l'emploi ».*

Les actions prescrites par la MLDS pour raccrocher les jeunes sont multiples : stages en entreprises, remise à niveau, cours de théâtre, d'équitation, Dispositif d'initiation aux métiers en alternance (DIMA), classes relais, dispositif régional « nouvelle chance », ... Elles sont assurées par des intervenants de l'éducation nationale ou des prestataires extérieurs lorsque le budget le permet.

Une efficacité jugée limitée par la grande majorité des acteurs :

- **Le cloisonnement des acteurs** (MLDS, Dispositif nouvelle chance, ateliers relais, mission locales, politiques de la ville...) est encore prépondérant sur le département de Seine Saint-Denis alors même que les problématiques de décrochage sont particulièrement saillantes. La prise en charge de cette problématique nécessite une approche globale

et surtout concertée et coordonnée, ce qui serait devenue la priorité du nouveau directeur académique des services départementaux de l'éducation nationale (DASEN).

- **Un dispositif de lutte contre le décrochage scolaire très mouvant** : les acteurs du terrain regrettent que les dispositifs de prévention de lutte contre le décrochage évoluent sans arrêt. Il a fallu environ 3 ans aux acteurs du département pour comprendre et maîtriser correctement le SIEI. Récemment un nouveau dispositif nommé FOQUALE, qui est un réseau interne à l'éducation nationale a été créé.
- **La PFLDS : une action curative plus que préventive** : La PFLDS s'adresse bien aux décrocheurs et décrochés mais le volume de jeunes étant trop important, la PFLDS reconnaît ne prendre en charge que les décrochés. L'action de lutte contre le décrochage relève donc davantage d'une action curative que préventive.

- **Mission locale 93 et lutte contre le décrochage**

Faible taux de rescolarisation : Sur les 5 000 jeunes accueillis chaque année à la mission locale, 50-70 jeunes font l'objet d'une rescolarisation. Ce résultat est jugé faible au regard des performances d'autres missions locales situées sur des collectivités qui allouent des moyens très conséquents sur cet objectif de lutte contre le décrochage scolaire.

L'école de la seconde chance, un dispositif jugé efficace : cette structure est perçue comme « *une plate forme de mobilisation de luxe* » grâce à son le taux d'encadrement des jeunes (1 professeur pour 10 élèves) ainsi que l'accompagnement social dont ils peuvent bénéficier grâce au référent social. Sur les 5 000 jeunes accueillis chaque année par la mission locale, environ 150 intègrent l'école de la 2^{ème} chance.

L'inertie de l'Éducation Nationale soulevée : Le partenariat qui semble le moins fonctionner est celui qui concerne les acteurs de l'éducation nationale et plus particulièrement le dispositif de lutte contre le décrochage scolaire : « *Il existe une grande inertie dans l'éducation nationale. Nous n'obtenons rien d'eux. Nous rencontrons fréquemment les directeurs de collège, de lycées, les COP, la PLDS mais rien ne se passe* ».

Certains **effets pervers** sont soulevés. Lorsqu'un jeune est qualifié de décroché, il est censé être suivi par la plateforme alors que le rôle de la mission locale consiste également à suivre les jeunes de plus de 16 ans ayant quitté le système scolaire. S'ensuivent des problématiques budgétaires qui maintiendraient les jeunes dans un dispositif au lieu d'un autre au détriment de l'intérêt du jeune.

Évaluation du partenariat Mission locale –PFLDS : 0/5.

- **Centre d'information et d'orientation et lutte contre le décrochage**

L'efficacité du dispositif PFLDS est jugée de façon plutôt négative. Elle met en avant le manque de leviers et de possibilités de réinsertion des élèves dans les filières professionnelles, ainsi que le manque d'opérations ou de stages particuliers qui pourraient être mis en place au bénéfice des jeunes : « *La plate forme n'a que peu de choses à leur proposer* ».

- **Le Lycée professionnel Eugénie Cotton et lutte contre le décrochage**

L'établissement a mis en place une **cellule pluridisciplinaire** (l'équipe de direction, l'assistante sociale, le conseiller d'orientation-psychologue (COP), le CPE et l'infirmière) chargée de détecter et prendre en charge les décrocheurs.

Cette cellule se réunit chaque semaine et semble correctement fonctionner.

L'efficacité de ce type de cellule repose sur la mise en place au sein de l'établissement d'un suivi drastique des absences. La proviseure intérimaire a remédié à **un dysfonctionnement de la vie scolaire qui s'était démobiliée face aux absences** récurrentes ainsi qu'à l'absence de contact avec les parents. Désormais, la liste des absents est ramassée dans chaque classe à la première heure de cours par la vie scolaire qui se charge ensuite d'appeler les familles.

Les représentants de l'établissement déplorent de ne plus avoir de relations avec la MLDS dont ils **évaluent l'efficacité à 0/5**. Il semblerait que la plate forme n'ait proposée aucune solution aux décrocheurs orientés par le lycée (ex : semaine de découverte en milieu professionnel).

Parallèlement, la proviseure souhaiterait faire appel à des professionnels extérieurs (notamment médiateur) afin d'œuvrer à leurs côtés sur l'accompagnement des jeunes, ce qui nécessiterait plus de financement.

- **Le Collège Paul Eluard**

L'établissement compte beaucoup d'élèves en retard ou absents. L'an dernier (2011/2012), 4 274 retards ont été recensés, 6 185 absences. Le taux d'absentéisme 2012-2013 de l'établissement s'élève à 3,21 % : « *Les décrocheurs, ce sont ceux qui viennent au collège à reculons ou qui ne viennent pas depuis plusieurs jours* ».

Un dispositif inefficace : Le dispositif de prévention du décrochage repose en premier lieu sur la capacité de la vie scolaire à recueillir les absences quotidiennes des élèves et à se mettre immédiatement en lien avec les parents. La principale de l'établissement regrette le manque d'implication de ses services sur ce sujet

La procédure DISA n'est donc pas correctement suivie : elle devrait être déclenchée après quatre demi-journées d'absence non justifiées. Dans les faits, l'établissement ne lance la procédure que plus tard et celle-ci ne concerne que cinq à six élèves dans l'année alors que les chiffres illustrant le taux d'absentéisme de l'établissement devraient normalement conduire un nombre d'élèves beaucoup plus important.

- **Satisfaction des bénéficiaires**

Les décrocheurs auditionnés présentent tous des causes différentes de décrochage :

- des déménagements nombreux cumulés à un environnement familial instable,
- une distance par rapport à l'école qui s'est installée dès l'école primaire « l'école ne sert à rien » et que l'environnement familial a conforté,
- une orientation subie après la classe de 3^{ème}.

Ces jeunes n'ont pas trouvé dans leur environnement familial de ressources leur permettant de rebondir.

Ils ont tous bénéficié de plusieurs mesures leur permettant de reprendre pied avec un projet d'insertion après des périodes de rupture plus ou moins longues.

Ils sont tous très satisfaits de l'accompagnement prodigué par la mission locale.

3.4.8 Comptes-rendus exhaustifs des entretiens

3.4.8.1 Collège Paul Eluard

3.4.8.1.1 Principale du collège

- **L'accompagnement des élèves dans l'orientation**

Les heures de vie de classe (10 heures obligatoires dans l'année) sont financées avec les HSA.

En classe de 3ème, ces heures sont dédiées à l'orientation.

En 5ème, il n'y a pas de travail spécifique sur l'orientation. Le travail débute un peu avec les professeurs principaux en classe de 4ème.

Il existe un dispositif d'aide et de soutien reposant sur un stage dans l'année (12 élèves). Il est proposé en même temps que le stage de 3ème (soit en entreprise, soit en lycée professionnel).

Il a été proposé aux professeurs de débiter cet accompagnement à l'orientation plus tôt (en 5ème), toutefois sans suscité d'écho.

Les professeurs sont globalement mal informés sur le sujet. « On ne peut pas forcer les professeurs à consulter les BO ».

L'heure de vie de classe contribue à la gestion des conflits dans la classe, permet la venue d'intervenants extérieurs, voire, plus rarement, la préparation de l'orientation.

Les professeurs doivent être rémunérés pour ce travail et il incombe au chef d'établissement de trouver des HSE à placer (sachant que 1 HSA = 30 HSE pour le rectorat).

Le volume d'heures supplémentaires accordé par le rectorat ne permet pas de payer les heures de vie de classe.

Dans l'établissement, tout travail accompli en plus des heures de cours doit être rémunéré.

- **Le conseiller d'orientation-psychologue**

La COP est présent trois demi-journées, mais elle quittera l'établissement l'année prochaine.

Elle reçoit les élèves avec un cahier de rendez-vous. Elle intervient en 4ème et en 3ème. Elle n'intervient pas auprès des 6ème.

Il y a près de 600 élèves dans l'établissement, dont 160 élèves en 3ème.

Le COP a réalisé 71 entretiens l'an dernier ainsi que 6 bilans.

Le projet d'établissement ne contient rien sur l'orientation. Les professeurs expriment leur scepticisme sur l'utilité d'un projet d'établissement.

- **A propos de l'option DP3**

Le dispositif concerne une douzaine d'élèves. Un seul professeur prend en charge le DP3. Il s'agit du seul professeur volontaire. Le DP3 permet la découverte des métiers, la découverte des organisations et de la vie en entreprise.

Le professeur en charge du DP3 choisit ses élèves en fonction des avis des professeurs en conseil de classe. C'est lui qui les sélectionne.

Le DP3 concerne les élèves en difficulté ou ayant une année de retard.

Dans certains établissements, les DP3 peuvent compter 18 à 20 élèves.

Douze élèves en DP3 sur les 160 élèves en 3ème, ce ratio est insuffisant.

Le dispositif fonctionne avec certains. Le parti pris du professeur en charge de la section d'articuler l'année autour des métiers de la table ne convient probablement pas à tous les élèves. Normalement, la section ne devrait pas se cantonner à un seul sujet mais explorer plusieurs domaines. Cependant, les élèves sont prévenus en amont de cette thématique.

Le professeur en charge de la section intervient seul, sans le chef d'établissement, sans doute sans le COP. Pour ce professeur, c'est un moyen de compléter ses heures.

Chaque professeur fait un bilan de ce qu'il a fait dans l'année, bilan qui doit servir le projet d'établissement pour l'année suivante.

L'établissement n'a pas de DP6.

La DP6 dépend du type de collège. Le collège Paul Eluard est en Zone d'éducation prioritaire (ZEP), mais les élèves qui le fréquentent ne constituent pas un public extrêmement défavorisé.

La principale estime probable que le professeur en charge du DP3 n'ait pas particulièrement suivi de formation dédiée à l'orientation.

- **Les professeurs principaux**

Certains doivent faire de l'orientation, c'est le cas des professeurs principaux de 3ème. Ils le font sur les 10 heures de vie de classe, mais pas au-delà.

- **AFFELNET**

La principale et le principal adjoint passent dans les classes quand les élèves sont avec le professeur principal. Cela dure 20 à 30 minutes.

Une réunion est organisée pour les parents. Douze personnes y ont assisté cette année.

On voit essentiellement ceux qui souhaitent aller dans les sections spéciales (type AbiBac) ou ceux qui vont demander des écoles particulières à Paris. Dans ces deux cas, les parents sont très demandeurs et à la recherche d'informations.

30 % de l'effectif se dirigent vers les CFA et les lycées professionnels.

Certains élèves s'imaginent meilleurs qu'ils ne sont. On a eu plusieurs cas d'appels en 4ème, pas en 3ème. L'équipe de l'établissement essaye de travailler en amont.

L'équipe a essayé de proposer une réunion, mais les professeurs principaux n'étaient pas particulièrement volontaires.

Le CIO envoie aux professeurs la liste des journées portes ouvertes. Les professeurs principaux y vont, sur le district et pendant les heures de cours.

Dans l'établissement, il y a sept professeurs principaux soit un par classe. Cette année, seuls deux ont fait des visites. Les visites n'ont été effectuées que par les professeurs principaux (sans leurs élèves).

Les professeurs ne sont pas volontaires pour faire visiter les établissements aux élèves. Les dates des portes ouvertes sont diffusées aux élèves, mais il n'y a pas de suivi pour savoir quels élèves y vont.

- **Les rapports avec le rectorat**

Le projet d'établissement est envoyé au rectorat qui demande à la principale de « faire davantage pour l'orientation ».

Elle regrette que l'orientation n'intéresse pas vraiment les professeurs. « Pour eux, ce n'est pas leur métier ».

A son arrivée, un chef d'établissement doit établir un diagnostic sur la base de ses observations. Ensuite, on lui demande de se projeter et ainsi concevoir le projet d'établissement. Un entretien a lieu avec le directeur départemental qui établit ensuite la lettre de mission du chef d'établissement.

- **Solutions envisagées**

Un travail collectif de l'équipe pédagogique est préconisé avec prise en charge des parcours personnalisés par les professeurs. La principale juge que l'orientation ne devrait pas faire les frais de considérations horaires et devrait impliquer toute l'équipe pédagogique.

Certains COP sont très favorables à l'abandon des entretiens individuels afin de favoriser le travail de groupe. L'entretien individuel n'est pas forcément la bonne formule : l'élève ne dit parfois pas ce qu'il pense vraiment face à un adulte. En groupe, la parole est plus libre, on peut échanger, confronter les points de vue.

La principale évalue l'efficacité du travail de la COP à 2,4/5 et celle des professeurs principaux à 1/5. Elle ajoute que, pour ces derniers, « c'est décevant ».

- **Perception des formations par alternance**

La principale estime qu'on envoie vers les formations professionnelles les élèves qui ont les moins bonnes notes.

« La voie professionnelle est perçue comme quelque chose de très moyen. Mais je crois que la voie professionnelle fait vraiment son boulot ».

« Avant, on disait que le collège met quatre ans pour déglinguer les élèves et le lycée professionnel quatre ans pour les reconstruire ».

Dans certaines sections, ce n'est pas facile : on ne peut pas envoyer n'importe qui en lycée professionnel.

« Le lycée professionnel n'est pas ressenti comme une voie d'excellence ».

« Ce qui est dommage, ce sont les pédagogies au sein du collège. Il faudrait prendre les élèves différemment, leur permettre l'erreur. Pour cela, le collège n'est pas bien ».

Une année, le collège a fait venir quelqu'un pour parler de la confiance en soi.

Le collège avait aussi un partenariat avec la mairie pour sortir les élèves décrocheurs, leur faire effectuer un stage et les réintégrer ensuite dans l'établissement. Mais les professeurs ne s'intéressaient pas à ce dispositif.

Ce partenariat avec la mairie consistait en une prise en charge par la vie scolaire et le service jeunesse de la mairie. Les élèves pris en charge effectuaient un stage dans des structures (écoles maternelles, épicerie solidaire, ...). Ce qui faisait défaut, c'est le lien avec le retour au collège en fin de stage. Si les professeurs ne prennent pas en considération ce que le jeune a fait et qu'ils ne l'aident pas un peu plus spécifiquement afin de rattraper les cours, cela ne marche pas.

La MLDS propose un parcours personnalisé.

- **Le décrochage**

L'établissement compte beaucoup d'élèves en retard ou absents. L'an dernier (2011/2012), 4 274 retards ont été recensés, 6 185 absences.

La vie scolaire ne suit pas du tout les élèves. Pourtant, le collège a mis en route un système de SMS signalant aux parents, dès le matin, l'absence de leur enfant. Mais les parents ne répondent pas et la vie scolaire ne les relance pas.

La vie scolaire regroupe deux conseillers principaux d'éducation (CPE) et sept surveillants à plein temps.

« Les décrocheurs, ce sont ceux qui viennent au collège à reculons ou qui ne viennent pas depuis plusieurs jours ».

Il existe un dispositif de signalement Disa (Dossier individuel de suivi de l'assiduité). Ce dossier passe entre les mains du CPE, du COP, de l'assistante sociale, de l'infirmière. Il est envoyé à l'inspection académique.

Ce dispositif est déclenché après quatre demi-journées d'absence non justifiées. Dans les faits, l'établissement ne lance la procédure que plus tard et celle-ci concerne cinq à six élèves dans l'année.

Le taux d'absentéisme 2012-2013 de l'établissement s'élève à 3,21 %.

Quand le Disa est envoyé, les familles reçoivent un mot de l'inspection académique. C'est souvent convainquant pour faire revenir les élèves en cours.

À l'origine du décrochage, il y a avant tout des difficultés familiales ou sociales (problèmes de logement, financiers, ou liés à la monoparentalité).

Selon la principale, « le décrochage, c'est plus que des problèmes familiaux : dès la sixième, on réussit à identifier ceux qui vont décrocher ».

La principale identifie une solution : les parcours personnalisés qui permettraient de « faire sortir les élèves momentanément de l'établissement, pour qu'ils voient autre chose, et les réintégrer ensuite ».

L'établissement a commencé à participer aux parcours personnalisés avec la mairie. La principale a fait voter la convention à son conseil d'administration, mais les professeurs sont très interrogatifs sur ce sujet. Au point de lui faire admettre que « faire adopter la moindre convention de partenariat, c'est l'enfer ! ».

En 2012-2013, trois élèves ont bénéficié du parcours personnalisé. Ils ont été satisfaits de l'expérience, d'aller à l'extérieur et de discuter avec d'autres gens, des professionnels. Une situation qui conduit la principale à porter le jugement suivant : « de manière générale, les élèves manquent d'interlocuteurs en dehors de leur entourage ».

• **Préconisations**

Une des solutions serait d'introduire davantage de concertation car tout ce qui arrive « d'en haut » est refusé collégialement. L'exemple type est celui du livret de compétences : les professeurs, ne souhaitant pas « perdre du temps » avec ce nouveau dispositif, ont systématiquement tout validé. Les professeurs l'ont d'ailleurs fait savoir clairement à l'inspecteur d'académie.

Cet état d'esprit impacte négativement la perception (par elle-même et pas les autres) de l'autorité de la principale : « Mon autorité est nulle part. Depuis que je suis arrivée ici, je suis pessimiste ».

Elle suggère de mettre en œuvre une politique « décomplexée » par rapport à l'établissement. Jugeant qu'« il faudra un courage politique énorme ou le système

s'effondrera » et que « les enseignants sont des fonctionnaires qu'il faut convaincre. Dans le 93, ils font ce qu'ils veulent ».

- **La carte des formations**

Les élèves se déterminent par :

- la proximité (constat généralisé),
- le choix des formations : il y a des formations en trop grand nombre.

Il existe un lycée horticole dans le secteur, mais très peu de jeunes souhaitent y aller.

L'établissement a souhaité mettre en place un groupe de prévention du décrochage scolaire (ce qui est obligatoire). A cette fin, une réunion a été programmée avec les professeurs. Seuls deux étaient présents, dont le professeur en charge du DP3.

- **Autoévaluation**

L'établissement obtiendrait la note de 1,5/5 en matière d'orientation.

L'établissement obtiendrait la note de 0,5/5 en matière de lutte contre le décrochage.

Il faudrait contractualiser avec la direction départementale, sur la base d'objectifs précis en matière de décrochages, d'absences, de retards, ...

Le principal avait déjà mené ce type de démarche en Seine-et-Marne. Cela pourrait faire partie de l'évaluation du chef d'établissement et ouvrant droit à des contreparties pour l'établissement.

3.4.8.1.2 Professeur principal

Mme R. est professeur de technologie au sein du collège Paul Eluard depuis 2006. Elle enseigne cette matière aux élèves de 6ème et de 3ème. Elle assure également l'enseignement de l'option découverte professionnelle 3 heures dite DP3. Elle exerce son métier depuis 1981.

Afin de passer du statut de maître auxiliaire à titulaire, elle a accepté de compléter son service en assurant l'enseignement de l'option DP3. Elle effectue donc 13 heures d'enseignement technologique par semaine plus 3 heures de DP3/semaine.

Elle n'appartient pas formellement à un réseau de professionnels, mais échange régulièrement avec une collègue qui enseigne également l'option de DP3 dans un autre établissement.

- **Rôle en matière de conseil et d'information auprès des 3èmes**

« Ma première fonction c'est d'être professeur de technologie ». Mme R. enseigne également l'option DP3 qu'elle décrit comme étant : « une découverte et une

culture générale, comme cela est inscrit dans les textes officiels. Mon rôle ce n'est pas d'être COP mais d'amener mes élèves à apprendre à découvrir, à réfléchir, à avoir des réactions censées ».

Mme R. considère que l'enseignement de DP3 est plutôt « décalé » par rapport à son métier habituel. Contrainte d'accepter ces heures pour compléter son service, elle considère s'être « adaptée » aux exigences liées à la fonction, notamment en sollicitant ponctuellement la COP.

• **Contenu de l'enseignement DP3**

Mme R. met en place un certain nombre d'activités pour faire découvrir une palette de métiers aux élèves. Conception du programme :

- prise de connaissance par ses élèves de tous les acteurs du territoire qui œuvrent à l'accompagnement des jeunes dans leur projet d'orientation, leur projet professionnel : CIO, BIJ, CIDJ, ...,
- organisation de visites : au salon de l'étudiant, au sein d'une entreprise, dans un lycée GT et professionnel,
- interventions extérieures : ex : l'association FACE : réaliser un CV et une lettre de motivation et conseils sur la recherche d'un stage avec des jeux de rôle pour apprendre à se présenter, ex : une enseignante en CFA restauration pour présenter les métiers de la restauration,
- travail dans le domaine des premiers secours : visite chez les pompiers et travail avec l'infirmière. Il y a un renouvellement chaque année de la formation « premiers secours ». L'infirmière doit proposer aux élèves de l'établissement cette formation et la propose aux DP3. Mme R. ne se pose pas la question de savoir si cela est en adéquation avec les objectifs des DP3,
- ce qu'ils préfèrent : sortir de l'établissement et faire des visites comme à la Cité des métiers avec une inscription à 3 conférences – débats,
- le travail en classe d'investigation les intéresse aussi. Environ un quart d'entre eux ralentit le rythme car ils ne veulent plus faire de recherches.

Mme R. juge qu'il n'est pas évident de trouver tous les acteurs idoines. Elle ne dispose pas des réseaux lui permettant par exemple de trouver une entreprise qui accepterait d'accueillir 14 élèves de 3ème pour découvrir ce qu'est une organisation avec plusieurs métiers.

• **Bénéficiaires de l'option DP3**

Cette option est normalement ouverte à tous les élèves rentrant en classe de 3ème, sans considération de niveau scolaire. Elle opère une sélection. En effet, elle ne souhaite accueillir que 14 jeunes car elle ne dispose que de 14 postes informatiques (20 demandes sur 2012-2013). Elle n'envisage pas d'ouvrir prioritairement cette option

aux élèves les plus en difficultés car cela nuirait selon elle au bon déroulement de cette option. Elle exige du candidat les qualités suivantes : « il faut avoir un minimum d'autonomie et une capacité de travail car il y a du travail à réaliser ».

Le nombre de demande est relativement faible au regard du nombre d'élèves. Cela s'explique par le fait que le plus souvent les élèves choisissent d'autres options : langue européenne, musique, grec, latin. Par conséquent, ils ne peuvent pas cumuler une seconde option.

Elle intervient chaque année auprès des élèves de 4^{ème} afin de leur présenter l'option.

Parmi les 14 élèves qui ont suivi l'option DP3 sur l'année scolaire 2012-2013 :

- 2 se sont orientés vers l'apprentissage,
- 3 vers la voie professionnelle,
- 5 vers la filière GT.

• **Coordination avec les autres acteurs**

Avec les professeurs principaux : Mme R. considère qu'elle n'a pas à entretenir de liens spécifiques avec les professeurs principaux de 3^{ème} car l'option DP3 relève d'un enseignement à part entière et non d'un accompagnement du jeune dans son orientation. Selon elle, les professeurs principaux doivent exclusivement interagir avec la COP. Inversement elle souligne que les professeurs principaux ne la mobilisent jamais. Mme R. regrette que bon nombre de ses collègues n'appréhendent pas correctement la finalité de cette option. Elle fait remarquer qu'ils sont nombreux à vouloir lui envoyer leurs élèves en difficultés.

Mme R. joue néanmoins son rôle dans les conseils de classe où elle peut alors intervenir sur la capacité d'un élève à être autonome, à s'appliquer.

Une heure pour le parcours découverte des métiers. « On me demande de travailler avec les PP de 3^{ème}. Ils pourront m'envoyer quelques élèves en difficultés ».

C'est selon elle le rôle de la COP. Cela n'est pas très suivi dans tous les établissements alors que c'est normalement applicable dès la 5^{ème}. « Les collègues ne se sentent pas capables de faire ce genre de choses. Ça demande un investissement des PP de ces classes ».

Avec la COP : Mme R. imposait systématiquement à ses élèves de rencontrer la COP afin qu'ils se rendent compte de ce qu'elle pouvait leur apporter. Elle a cessé par la suite de le faire et se contente de leur proposer, à l'exception de la première année où elle a pris en charge cette option. Cette dernière ne ressent pas le besoin de travailler en collaboration avec la COP.

Complémentarité avec la COP : 3/5.

- **Professionnalisation**

Mme R. ne se sent pas assez formée même si elle considère qu'au bout de 4 ans d'enseignement de l'option DP3, elle a pris plus d'aisance.

Elle dit « s'être débrouillée seule notamment grâce aux cahiers de l'ONISEP et grâce aux informations contenues dans les circulaires ».

La seule formation qui l'intéressait était trop éloignée pour qu'elle puisse la suivre. Elle participe néanmoins à des réunions réunissant ses homologues. Cela lui permet de s'enrichir de l'expérience des autres, et de trouver de nouvelles idées.

- **Perception de la procédure AFFELNET**

Mme R. souligne la complexité du dispositif surtout pour les familles. Elles sont néanmoins peu nombreuses à se rendre aux réunions d'informations proposées par le collège.

Selon elle, les familles ont beaucoup de préjugés sur les filières professionnelles et de l'apprentissage. « Ils n'ont pas envie de voir leurs enfants se diriger dans ces voies ». Pour remédier à cela, elle préconise de travailler avec l'élève pour qu'il soit véritablement en capacité de « bien choisir ».

Le calendrier de l'orientation est également pointé du doigt au regard de sa précocité. Les jeunes sont amenés à arrêter leurs choix dès les mois de février-mars notamment quand ils privilégient les voies professionnelles. L'orientation intervient alors à un moment où les jeunes sont jugés peu matures.

- **Efficacité/efficience**

Mme R. ne formalise pas la satisfaction de ses élèves mais elle tente néanmoins de connaître leur sentiment sur le déroulement de son enseignement à travers un échange oral. Elle questionne les élèves sur ce qu'ils ont préféré et ce qu'ils ont le moins apprécié.

« Je n'ai pas d'absentéisme sur mes cours. C'est un bon indicateur ».

Elle évalue la qualité de son intervention à 3/5. Je n'ai pas la disponibilité suffisante pour être aussi efficace que je souhaiterais l'être. Il convient de noter que Mme R. est affectée à une multiplicité de fonctions pour compléter ses heures de services :

- l'enseignement technologique : 13h/ semaine,
- l'enseignement DP3 : 3h/semaine,
- coordination du dispositif de lutte contre le décrochage : 1 heure/semaine,
- accueil d'élèves sur le parcours découverte des métiers : 1h/semaine.

- **Préconisations**

- Permettre le plus d'ouverture sur les entreprises et le monde professionnel.
- Cela demande du temps.
- Être accompagnée sur sa fonction.
- Faire le lien avec la COP.
- La mission doit être réalisée par un enseignant et non par un conseiller à condition d'avoir les outils pour le faire. : « On fait avec les moyens du bord ».

3.4.8.2 Lycée professionnel Eugénie Cotton

3.4.8.2.1 Proviseur intérimaire et chef de travaux

- **Présentation de l'établissement**

L'établissement est un lycée professionnel proposant les formations suivantes :

2 nd Générale et Technologique (GT)	Arts appliqués (48 élèves de très bon niveau)
Bac Professionnel (Bac Pro)	Gestion administrative (GA)
	Vente
	Accueil
	MarVi (merchandising visuel)
Manaa	Mise à niveau arts appliqués (28 élèves)
BTS	Communication média imprimé
	Communication média numérique
CAP	Employé de vente spécialisé librairie (12 élèves, accueille beaucoup de SEGPA)

Pour l'année scolaire 2012/2013, l'établissement comptait 680 élèves pour près de 70 enseignants.

Beaucoup des élèves sont scolarisés dans l'établissement par défaut (proximité géographique par rapport au lieu de résidence) et non par choix des formations qui y sont dispensées.

Le rôle de chef de travaux est d'assister le chef d'établissement sur les enseignements professionnels (mise en place des examens, suivi du contrôle en cours de formation (CCF), coordination avec l'équipe enseignante, recherche de financements, ...).

- **Mixité sociale**

Il y a, au sein de l'établissement, une cohabitation de fait entre des milieux plutôt favorisés et des milieux défavorisés. Ainsi, la population des Bac Pro est constituée, à 60 %, d'élèves issus de milieux défavorisés. A l'inverse, la classe de 2nd GT est composée d'élèves plutôt favorisés.

Cependant, les différents milieux ont tendance à ne pas se mélanger.

Il en va de même chez les enseignants : les professeurs de Bac Pro et de 2nd GT n'ont pas de projets communs : « On ne sait pas comment décloisonner la situation » (proviseur).

Le futur projet d'établissement devra permettre de créer davantage de liens entre les deux univers.

- **L'aide à l'orientation**

« Les trois quart des gamins n'ont pas de projet et ne se projettent pas. En classe Bac Pro Gestion Administrative, on perd un tiers des élèves sur l'année » (proviseur).

Au cours de la prérentrée, les élèves de 2nde sont accueillis pendant une ou deux journées. Cet accueil leur permet de visiter le lycée, de découvrir les différentes filières, la vie lycéenne, le rôle du délégué de classe. A cette occasion, on procède aussi au dépouillement du règlement intérieur, à la présentation des méthodes d'évaluation et à la mise en valeur du travail en entreprise.

Les ateliers sont animés par les enseignants et l'établissement a développé une grille de compétences propre à chaque filière.

« Le but de ces journées est de créer un électrochoc, une autre façon de voir l'enseignement » (proviseur).

Les jeunes affectés au lycée au cours de cette année scolaire l'ont été dès le premier tour d'affectation. Ils ont donc choisi d'être dans l'établissement.

En amont, des outils sont déployés pour permettre aux jeunes, sur proposition de leur professeur principal de 3ème, de venir découvrir les différentes filières à travers une matinée ou une journée de présence dans l'établissement.

La journée portes ouvertes s'est déroulée cette année sur deux jours. Le premier jour (vendredi) dédié à l'accueil des collèves des environs. Sept collèves de secteur ont fait le déplacement. Le second jour, c'est l'ouverture au public.

L'établissement souhaiterait mettre en place un forum des métiers qui permettrait à des professionnels de venir présenter leur métier. Ce serait un élément à intégrer à la politique générale de l'établissement. L'expérience a déjà été menée puisque l'établissement faisait, jusqu'en 2011, un forum des métiers et de l'apprentissage tous les deux ans. Ce forum a été arrêté par manque de temps pour le préparer mais aussi parce qu'il était devenu un « forum de l'apprentissage » au cours duquel les CFA venaient proposer des formations concurrentes aux formations du lycée : « Les élèves sont demandeurs de ce genre de rencontre mais pas les professeurs qui y voient des heures d'enseignement perdues » (proviseur).

En revanche, si ce type de rencontre est organisé en dehors des heures de cours, les élèves ne font pas le déplacement.

L'établissement souhaiterait développer un réseau d'anciens élèves. Pour l'heure, seuls quelques professeurs principaux gardent parfois contact et disposent des coordonnées. Le proviseur souhaiterait développer ce réseau à l'occasion des dix ans du Mana.

La documentaliste ne fait pas partie du dispositif d'orientation. Elle est cependant volontaire pour répondre aux demandes d'information des professeurs.

Les cahiers de l'ONISEP sont distribués au conseiller d'orientation-psychologue, aux professeurs principaux de terminale, à la vie scolaire et sont consultables au CDI.

- **Liens avec les collèves**

Les dispositifs DP3 et DP6 sont trop souvent présentés comme des options pour les mauvais élèves : « Le collège dévalorise le lycée professionnel. C'est une machine à broyer les décrocheurs » (proviseur).

Certains élèves arrivent du collège en ayant entendu tout au long de leur scolarité qu'ils étaient nuls. Ils ont perdu toute confiance en eux.

De plus, les élèves arrivent de plus en plus jeunes au lycée professionnel : le collège a l'effet d'un « tapis roulant », ils ne redoublent plus.

Lorsque les collégiens arrivent au lycée professionnel, il faut qu'ils aient l'impression d'entrer dans un autre univers.

- **Liens entre l'établissement et le rectorat en matière d'orientation**

Le projet d'établissement doit reprendre les orientations du projet académique (notamment l'aide à l'orientation professionnelle, le PDMF, ...).

Le rectorat a demandé la mise en place d'un Groupe d'Aide à l'Insertion (GAIN).

Ce dispositif repose sur les fonds propres de l'établissement ainsi que sur une aide régionale. Il n'y a pas de budget spécifique alloué par le rectorat.

Le budget du GAIN repose sur des heures affectées aux professeurs. Pour l'année, le dispositif représentait 2 HSA, soit 72 HSE. Ces HSA sont prises sur les heures affectées aux heures d'enseignement.

- **Liens avec les autres partenaires institutionnels**

Le projet Réussite pour tous a été mis en place avec la région Île-de-France afin de développer des actions de sensibilisation aux métiers et redonner confiance aux élèves de 3ème qui arrivent démobilisés et démotivés.

Les Missions Générales d'Insertion (MLDS) peuvent prendre en charge les décrocheurs qui leur sont signalés par l'établissement. Les MLDS prennent en charge

les élèves décrocheurs mais ceux-ci doivent être volontaires. Les élèves sont signalés par le conseiller principal d'éducation (CPE) sur la plateforme MLDS.

Cependant, il n'y a pas de lien suffisamment fort entre la MLDS et l'établissement. Aussi, les élèves ne se rendent pas souvent aux rendez-vous fixés à la MLDS qui se trouve à Bondy.

Afin d'améliorer cette situation, il faudrait un dispositif MLDS à l'intérieur de l'établissement. Mais se pose le problème de l'espace disponible alors que le Greta (BTS Immobilier) et le CAP FormaPoste occupent déjà les locaux.

La structure du Campus des Métiers (CFA) n'est pas assez réactive.

Si l'élève décrocheur n'est pas détecté en classe de 4ème, il n'a pas la possibilité d'intégrer le dispositif.

• **Identification des décrocheurs**

Les élèves en situation de décrochage sont identifiés par l'équipe pédagogique. Ils sont vus par le CPE qui décide d'affecter l'élève à un groupe de tutorat. Plusieurs indicateurs permettent d'appréhender le décrochage :

- l'absentéisme : « l'absentéisme est le problème majeur de l'établissement » (proviseur),
- le manque d'implication (devoirs non rendus).

« Il n'est pas rare d'observer des élèves qui viennent au lycée mais ne se rendent pas en classe » (proviseur).

Une cellule de veille se réunit une fois par mois autour de l'équipe de direction, l'assistante sociale, le conseiller d'orientation-psychologue (COP), le CPE et l'infirmière.

Les cas identifiés y sont étudiés et leur prise en charge répartie entre les différents membres de la cellule en fonction des difficultés rencontrées. Le mois suivant, un bilan de l'action entreprise est dressé. Cette cellule se réunit en comité réduit (sans l'équipe de direction) chaque semaine pour faire un point d'étape.

Il y a eu un dysfonctionnement de la vie scolaire qui s'était démobilitée face aux absences récurrentes ainsi qu'à l'absence de contact avec les parents. Désormais, la liste des absents est ramassée dans chaque classe à la première heure de cours par la vie scolaire qui se charge ensuite d'appeler les familles. Les surveillants recrutés, s'inscrivent sur le site Internet du rectorat mais c'est le CPE et le proviseur adjoint qui conduisent l'entretien et décident ou non du recrutement.

Il serait souhaitable que les élèves décrocheurs puissent faire une semaine de découverte en milieu professionnel (par exemple dans le bâtiment), peut-être via la MLDS.

Le chef de travaux prend en charge certains élèves en grande détresse. Il ne s'agit pas d'une mission qui lui a été confiée mais d'un « coup de main » supplémentaire. Ancien enseignant, il peut échanger librement avec les élèves qui en ont besoin.

Le chef de travaux a plusieurs contacts avec les entreprises et peut jouer les intermédiaires.

- **Rôle des enseignants**

Les enseignants apparaissent peu formés sur les questions de l'orientation.

« Il y a certainement des stages mais ils n'y vont pas. Ils ont d'autres préoccupations et font surtout des choix disciplinaires » (proviseur). Les enseignants sont limités à trois stages, soit six jours par an. Les offres de stage sont accessibles en ligne via le Plan Académique de Formation (PAF). Parmi les offres de stage proposées, il semblerait qu'il y ait peu (voire pas) de stages en matière d'orientation.

Alors que les enseignants réalisent régulièrement des visites en entreprise, ils n'usent pas de leur réseau professionnel pour aider les jeunes à s'insérer.

L'établissement a créé des professeurs référents :

- ils se répartissent les élèves entre eux,
- ils les accompagnent depuis la recherche d'un stage jusqu'à l'évaluation en entreprise,
- ils négocient les compétences que le jeune doit acquérir, compétences qui sont référencées au sein d'une grille et qui sert de base à l'évaluation par le professeur référent.

Dans les faits, les professeurs référents visitent plutôt rarement les élèves et leur tuteur en entreprise. Beaucoup réalisent leurs entretiens par téléphone, y compris pour l'évaluation de fin de stage.

« Les professeurs n'ont pas vraiment la culture de l'entreprise alors qu'ils sont en lycée professionnel. Beaucoup d'enseignants considèrent que leur rôle s'arrête à l'enseignement, ça ne devrait pas être le cas en lycée professionnel » (proviseur).

- **Le conseiller d'orientation-psychologue (COP)**

Le COP intervient dans les conseils de classe en fin de 3ème. Au lycée, il rencontre les élèves qui en ont besoin.

En général, le professeur principal assure le lien entre l'élève et le COP (il repère l'élève en difficulté d'orientation et saisit la vie scolaire).

Lorsque le COP est présent dans l'établissement (trois demi-journées par semaine), il passe la totalité de son temps en entretiens avec les élèves. Le COP

intervient dans toutes les classes, de terminale mais n'est pas présent lors des conseils de classe.

Il y a une grande complémentarité entre le professeur principal (PP) et le COP : « Les enseignants sont débordés et ne sont pas formés à l'orientation. Souvent, ils délèguent aux COP. Les enseignants sont usés et ont de plus en plus de mal à gérer les élèves qui sont de plus en plus jeunes car le Bac Pro est passé de quatre à trois ans » (proviseur).

Le lien est aussi fort avec la vie scolaire, dans un sens ascendant (la vie scolaire fait remonter les cas au COP) et dans un sens descendant (le COP fait un retour à la vie scolaire sur son échange avec le jeune).

Les contacts avec le COP sont rares car elle est très prise. Il n'y a pas de rencontres collectives entre le COP et les enseignants.

Les objectifs du COP sont les suivants :

- intervenir dans les classes de terminale,
- rencontrer les élèves décrocheurs.

Le Centre d'Information et d'Orientation (CIO) organise une journée entre les professeurs principaux des classes de 3^{ème} et les représentants du lycée. Cette rencontre, qui a lieu dans l'établissement, permet de présenter les différentes filières.

Le COP participe à la préparation du projet d'établissement et matière d'orientation.

L'établissement aurait besoin d'un COP à temps plein, ainsi que d'une infirmière à temps plein.

Le COP intervient dans les classes pour expliquer les possibilités de poursuite d'études après la terminale.

Une réunion en soirée (après 18h) est organisée avec les parents et les élèves afin de leur présenter la procédure Admission Post Bac (APB). Souvent, les familles des élèves en filière professionnelle ne sont pas très nombreuses (dix familles cette année).

La direction du lycée (notamment proviseur adjoint) et les professeurs principaux accompagnent les élèves lors de la saisie des vœux sur APB.

- **Dispositifs développés en interne et permettant de favoriser l'insertion des jeunes**

L'établissement a mis en place un Pôle d'Insertion de Découverte des Métiers de l'Apprentissage qui doit permettre de faire revenir les élèves décrocheurs, de travailler avec eux leur projet professionnel, de faire découvrir les métiers à travers des stages, de redonner des bases en français et en maths.

Les professeurs et les assistants d'éducation volontaires animent le dispositif et sont rémunérés en heures supplémentaires. Résultat : un tiers des 15 élèves suivis ont signé un contrat en alternance. Ce pôle a fonctionné un an mais n'a pas été renouvelé suite à l'arrivée d'un nouveau proviseur qui a souhaité développer une autre politique. Un dispositif d'aide personnalisée a été mis en place pour toutes les classes. Cette aide est dispensée par les professeurs en français, histoire-géographie et mathématiques.

« Pour les trois quarts des élèves en section professionnelle, les devoirs ne sont pas faits » (proviseur).

Utilisation d'une fiche dialogue chaque trimestre. Elle permet de faire le lien avec les familles (notamment pour les vœux de fin d'année).

Ce sont les familles qui ont le dernier mot quant au choix du passage ou du redoublement : « Les familles sont complètement démissionnaires, voire dépassées » (proviseur). Bien souvent, les familles ne réagissent que lorsque l'enfant ne vient plus dans l'établissement.

Beaucoup de jeunes sont demandeurs pour faire de l'alternance. L'alternance est bien vue par les jeunes, notamment en raison de la rémunération qu'elle permet. En revanche, les parents voient encore ce dispositif d'un mauvais œil. Action Alternance est un organisme qui intervient afin de présenter le contrat d'apprentissage et qui reçoit et accompagne les jeunes dans leur recherche d'entreprise.

Le chef de travaux souhaitait mettre en place un projet de speed job dating avec les représentants des entreprises du bassin de vie.

- **Autoévaluation**

Le proviseur s'attribue la note de 3/5, estimant que des choses sont faites mais que les résultats ne sont pas toujours à la hauteur. Le défi est de réussir à mobiliser et à former les enseignants.

Le chef de travaux s'attribue la note de 2,5/5.

- **Formations du suivi des anciens**

Le chef d'établissement fait remonter les différentes demandes.

Il y a une adéquation entre l'offre de formations et le marché, notamment pour les Bac Pro vente, accueil et GA.

Chaque année, l'enquête Insertion Vie Active (IVA) est mise en place par le rectorat. Elle s'adresse à l'ensemble des sortants (post Bac). Ce sont 200 courriers envoyés pour 20 à 30 retours (alors même qu'une enveloppe timbrée est jointe).

Les élèves reviennent dans l'établissement fin octobre pour la remise des diplômes.

Il n'est pas possible d'avoir des contacts stables car les adresses mail ou les téléphones changent régulièrement.

- **Préconisations**

Il faudrait former, dès le début, les enseignants à l'orientation. C'est aussi vrai au collège car c'est en 4ème que la fracture survient : « Il y a des professeurs qui boycottent des dispositifs, par exemple le livret de compétence, car ils ont trop de responsabilités et en ont raz le bol » (proviseur).

Il faudrait :

- former les enseignants tout au long de leur vie car les programmes changent et les élèves sont de plus en plus difficiles. Ils utilisent les nouveaux outils (tableau interactif) mais ne savent pas bien s'en servir,
- mettre en place un vrai dispositif de suivi en interne des décrocheurs (avec des professionnels), ce qui nécessite des financements,
- travailler à la médiation avec quelqu'un de l'extérieur. L'établissement a peu de contacts avec la MLDS, institution à laquelle le proviseur met 0/5.

3.4.8.2.2 Professeur principale de Terminale

Fonction : Professeur principale au Lycée Eugénie Cotton

Matières enseignées : Économie-gestion

Classes suivies :

- Première Bac pro Comptabilité
- Première Bac pro Secrétariat
- Première Bac pro RQ (accueil)

Ancienneté dans la fonction : 2,5 ans (depuis février 2010)

Fonctions antérieures : Cadre comptable en entreprise pendant 12 ans. A intégré l'éducation nationale en tant que contractuelle.

- **Son rôle en matière d'accompagnement des jeunes dans leur orientation et la découverte des métiers**

Mme B. dispose de plages horaires en dehors de son temps d'enseignement pour travailler avec les élèves sur leur orientation, sur l'approfondissement de leur projet professionnel.

Elle travaille sur des créneaux de 2 heures tous les 15 jours avec la moitié de la classe sur de l'accompagnement personnalisé. L'objectif est d'aider les élèves qui ont un besoin spécifique. Les thèmes de ces séances sont choisis par l'enseignante en fonction des attentes des élèves.

Il a été mentionné au cours de l'entretien que le temps d'enseignement n'est pas suffisant pour permettre de travailler avec les élèves sur l'approfondissement de leur projet professionnel en raison des contraintes du programme qui semble être déjà conséquent et qu'il est impératif d'avoir embrassé dans son intégralité.

- **Cas des élèves dont l'orientation pose problème :**

- Elle voit les élèves 12 à 15 h / sem. Elle détecte par conséquent assez rapidement l'apparition de difficultés chez un élève. Elle sollicite très rapidement le jeune pour comprendre ce qui pose problème et mobilise en fonction de la problématique soulevée par lui soit le COP, soit la vie scolaire.
- Élèves souhaitant des informations sur les métiers liés à la comptabilité-gestion : elle conseille elle-même le jeune car sa connaissance du secteur d'activité et des métiers est selon elle suffisante au regard de son expérience en entreprise et sur la fonction de cadre comptable.

- **Cas du décrocheur :**

- Sur un effectif de 24 élèves sur l'année scolaire 2012-2013, Mme B. a recensé 3 décrochés (perdus de vue par l'établissement), 3 décrocheurs (absentéisme chronique).
- Selon elle, l'origine du décrochage chez ces jeunes provient principalement d'erreurs d'orientation, ou d'orientation subie. Ces jeunes suivent des formations qu'ils n'ont pas choisies et manifestent par conséquent un désintérêt total pour les enseignements proposés.

- **Interactions avec le COP de l'établissement**

Quand les demandes d'informations ont trait aux métiers de l'armée, la police ou la gendarmerie, j'oriente les jeunes vers le COP afin qu'il les renseigne.

Mme B. évoque son absence totale de relation avec la COP de l'établissement dont elle ignore la teneur exacte des missions. Elle le regrette et souligne qu'il serait intéressant que la COP se présente ainsi que ses missions en début d'année.

- **Perception du dispositif d'orientation en collège**

Selon Mme B. les professeurs principaux à qui il appartient de conseiller les collégiens sur leur orientation future n'ont pas de connaissances suffisantes de la palette des métiers existants ni des métiers en lien avec les formations existantes sur le territoire.

Elle évoque également le processus de perte de confiance en soi qui s'enclenche dès le collège pour un certain nombre d'élèves en difficultés : « Ils n'ont aucune estime d'eux, ils se sentent nuls car ils accumulent de mauvais résultats scolaires ». Il faut selon elle attendre l'intégration au lycée professionnel pour qu'il renoue avec une certaine estime de soi et des résultats scolaires positifs. Il n'est pas rare selon elle d'entendre des lycéens de seconde professionnelle énoncer : « c'est la première fois de toute ma scolarité que j'ai un 12 ».

- **Modalités d'accompagnement des jeunes dans leur processus d'orientation et de découverte des métiers au lycée Eugénie Cotton**

La fonction des professeurs va au-delà de la simple mission d'enseignement. Elle intègre également une dimension d'accompagnement du jeune dans son orientation et sa découverte des métiers. Cette mission, selon Mme B. n'est guère prise en compte des enseignants voire fréquemment, volontairement ignorée.

Lorsque les jeunes débutent leur recherche de stage en entreprise, l'équipe pédagogique qui encadre la classe se répartit les élèves de façon à accompagner individuellement chaque élève durant cette période. Cet accompagnement couvre tout aussi l'accompagnement de l'élève dans sa recherche de stage que l'évaluation de ce dernier à la fin de son stage.

La visite du professeur référent en entreprise est selon Mme B. essentielle, indispensable. Elle permet en effet d'appréhender différemment l'élève dans un environnement qui n'est pas l'établissement scolaire et surtout de confronter sa propre perception du jeune avec celle des encadrants de l'entreprise.

- **Formation reçue sur l'orientation des jeunes : aucune.**
- **Modalités de recherche d'information et outils utilisés**

Mme B. cherche seule les informations, elle se rend pour cela sur le site internet de l'ONISEP ainsi que sur d'autres sites web.

Auto-évaluation de son degré de maîtrise des outils et informations disponibles pour accompagner les jeunes : 2,5/5.

Évaluation du dispositif d'accompagnement des jeunes par les personnels du Lycée : 2/5.

- **Préconisations**

Mme B. évoque plusieurs pistes de réflexion pour améliorer l'accompagnement des jeunes dans leur parcours d'orientation :

- Travailler très tôt sur la découverte de toute une palette de métiers : envisager de sortir des sentiers battus en faisant intervenir au collège des parents d'élèves aux professions très variées, relevant tant des filières d'enseignement général et technologique que des filières d'enseignement professionnel.
- Faire évoluer l'image (négative) du lycée professionnel tant auprès des jeunes, de leur famille, que des enseignants de collège : mettre en avant des personnes qui ont réussi leur carrière professionnelle en ayant suivi une formation en lycée professionnel ou en alternance (ex : chef d'entreprise artisanale).
- Faire évoluer les mentalités des enseignants.
- Former les enseignants à leur mission d'accompagnement des élèves dans leur orientation, dans l'approfondissement de leur projet professionnel (ex : envisager tous les métiers possibles liés aux formations dispensées, connaître les entreprises du territoire, suivre les évolutions du marché du travail, ...).
- Inciter les enseignants à travailler de façon plus étroite avec les entreprises de leur territoire, celles qui accueillent les jeunes en stage et celles qui sont susceptibles de les accueillir. En entretenant des relations régulières et qualitatives avec les entreprises, cela facilite la constitution d'un carnet d'adresses qui permet aux élèves de trouver plus facilement des jeunes. Cela permet également aux enseignants de rester plus connectés aux attentes et aux contraintes des entreprises.

- Travailler sur le projet post Bac très en amont.
- Organiser l'orientation de façon à ce qu'aucun jeune ne soit contraint d'intégrer une filière qu'il n'a pas choisie.
- Réguler davantage le nombre de places disponibles dans certaines filières en fonction des demandes formulées par les élèves et des besoins sur le marché du travail : trop de places ouvertes en vente & commerce alors que les filières sanitaire et sociale, électricité, plomberie, coiffure, esthétique n'offrent que peu de places.

3.4.8.2.3 Élèves en Seconde professionnelle

Sébastien

Sébastien, 15 ans, est élève en seconde professionnelle en Bac pro vente et commerce au Lycée Eugénie Cotton à Montreuil. Son père est ouvrier et sa mère femme de chambre. Ils ont arrêté l'école à 14 ans pour travailler.

Son parcours scolaire a été plutôt compliqué. Il évoque plusieurs accidents qui l'ont conduit à s'absenter de l'école voire à changer d'établissement pour fuir un environnement violent.

Il éprouve de réelles difficultés d'apprentissage dans les matières telles que le français ou les maths mais évoque ses bons résultats en sport, arts plastiques, technologie et en chinois, langue qu'il a débuté en LV2 et dont il est très fier.

Sébastien s'est réinvesti dans ses études lorsqu'il a entendu son professeur expliquer qu'à partir de 16 ans, l'éducation nationale n'est plus contrainte de scolariser les enfants. Cela lui a fait prendre conscience qu'il fallait être sérieux et avoir une formation. Il choisit d'effectuer son stage de 3^{ème} dans une boutique de jeux de cartes à jouer à Paris. Il se passionne en effet pour ces derniers.

Sébastien était très motivé pour réaliser son stage dans cet établissement et s'y est pris très tôt pour l'obtenir.

A la fin de sa scolarité au collège, il est tiraillé entre plusieurs envies : devenir footballeur professionnel, danseur de break dance ou vendeur. Il réalise qu'il faut être doté d'un véritable don pour réussir dans le métier de footballeur. De plus, il ne peut prétendre intégrer un établissement qui propose l'enseignement de la danse car il faut un excellent dossier scolaire. Il se résout alors à s'orienter vers la vente.

Sa professeure principale l'a aidé dans son choix d'orientation. Son premier vœu a été exaucé. Il avait formulé 4 vœux et a décidé de choisir le Lycée Cotton parce qu'il en avait entendu parler par des amis.

Il est très satisfait des conseils prodigués par son professeur : *« Notre prof ne nous décourageait jamais et nous disait qu'on pouvait avoir un métier intéressant avec une moyenne basse. Pour cela elle nous disait de relire nos cours tout le temps et après on peut y arriver : si on veut on peut. Elle nous répétait que les notes sont bien sûrs importantes mais que le plus important ce sont les encouragements des profs et leurs commentaires »*.

Il a sollicité un rendez-vous auprès de la COP mais a oublié de s'y présenter. Il n'a pas voulu suivre l'option DP3 car il craignait de se perdre lors des sorties.

Il aurait souhaité pour faciliter son orientation et sa scolarité :

- effectuer plus de stages en entreprise,

- bénéficier d'une aide aux devoirs plus soutenue car ses parents étaient dans l'incapacité de l'aider et se sentaient démunis. Il bénéficiait d'une heure hebdomadaire d'aide aux devoirs assurée par une animatrice de centre de loisirs dont il était très satisfait,
- que la COP soit plus disponible. Elle n'était la que le jeudi de 14h30 à 17h30.

Kustrim

Kustrim a 15 ans. Il est élève en 2nde gestion administration au Lycée Eugénie Cotton à Montreuil. Sa sœur aînée est élève en terminale comptabilité dans le même établissement. Son père est livreur et sa mère est femme au foyer.

Kustrim a rencontré quelques difficultés au cours de sa scolarité, qui ont conduit ses professeurs à demander son redoublement en classe de 5^{ème}. Ses parents refusent cette option. Kustrim se ressaisit en 4^{ème} et parvient à obtenir des résultats satisfaisants et à maintenir un comportement adapté.

En fin de 3^{ème}, il choisit de s'orienter vers une seconde professionnelle en comptabilité alors que son père insiste pour qu'il rejoigne une filière générale et technologique. Son professeur principal l'a encouragé dans cette voie. Il a été reçu à deux reprises en entretien individuel mais n'a jamais rencontré le COP : *« je n'en ai pas ressenti le besoin »*. Il porte une appréciation positive sur les conseils reçus.

Selon Kustrim le COP donne des conseils aux élèves en matière d'orientation ou lorsqu'ils rencontrent des problèmes familiaux ou des difficultés au sein de l'école.

Il formule donc ses vœux en ordonnant prioritairement la voie générale puis le bac pro comptabilité. Finalement il est suivi sur son second vœu. *« Mon père voulait que je fasse médecin ou pharmacien, finalement il n'est pas déçu que je sois en filière professionnelle »*.

Kustrim a su très tôt ce qu'il voulait faire : *« j'aime bien les maths et les chiffres. J'ai toujours rêvé de travailler en entreprise. Mes deux oncles sont comptables à l'étranger et ma sœur est en terminale comptabilité »*. L'influence familiale a donc été prépondérante dans son choix d'orientation.

Pour faciliter son orientation, Kustrim aurait souhaité réaliser plus de stages en entreprise, dès le début de sa scolarité au collège. Il n'a pas suivi l'option DP3 car il n'en connaissait pas l'existence.

3.4.8.2.4 Élèves de Terminale professionnelle

Emre

Emre a 18 ans. Il habite Montreuil. Son père est retraité et sa mère est femme au foyer.

Il a préparé un BAC pro Comptabilité au Lycée Eugénie Cotton de Montreuil et vient d'intégrer un BTS Comptabilité gestion organisation au CFA Campus des métiers à Bobigny.

Il porte un regard positif sur son parcours scolaire. Emre a en effet choisi dès la fin de 3^{ème} de suivre une formation en comptabilité. Il s'agit d'un choix parfaitement éclairé.

Pour l'aider dans son orientation, il a principalement été accompagné par son professeur principal ainsi que son professeur de comptabilité et de communication dont il a été très satisfait. Il n'a jamais rencontré le COP au cours de sa scolarité au lycée.

Emre n'a pas rencontré de difficultés pour formuler ses vœux dans la procédure APB. Il a obtenu des conseils auprès de la responsable du Centre de documentation et d'information (CDI).

Pour faciliter son orientation, il aurait néanmoins souhaité :

- effectuer plus de stages en entreprise,
- que la procédure APB intègre également les établissements qui proposent des formations en alternance,
- avoir davantage d'heures de cours consacrés à la présentation des formations post bac.

Nathalie

Nathalie a 15 ans. Elle habite Montreuil. Elle a obtenu un Bac pro comptabilité au lycée Eugénie Cotton et poursuit ses études en BTS comptabilité. Son père est postier et sa mère est auxiliaire puéricultrice.

Le parcours scolaire de Nathalie a parfois été compliqué. Elle intègre, après la 3^{ème}, une seconde générale qu'elle redouble. Deux mois après avoir débuté sa nouvelle année scolaire en seconde générale, elle prend conscience que cette filière ne lui plaît pas et demande à être affectée dans un lycée professionnel.

Elle rencontre alors d'importantes difficultés pour trouver un établissement qui accepte de l'intégrer en cours d'année. Elle parvient néanmoins à s'inscrire dans la filière de son choix pour préparer un bac pro comptabilité.

Sa scolarité au lycée professionnel se déroule sans accroc, Nathalie étant particulièrement impliquée dans ses études. Elle évoque le soutien de ses professeurs qui lui ont redonné confiance et lui ont permis d'envisager la filière professionnelle comme une filière aussi estimable que la voie générale et technologique : *« ce n'est pas parce qu'on a un bac pro qu'on est mauvais »*. Surtout, ils lui permettent de prendre conscience qu'il est tout à fait envisageable de poursuivre des études supérieures après son bac et qu'elle ne sera pas contrainte et forcée de travailler comme le prétendaient ses professeurs au collège : *« nos professeurs au collège nous disaient que si on choisissait un bac pro, c'était pour travailler juste après »*.

Nathalie souligne le rôle prépondérant qu'ont joué ses professeurs et notamment son professeur principal dans l'accompagnement à la définition de son projet professionnel et sa poursuite d'études. Elle relève que le COP de son établissement ne s'est jamais présenté à sa classe, et qu'elle n'a pas ressenti outre mesure le besoin de le contacter.

Elle porte un regard très négatif sur la procédure APB. En effet, malgré une moyenne générale de 15 au bac et une mention bien, aucun de ses vœux (9) n'a été pris en compte. Sur les conseils de son professeur principal elle se rend au rectorat pour demander à être affectée dans un établissement, ce qu'elle obtient. Elle débute actuellement un BTS comptabilité à Bondy.

Ses professeurs lui ont expliqué après coup que ses choix sur APB n'étaient pas suffisamment tactiques : *« J'ai placé dans mes deux premiers vœux des établissements parisiens, ce qui aurait selon eux annulé toute possibilité d'intégrer un établissement dans le département 93 »*. Nathalie n'a pas été conseillée par qui que ce soit pour renseigner ses vœux.

3.4.8.3 Centre d'Information et d'Orientation

3.4.8.3.1 Directeur

Absente – en congés longue maladie.

3.4.8.3.2 COP du lycée sondé

Mme L. exerce le métier de conseillère d'orientation psychologue depuis 2005. Elle dépend du CIO de Montreuil et intervenait sur l'année scolaire 2012-2013 dans deux établissements : le collège Paul Eluard et le lycée professionnel Eugénie Cotton.

Elle vient d'être nommée directrice par intérim du CIO depuis début septembre. Elle possède une maîtrise de psychologie sociale.

• Pilotage et gouvernance du CIO

Elle présente le CIO comme : « un lieu d'information neutre, qui se situe en dehors de l'établissement scolaire et dans lequel les jeunes peuvent déposer des demandes et trouver réponse à leurs interrogations. La démarche de venir au CIO est par conséquent plus active, moins contraignante pour les jeunes, car ils n'y retrouvent pas la pression de leurs établissements scolaires ».

Les missions du CIO consistent à fournir de l'information relative :

- aux parcours scolaires,
- aux formations et lieux de formation,
- aux perspectives d'emploi, secteurs porteurs,
- ainsi qu'à accueillir le public arrivant de l'étranger.

Public accueilli :

- tous les jeunes de plus de 11 ans,
- des jeunes qui peuvent être suivis à la ML mais qu'on ne peut pas affecter sur un stage. La ML est habilitée à placer les jeunes dans une formation. Il y a un problème de périmètre avec la ML,
- les étudiants (par méconnaissance de l'existence des SUIOP) qu'ils réussissent leurs études ou qu'ils cherchent à se réorienter,
- les jeunes qui arrivent de l'étranger,
- les adultes en formation continue ou en recherche de reconversion : « Ce n'est pas le rôle de pôle emploi de les accompagner sur cette problématique ».

Le rectorat de Créteil fixe les priorités des CIO sur le département. Au regard des caractéristiques socio-économique de la Seine Saint Denis, l'objectif prioritaire est la prévention du décrochage scolaire. La directrice a établi un objectif quantitatif des décrocheurs à réinsérer.

Cet objectif se décline de la façon suivante :

- expliquer le système scolaire aux populations qui n'en comprennent pas tout le fonctionnement,
- encourager l'ambition scolaire,
- valoriser toutes les voies et plus particulièrement la voie professionnelle.

Les priorités de la mission locale ont évolué pour se recentrer sur les populations les plus défavorisées. Aussi, les conseillers d'orientation-psychologues disposent de moins de temps pour les autres publics cibles : « avant nous travaillions sur l'orientation scolaire, nous amenions des jeunes à réfléchir sur leurs centres d'intérêts, sur les formations et les métiers qu'ils pourraient suivre. Aujourd'hui nous ne travaillons que sur des populations qui ont des problématiques bien spécifiques : les décrocheurs, les élèves handicapés, ... ».

Il convient en outre de noter que le département de Seine Saint-Denis accueille la majorité des nouveaux immigrés, ce qui renforce ses missions d'accueil des enfants allophones. Les jeunes de 11 à 18 ans qui n'ont pas été scolarisés dans un établissement reconnu par l'État français sont reçus par un professeur qui évalue leur niveau scolaire et établit des propositions d'affectation à la DSDEN.

Les COP sont hiérarchiquement placés sous l'autorité de l'inspection académique du département et non sous celle des chefs d'établissement.

L'idée d'un rattachement hiérarchique des COP aux chefs d'établissements est très majoritairement rejetée par les COP : « nous ne souhaitons pas ce rattachement car nous avons parfois besoin de rappeler à la loi certains principaux ou professeurs principaux notamment sur des problématiques touchant à l'orientation et au redoublement ». La COP évoque le cas particulier d'un chef d'établissement qui refusait qu'elle présente aux élèves de 2^{de} pro des formations concurrentes à celles dispensées dans son établissement (possibilité était offerte aux élèves de 2^{de} pro d'intégrer 3 bac pro différents).

• **Organisations et moyens**

L'effectif du centre d'information et d'orientation s'élève à 12 personnes réparties comme suit :

- 9 conseillers d'orientation-psychologue (2 à 50 % et 1 à 80 %),
- 2 secrétaires,
- 1 directrice.

Un COP prend généralement en charge 2 établissements qu'il s'agisse de lycées ou de collèges. L'établissement Jean Jaurès dont l'effectif est très important, plus de 1 100 élèves nécessite par exemple la présence d'un second COP.

En l'espèce, Mme L. intervient dans 2 établissements du district de Montreuil :

- le lycée Eugénie Cotton qui accueille 690 élèves. Elle est présente deux demi-journées par semaine (plus une troisième journée tous les quinze jours),
- le collège Paul Eluard qui accueille 600 élèves. Elle est également présente 3 demi-journées par semaine (plus une 4ème journée flottante une fois toutes les trois semaines).

La charge de travail des COP est par ailleurs jugée trop lourde : « on nous empile les missions ».

• Liens et complémentarités entre acteurs

Chaque COP élabore un projet pour les établissements dans lesquels il intervient. Ce projet doit tenir compte des orientations et des priorités du Rectorat. Il est visé par le directeur du CIR. Les COP présentent leur projet aux chefs d'établissements afin de rechercher la plus grande concertation. L'absence de lien hiérarchique entre le COP et le chef d'établissement limite la capacité de ce dernier à influer sur les orientations qui lui sont soumises.

Selon la conseillère, l'implication des professeurs dans l'accompagnement des élèves sur les questions d'orientation et de définition du projet professionnel est très variable d'un établissement à l'autre, voire à l'intérieur d'un même établissement. Le collège Paul Eluard est cité en exemple : les professeurs principaux seraient réticents à exercer leur rôle d'accompagnement et de conseil, cela relevant même « d'une véritable posture » selon la conseillère.

Leur rôle se cantonnerait en matière d'orientation à prévenir les parents de l'impossibilité pour l'élève de rejoindre un lycée général et technologique. Ils orienteraient alors les parents et l'élève vers le COP pour réfléchir au choix d'une filière en lycée professionnel ou en CFA.

La répartition des rôles ne semble pas aussi évidente que cela. Il existe un certain flou par exemple quant à la responsabilité de l'organisation des mini stages d'une demi-journée ou encore, la préparation des élèves au processus « pass pro » qui les conduit à se rendre à des entretiens en lycée professionnel. Il existe un danger selon elle à ce que les élèves ne soient pas préparés par les bonnes personnes à ces entretiens, car ceux-ci se transforment fréquemment en entretiens de pré sélection du jeune.

Pour illustrer l'hétérogénéité des pratiques des professeurs principaux, la conseillère évoque le lycée Eugénie Cotton où les professeurs en charge de la filière « arts appliqués » sont très investis dans l'orientation de leurs élèves : « ils sont passés

par les écoles post bac qu'ils présentent aux élèves, leur niveau d'information est très bon ».

Elle a le sentiment qu'au niveau du lycée, l'accompagnement par les professeurs principaux est facilité par le fait qu'il s'agit pour la plupart d'anciens professionnels qui connaissent le monde de l'entreprise et ont pour certains connus des parcours scolaires similaires aux jeunes à qui ils enseignent.

La conseillère préconise de rationaliser la répartition des rôles entre COP et professeurs principaux en affectant aux premiers l'accompagnement individuel et aux seconds la communication d'informations à caractère général. Elle souligne que les COP pourraient également aider les professeurs principaux à concevoir ces réunions d'informations collectives.

Enfin, les COP sont, selon elle, beaucoup plus sollicités au collège par les professeurs qu'au lycée. « Au collège, le COP est sollicité pour trouver des solutions miracles. Ils nous transmettent très rapidement les enfants en difficultés afin que nous leur fassions passer des tests pour envisager leur affectation en classe spécialisée ». Elle évoque la difficulté de répondre dans l'immédiateté, les raisons du décrochage étant multifactorielles.

La conseillère souligne également le rôle du chef de travaux qui au sein du lycée Eugénie Cotton s'occupe exclusivement des relations avec les entreprises. La COP ne gère donc pas les relations avec les CFA. Par manque de temps elle avoue n'être plus en mesure de travailler avec lui depuis plusieurs années.

L'option DP3 ou 3ème préparatoire professionnelle est une découverte du monde du travail, des formations et des secteurs d'activité. Il ne s'agit pas d'une pré-orientation pour les élèves mais plutôt d'éducation à l'orientation. Dans la réalité, il s'agit fréquemment d'élèves qui vont s'orienter vers la filière professionnelle. Au sein du collège Paul Eluard, c'est un professeur qui prend en charge cette option. La COP juge qu'il serait nécessaire de travailler en étroite collaboration avec les enseignants qui en ont la responsabilité mais faute de temps, ce n'est pas le cas.

• **Professionalisation des COP**

Les formations organisées par l'académie portent surtout sur les outils à disposition du COP et non sur les formations, les métiers, les débouchés, ... Il s'agit de formations sur les techniques d'entretien ou les troubles de l'apprentissage. Il existe des présentations ou des journées d'information sur les secteurs d'activité mais la COP reconnaît qu'elle n'a pas le temps d'y participer. Elle s'estime suffisamment formée mais évoque son manque de connaissances sur les débouchés professionnels.

Difficultés rencontrées :

La conseillère évoque la multitude de missions qui leur sont confiées et du manque de temps pour toutes les mener à bien.

- **Efficacité/ Efficience**

La carte des formations est, aux dires de la conseillère, en décalage avec les besoins du territoire. Beaucoup de demandes sont formulées sur les métiers industriels (électricité, installations, sanitaires, et plomberie) alors que peu de places sont proposées.

Elle salue la diminution des places dans le tertiaire qui n'offrait que peu de débouchés aux jeunes. Elle note, en outre, le nombre croissant de demandes provenant de jeunes filles qui souhaitent suivre des formations en lien avec la petite enfance. Il n'existe pas de CAP petite enfance pour les sortantes de 3^{ème}. Elle souligne que les jeunes seraient à peine majeures une fois diplômées et cela n'est pas envisageable sur ce type de métiers où il faut prendre en charge des enfants en bas âge.

Pour mesurer l'efficacité de l'orientation des jeunes, un suivi de cohortes serait utile, mais les COP ne disposent pas du temps nécessaire.

Globalement, le CIO n'a pas développé de méthode d'évaluation reposant sur des indicateurs. Cela ne semble pas faire partie de leur culture et de leur pratique professionnelle.

La conseillère évoque plutôt des faisceaux d'indices ou son ressenti :

- l'estime de soi qui augmente chez un élève,
- les jeunes filles qui s'orientent vers des filières non stéréotypées sur ses conseils,
- l'orientation d'un élève vers la voie technologique alors même qu'il ne se sentait apte qu'à suivre la filière professionnelle.

Elle évalue l'efficacité de son action à 4/5 au regard des moyens et du temps dont elle dispose. Pour améliorer cette performance, la conseillère privilégierait deux voies différenciées pour le collège et le lycée :

- travailler davantage auprès des élèves de 13-14 ans, au collège, en privilégiant l'information sur les formations et non sur les métiers,
- insister davantage sur le processus d'admission post bac (APB) avec les élèves de terminale et les accompagner sur leur projet d'insertion professionnelle.

- **Préconisations**

- Augmenter le nombre de COP et restreindre le nombre de leurs missions.
- Ralentir le calendrier administratif qui contraint les jeunes à choisir trop tôt une orientation. « L'orientation d'un élève n'est pas chose facile. On

leur demande de choisir très, trop tôt dans l'année, dès le mois de février-mars. Or, les élèves ne redoublent plus. Aussi, nous sommes confrontés à des jeunes de 14 ans en classe de 3ème qui sont très immatures. Auparavant, ils avaient 15-16 ans ».

- Faciliter la compréhension de la procédure APB par les Bac professionnels. Les professeurs principaux devraient consacrer plus de temps à les accompagner sur cet objectif. En effet, la mécompréhension de la procédure APB induit les élèves en erreur : « un élève désireux d'intégrer un BTS devrait sélectionner les 12 BTS de son choix et non inscrire l'université en 2nd ou 3ème choix. L'université n'étant pas sélective, il a de grandes chances d'être admis alors même que les élèves de Bac pro échouent pour la plupart à l'université ».
- Mieux définir les rôles respectifs des COP et des professeurs principaux.

- **Synthèse**

Le CIO a un rôle primordial sur le territoire en matière d'accompagnement des jeunes dans leur orientation. Néanmoins, force est de constater que la faiblesse de son effectif ne lui permet pas d'être suffisamment présent pour mener à bien toutes les missions qui lui sont dévolues. Le CIO est une organisation originale car il se situe tout à la fois, dans et hors de l'établissement. Cela est source d'avantages mais aussi d'inconvénients.

3.4.8.3.3 COP du collège sondé

Mme BS exerce le métier de COP depuis 1984. Elle possède une licence de psychologie. Elle intervient au sein de deux établissements sur le district de Noisy-le-Sec ainsi que sur le district de Montreuil dans les collèges Berthelot et lycée de l'horticulture. Elle n'appartient pas à un groupe de travail spécifique ni à un réseau professionnel.

- **Rôle-Mission**

Son rôle consiste à : « accompagner les élèves dans la construction d'un projet scolaire, d'un projet d'avenir et de vie. Il s'agit de les conseiller et de les aider à prendre des décisions, quant à leur orientation ». Elle leur communique également de l'information sur le fonctionnement de l'affectation.

Elle privilégie des interventions auprès des classes de 3ème. Elle reçoit les élèves en entretien individuel ou intervient devant la classe entière en présence du professeur principal. Les séances collectives portent notamment sur le déroulement de l'année, les enjeux du choix d'orientation.

Elle les accompagne également sur le choix de stages ou sur le type de stratégie à déployer pour chercher un stage. Enfin, les professeurs principaux lui demandent également de recevoir certains jeunes.

La conseillère intervient dans le collège Berthelot dont l'effectif est de 596 élèves dont 150 élèves de 3ème (dont 12 élèves ULIS).

- 75 élèves de 3ème ont été reçus au moins une fois (soit 50 % des 3èmes). Durée moyenne : 30 min à 1heure,
- 20 % : plusieurs fois,
- 80 % : une fois.

Pour les autres niveaux, elle n'intervient pas systématiquement mais à la demande des professeurs / PDMF.

Certains professeurs lui adressent des élèves de 4ème en risque de décrochage et elle accueille en moyenne 15 élèves en grande difficulté par an.

Le lycée horticole compte 400 élèves : elle en suit 100/an surtout en situation de handicap et de décrochage.

Dans l'idéal, la COP souhaiterait rencontrer au moins une fois tous les élèves et être affectée à temps plein sur un établissement mais en conservant son indépendance (rattachement hiérarchique auprès de l'IA) : « nous voulons préserver notre indépendance car elle permet la neutralité et nous pouvons ainsi être garants de la loi vis-à-vis des familles relativement à l'orientation des enfants ».

Elle mentionne par ailleurs le fait qu'elle ne souhaiterait pas être physiquement à plein temps dans l'établissement car le CIO apporte des informations à un public en voie d'insertion qui ne sont ni au collège, ni au lycée.

- **Accompagnement des élèves au collège**

Les attentes des jeunes collégiens sont très différentes selon leur profil et leurs besoins :

- Ceux qui ne ressentent pas le besoin de voir le COP : ils passent en seconde GT et/ou ont une stratégie familiale. «J'interviens dans un collège très favorisé au sein duquel la plupart des familles connaissent bien les rouages du système scolaire ». Le collège accueille environ 20 % d'enfants de familles dites défavorisées qui peuvent être en grande difficulté.
- Ceux qui veulent trouver le métier idéal : elle analyse d'abord leur demande, et les accompagne dans la recherche d'informations et dans leur réflexion personnelle. Ils attendent une confirmation de leur idée ou des explications sur la façon d'y parvenir.
- Ceux qui sont en difficultés : il s'agit alors de leur redonner le goût de l'école et une motivation. C'est leur premier besoin.

Temps de présence : 1 journée par semaine. Les élèves peuvent venir seuls y compris sur les horaires de cours (rendez-vous d'une demi-heure) ou avec leurs parents. Dans ce cas, le RDV peut avoir lieu au CIR. Elle les reçoit entre 08h30 le matin et 18h00. Le CIO reste ouvert le mardi soir jusque 19h00 pour être en mesure de recevoir les parents.

- **Accompagnement des élèves au lycée**

Elle n'intervient au sein du lycée horticole qu'auprès des élèves de lycée professionnel et technologique. En effet cet établissement comprend tout à la fois des filières professionnelles, des filières générales et technologiques (bac STAV), un CFA ainsi qu'un GRETA.

Son principal objectif est de les motiver à aller jusqu'au bout de leur formation et à obtenir leur bac professionnel.

Lorsqu'un problème de mauvaise affectation se présente et qu'un élève ne se sent pas à sa place dans la formation qu'il suit, elle lui présente clairement les possibilités qui s'offrent à lui. En général, il s'agit d'élèves qui n'ont pas obtenu leur premier vœu et sont contraints d'être positionnés sur leur 2nd voire 3ème vœu.

D'autres jeunes sont surpris par la formation et n'adhèrent pas à celle-ci. Ces élèves ont peu de chances d'être réaffectés dans une autre formation. L'inspecteur d'académie établit les affectations et il ne reste en général que peu de places. Ils sont donc amenés à formuler une nouvelle affectation en avril pour intégrer une autre seconde professionnelle mais ils ne sont pas prioritaires. C'est dans ces circonstances

qu'interviennent les cas de décrochage scolaire. En effet, les notes obtenues par l'élève de seconde vont alors être comparées à celles des élèves de troisième. S'il veut augmenter ses chances d'intégrer une autre seconde, il lui faut obtenir de bons résultats scolaires dans une voie qu'il ne souhaite pas poursuivre.

Si le dossier de réorientation n'aboutit pas, la COP intervient pour leur faire comprendre les enjeux et la nécessité d'aller jusqu'au bout de la formation qu'ils ont débuté en vue d'obtenir une qualification : « on est sur la seconde chance ».

Elle accompagne également les lycéens dans le cadre d'entretiens individuels et d'actions collectives :

- Au lycée professionnel, elle participe à la mise en place du module de remobilisation pour les élèves décrocheurs : une enseignante les reçoit et prépare sur plan administratif les dossiers et recherche des stages ou un apprentissage, dans le cadre du GAIN. L'intervention se fait avec l'enseignante et en action de groupe.
- Elle propose également des jeux de rôle, des simulations d'entretien, pour aider les jeunes à se présenter lors de la recherche de stages.

- **Dispositif AFFELNET**

Le problème majeur n'est pas tant le logiciel AFFELNET que le manque de places en lycée professionnel sur le département de Seine Saint-Denis et sur l'académie de Créteil. Tous les ans, des élèves se retrouvent en situation de non affectation à un établissement. A la rentrée 2013, ce fut moins le cas car davantage d'élèves ont intégré la filière GT.

Certaines filières sont très demandées et offrent un nombre de places limités car il n'existe plus autant de débouchés.

La procédure « pass pro » intervient selon elle top tôt. Elle conduit les jeunes à se présenter dans le lycée professionnel souhaité afin de découvrir l'établissement. Cela ne faciliterait pas la maturation des choix d'autant plus que les élèves de 3ème sont plus jeunes qu'auparavant en raison du faible nombre de redoublements. : « Tous les jeunes ne sont pas prêts à faire des choix professionnels à 14 ans. Ils sont en outre très focalisés sur l'obtention de leur brevet des collèges ».

Idéalement, la conseillère souhaiterait :

- pouvoir travailler dès la 4ème sur l'orientation des jeunes,
- que les procédures d'affectation interviennent début mai,
- qu'il y ait davantage de places en lycée professionnel pour répondre aux premiers vœux des élèves,
- faciliter la réorientation en seconde pro.

Pour accompagner les jeunes dans la procédure AFFELNET, elle les aide à définir de véritables stratégies en lien avec leurs objectifs : exemple : si une jeune fille prend la décision de suivre un bac pro restauration, elle l'aide à formuler ses vœux afin que ce choix soit satisfait. Elle a en effet constaté qu'un certain nombre de jeunes n'ordonnaient pas correctement leurs vœux en fonction du résultat attendu.

Globalement, elle juge que les élèves et leurs familles font bien la distinction entre les différentes filières, peut-être un peu moins entre la filière générale et technologique.

L'orientation décidée en fin de 3ème est jugée plutôt définitive n'offrant que peu de possibilités d'en changer.

Le problème tient davantage selon elle au nombre de places ouvertes sur le département qu'au type de formations proposées car la Seine Saint-Denis semble être très bien dotée en terme de diversité de formations.

Les contraintes géographiques et de mobilité constituent un frein important en matière d'orientation pour un certain nombre de jeunes. Elle juge néanmoins que les jeunes de Seine Saint-Denis sont plutôt mobiles. Les familles privilégient dans leurs choix Bagnolet ou Montreuil. Certains jeunes sont sans affectation car les parents ne souhaitaient pas qu'ils élargissent davantage leurs vœux.

Le nord du département est réputé difficile d'accès pour les jeunes de Montreuil.

Les critères d'attachement des élèves à leur cadre de vie (rester à proximité des relations familiales, amicales, ...) pèsent également dans le choix de leur futur établissement pour 50 % des jeunes selon elle.

• **Coordination avec les autres acteurs**

La conseillère juge indispensable de travailler avec l'ensemble des professionnels de l'établissement et tente de le mettre en œuvre au quotidien : « le travail de relations avec les collègues est essentiel pour avancer ».

Elle travaille en étroite collaboration avec :

- la conseillère principale d'éducation pour les élèves sans solution,
- l'assistante sociale et l'infirmière pour les élèves qui présentent d'importantes difficultés. Celles-ci peuvent repérer des élèves fragiles et les orienter vers la COP et inversement.
- le chef d'établissement, la CPE et la documentaliste ainsi que le professeur de technologie qui ont en charge l'option DP3, notamment pour bâtir des séances de présentation du CIR. Elle souligne d'ailleurs que le temps consacré à ce type d'actions restreint considérablement le temps dédié aux élèves : « nous avons consacré plus de temps à préparer les séances qu'à voir les élèves ».

- En 3ème : découverte des formations. Des ateliers collectifs sont proposés et adaptés à chaque séance : 2 séances/3ème.
- certains professeurs : elle intervient dans les classes au moment des dossiers d'orientation pour expliquer la procédure AFFELNET. Elle vérifie la cohérence des vœux avec le profil des élèves. Le chef d'établissement peut être amené sur ses conseils à rappeler les parents lorsqu'elle lui signale une incohérence. Elle se positionne comme « conseiller technique », rôle qui est tout à fait accepté selon elle par le chef d'établissement. Elle souligne néanmoins que ce travail en bonne intelligence ne se retrouve pas dans tous les établissements.

Cette coordination intelligente entre les différents acteurs se retrouve également dans le lycée au sein duquel elle intervient. Elle participe aussi aux réunions systématiques qui permettent de repérer les élèves en difficultés (les cellules de veille sur la prévention et le GAIN sur l'insertion qui se tiennent dans une même réunion).

Elle souligne qu'au niveau d'un lycée professionnel, les professeurs connaissent bien les filières et les débouchés. Ils sont donc tout à fait à même de conseiller les élèves en lieu et place du COP.

La répartition des rôles entre les différents acteurs des établissements peut être, selon les cas, plus ou moins bien vécue. Ainsi elle évoque le cas d'un professeur principal avec qui elle ne parvient pas à travailler et qui prend en charge seul l'accompagnement des élèves. Ce type de cas reste néanmoins marginal.

Les perceptions divergent parfois sur le rôle respectif des uns et des autres notamment sur le type d'accompagnement : s'agit-il pour le COP de donner exclusivement de l'information ou également d'accompagner le jeune dans la prise de décision ? Cette seconde dimension semble plus difficile à faire admettre au chef d'établissement.

Les demandes proviennent davantage des élèves en grande difficulté et plus particulièrement les élèves présentant un handicap. L'établissement est en effet labellisé « accueil ULIS (unité locale d'inclusion scolaire) ». Les élèves sont reconnus handicapés par la MDPH. Leur objectif est d'obtenir un CAP. Ils sont suivis par une enseignante référente qui les aide et les soutient dans leur scolarité.

La COP consacre un temps certain à l'accompagnement de ces élèves notamment sur les aspects suivants : constitution de dossiers administratifs, mises à jour et réalisation de tests pour évaluer leur quotient intellectuel.

Elle consacre une large partie de son activité aux élèves en difficulté. Son temps est réparti de la façon suivante :

- 1/3 de réunions,
- 1/3 d'entretiens individuels pour élèves en grande difficulté,

- 1/3 d'entretiens pour des élèves sans difficulté.

La concertation et le repérage des élèves en difficultés prennent de plus en plus d'importance au détriment du temps consacré aux entretiens.

Elle reçoit également les autres élèves qui ont besoin d'une information y compris les élèves de BTS qu'elle n'est pas censée voir.

Son temps de travail (80 %) se répartit comme suit :

- 2 demi-journées/semaine au collège,
- 2 demi-journées/semaine au lycée,
- une demi-journée d'accueil au CIO : rendez-vous avec les élèves du secteur et accueil en lieu neutre des décrocheurs et une demi-journée consacrée à la réunion d'équipe.

- **Professionnalisation**

La COP estime être suffisamment formée sur les filières d'enseignement et les débouchés professionnels. Elle juge néanmoins que personne ne peut véritablement formuler de prévisions quant au développement de débouchés dans telle ou telle filière.

Elle se refuse à orienter les jeunes vers des formations « qui ont le vent en poupe » considérant qu'un facteur extérieur peut inverser cette situation très rapidement.

Elle privilégie également une information très large pour donner aux jeunes une ouverture maximum et une adaptabilité afin qu'ils évoluent.

Les formations suivies par la COP ont principalement trait aux outils pédagogiques ainsi qu'aux structures scolaires.

Elle utilise la documentation de l'Onisep sur les métiers récents. En fonction du budget du CIO, elle peut également avoir accès à certaines revues. Les enquêtes du CEREQ et les enquêtes IVEA (sur les suivis de cohorte) font partie des sources consultées.

Elle utilise des questionnaires d'intérêt qui portent sur les intérêts professionnels et les valeurs. C'est un outil de discussion avec le jeune et sa famille, un support d'entretien.

D'autres tests peuvent être utilisés avec l'autorisation des parents.

- **Efficacité/efficience**

La COP rédige un projet pour l'établissement dans lequel elle intervient et ce en articulation avec les objectifs du CIO qui découle lui-même des objectifs académiques. Tout cela se fait en concertation avec le directeur du CIO et le chef

d'établissement. Le directeur de l'établissement n'est pas son supérieur hiérarchique, c'est l'IA. Par contre il est responsable de son encadrement sur le plan technique.

Aucun indicateur n'est réellement déployé pour mesurer l'efficacité de l'action du COP : « c'est compliqué car nous sommes plusieurs à intervenir sur les mêmes personnes ».

Elle se base sur son ressenti pour mesurer le niveau de satisfaction du jeune qui la consulte sans pour autant collecter sa satisfaction au moyen d'un outil (ex : questionnaire de satisfaction).

La conseillère juge qu'il n'est pas aisé d'évaluer sa pratique professionnelle car son efficacité ne repose selon elle pas exclusivement sur son action mais sur celles de plusieurs professionnels.

Exemple : Les réunions où sont traités les cas des absentéistes et des jeunes en décrochage mobilisent le CPE, l'assistante sociale, l'infirmière, le COP et le chef d'établissement (dispositif nommé « cellule de veille » ou GAIN). Cette réunion permet de repérer les élèves en difficultés, d'échanger des informations et de trouver des solutions. Ils remplissent le formulaire DISA qui est ensuite transmis à l'inspecteur d'académie.

Elle évalue l'efficacité de son action à 3/5 par rapport aux objectifs qu'elle souhaiterait atteindre. Sur le plan qualitatif elle juge la qualité de son contact avec les bénéficiaires à 4/5 : « j'ai l'impression d'apporter quelque chose à la personne ».

- **Principales difficultés rencontrées**

La COP met en évidence les freins principaux suivants :

- temps insuffisant au regard des missions attribuées,
- augmentation du nombre de réunions de concertation : impact sur le temps accordé aux élèves en entretien individuel,
- les professeurs principaux qui empiètent sur son terrain, difficile répartition des rôles.

- **Préconisations**

- Garder la fonction et le titre de psychologue : « cela est indispensable pour aider les élèves d'Ulis ». L'utilisation de cet outil nécessite d'être psychologue.
- Répartition claire des rôles entre le COP et le professeur principal.
- Conserver la confidentialité des entretiens avec les élèves : certains établissements demandent à savoir.

- Conserver le rattachement du COP au CIO : « cela permet de garantir notre indépendance et d'être garant de la loi vis-à-vis des parents ». Ex : existence de la commission d'appel.

- **Perception du dispositif de lutte contre le décrochage scolaire**

L'efficacité du dispositif « la plate-forme de lutte contre le décrochage » est perçue de façon plutôt négative. Elle met en avant le manque de leviers et de possibilité de réinsertion des élèves dans les filières professionnelles, ainsi que le manque d'opérations ou des stages particuliers qui pourraient être mis en place au bénéfice des jeunes. « La plate- forme n'a que peu de choses à leur proposer ».

Selon elle, la lutte contre le décrochage doit débiter le plus tôt possible notamment dès la 6ème en conservant l'adaptation qui risque d'être supprimé. Ce dispositif d'adaptation permettait d'accompagner le jeune face à ses difficultés scolaires.

3.4.8.4 Mission locale

3.4.8.4.1 Directeur

- **Rôle et mission de la structure**

La mission locale (ML) est en charge de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 25 ans.

Elle se caractérise par :

- une approche globale des problèmes (logement, santé, citoyenneté, emploi, désocialisation, ...),
- une approche individualisée,
- un financement multiple (État/région),
- une existence déterminée par la volonté de l'État et des collectivités territoriales.

En France, de nombreux dispositifs existent sans que les jeunes aient accès. La philosophie de la ML est de permettre cet accès.

Monsieur Belaib est directeur de ML depuis 1991. Il a d'abord été directeur d'une ML mono-communale puis, à partir de 2003, directeur de la ML de Montreuil.

La ML de Montreuil a été créée en 1997, elle couvre les territoires de Montreuil, Bagnolet, Rosny-sous-Bois et Noisy-le-Sec ; soit un bassin de 205 000 habitants, dont 26 000 jeunes et 7 000 jeunes cibles. Le territoire est aussi caractérisé par son nombre important de jeunes en errance, lié à la présence de 5 foyers et qui représentent près de 1 200 domiciliations par an.

- **Évolutions depuis 10 ans**

Le directeur perçoit un alourdissement régulier des contraintes. Les ML relèvent du statut d'association. Avant, les conventions avec l'État se résumaient à deux feuillets. Depuis 1996, avec le FSE et l'obligation de recourir à un commissaire aux comptes, les démarches se sont alourdies.

Il dénonce l'opacité croissante des financements de l'État. A titre d'exemple, l'année dernière, les départements de Basse-Normandie, avec 14 900 jeunes, ont perçu 7,3 M€ alors que pour la Seine-Saint-Denis, avec un nombre de jeunes équivalent, la dotation était de 4,2 M€. Le département, qui est pourtant réputé difficile, est antépénultième au classement des dotations par jeune.

Le financement de l'État représente 30 % du budget de la structure : « si notre budget État était plus élevé, on pourrait recruter davantage de conseillers. La moyenne de jeunes par conseiller en France est proche de 100. La ML de Montreuil reçoit 5 000 jeunes pour 30 salariés. De fait, les conseillers sont surbookés ».

Les financements régionaux font l'objet de critères depuis 2008 et représentent 82 M€.

- **Objectifs et financements**

Les objectifs que le directeur s'assigne ne dépendent pas forcément du conseil d'administration de la structure.

Le directeur connaît parfaitement le monde de l'accompagnement des jeunes. Il est à l'origine d'un point information jeunesse (PIJ), transformé en bureau information jeunesse (BIJ), avant de devenir le service jeunesse de la commune. En 1993, il a créé une résidence pour jeunes dans un immeuble qui était devenu insalubre et que personne ne voulait réhabiliter. Cette initiative a permis la réalisation de 13 logements.

Faute de moyens, la ML s'est recentrée sur des objectifs principaux, à même de satisfaire l'État et les collectivités territoriales.

La ML a conclu des conventions avec les villes et communautés d'agglomération, conventions qui fixent leurs propres objectifs.

Le directeur s'inquiète des fonds européens non perçus (400 000 € au 31 décembre) qui pénalisent le fonctionnement de la structure.

Lorsque les conventions pluriannuelles d'objectifs (CPO) ont été mises en place, les représentants de l'État ont présenté leurs objectifs. En contrepartie, la ML devait bénéficier d'un certain niveau de financement. Lorsque la CPO a été envoyée pour signature, les objectifs étaient demeurés les mêmes alors que le financement en contrepartie avait diminué. Le directeur a pris l'initiative de modifier les objectifs chiffrés en conséquence au risque de s'aliéner les services de l'État.

En Seine-Saint-Denis, une association a été construite autour des 14 ML du territoire, permettant de s'accorder sur la répartition des financements. Mais les services de l'État ne reconnaissent pas la légitimité de cette structure.

Malgré cela, la dernière CPO s'est fait dans de bonnes conditions. Le directeur estime toutefois que les services de l'État ne peuvent pas lui demander plus en termes de résultats au regard des moyens dont il dispose.

Au niveau des objectifs régionaux, il pointe du doigt quelques « hérésies » : la région applique un coefficient de progression d'une année sur l'autre sur le principe « vous avez fait X cette année, vous ferez X + Y % l'année prochaine ». Mais la ML a déjà conduit 260 CIVIS vers l'emploi durable. Ce genre de résultat ne peut pas s'accommoder d'un coefficient de progression. Si les structures de Montreuil et de Rosny-sous-Bois doivent toutes les deux observer 10 % de progression des jeunes accompagnés vers en emploi durable, le nombre de jeunes concernés est très différent.

Le système crée malgré tout des biais en invitant à se concentrer sur les statistiques CIVIS sur lesquelles sont basés les financements. Le directeur doit éviter aux conseillers de perdre leur temps.

L'opacité des financements est un vrai problème.

Le système de subventions par les communes est aussi très déséquilibré :

- Romainville donne 15 000 € par an à la ML,
- Bondy prête 400 m² et accorde une subvention de 450 000 € à sa ML,
- Montreuil donne 207 000 € par an à la ML (qui paye un loyer de 85 000 € par an).

• **Gouvernance**

Plusieurs structures existent pour faire valoir le point de vue des ML :

- le Conseil National des Missions Locales (CNML), au niveau de l'État,
- l'Union Nationale des Missions Locales (UNML), au niveau syndical,
- l'Association Nationale des Directeurs de Missions Locales (ANDML),
- l'Association Régionale des Directeurs de Missions Locales (ARDML), présente dans toutes les régions. Elles sont censées animer les territoires régionaux. Mais l'ARDML d'Île-de-France ne fonctionne pas car c'est un territoire trop vaste qui pose des problèmes de gouvernance. Ainsi, l'Île-de-France n'est pas visible.

Chacune de ces structures a son rôle. Cependant, parler d'une seule et même voix est presque impossible ; une problématique pointée du doigt par l'Inspection générale des Finances en 2010.

Ce morcellement peut aussi être un avantage car il peut aboutir à équilibrer les situations, voire à faire émerger un contre-pouvoir.

Quoi qu'il en soit, le morcellement n'est pas considéré comme une source d'inertie et le réseau, qui n'est pas figé, ne cesse de changer. Le territoire a d'ailleurs été désigné pour expérimenter le RSA jeune.

Dans sa structure, chaque ML dépend de statuts types.

Le conseil d'administration et l'assemblée générale sont composés de cinq collèges (élus, administration, associations, partenaires sociaux et un collège composé de jeunes [facultatif]). Dix représentants par collège sont nécessaires. Pour obtenir un quorum, c'est souvent très difficile. La ML a choisi de ne pas constituer de collège composé de jeunes car ces derniers n'ont pas vocation à rester dans la structure.

Le territoire de la ML est un territoire intercommunal. La présidence de la structure est donc tournante (tous les deux ans) entre les quatre communes couvertes. Au sein du collège des élus, les communes sont représentées au *pro rata* de leurs habitants.

L'actuelle présidente est Madame Htaya, conseillère municipale à Romainville.

Il apparaît que le système de gouvernance est lourd à mettre en œuvre. Le quorum est tellement dur à atteindre que le directeur avoue fonctionner sans. De son avis, en fonction de la ML, ce type de gouvernance peut être effectif ou non.

- **Bénéficiaires**

L'objectif de taux de couverture de la population est variable en fonction des antennes. A Romainville, le taux de couverture est de 98 %. A Montreuil, c'est 73 %. Le directeur considère qu'il n'est pas possible de faire davantage compte tenu du nombre de jeunes par conseiller.

Les délais d'accueil ont été raccourcis. Auparavant, un jeune qui venait à la ML était inscrit d'office à une mission d'information collective puis, dans un second temps, obtenait un rendez-vous avec un conseiller. Aujourd'hui, l'accueil est immédiat et libre. Entre 2003 et 2013, la ML est passée de 2 800 à 5 000 jeunes accueillis.

Depuis près de 20 ans, le directeur mise peu sur la communication envers les jeunes et plus sur l'efficacité du service rendu, comptant sur le bouche-à-oreille.

Il précise accorder peu d'importance au nombre de jeunes reçus et préfère un ratio plus pertinent : le nombre d'entrées par rapport à celui des nouveaux entrants.

La première demande des jeunes concerne l'emploi. Cependant, après un premier entretien avec un conseiller, beaucoup d'autres problématiques émergent, notamment en matière de santé. Or cette problématique n'est pas facile à aborder et il a fallu attendre 2006 pour qu'une certaine expérience de ce sujet permette de le faire dans de bonnes conditions.

Les jeunes qui s'adressent à la ML sont presque tout le temps dans la tranche d'âge concernée : plus de 16 ans (du fait de l'obligation de scolarisation) et moins de 26 ans. Or, il n'est pas rare d'accueillir des personnes de 26, 27 ou 28 ans. Un jeune qui décroche un emploi d'avenir à 26 ans moins deux jours est éligible aux services de la ML et sera donc suivi pendant trois ans. Le directeur souligne que la ML ne perçoit pas de financement pour ces jeunes car les statistiques s'arrêtent aux moins de 26 ans.

Le directeur estime par ailleurs que passé l'âge de 26 ans, il est nécessaire de « couper le cordon ». Il demande aux conseillers de travailler sur l'autonomie.

Lorsque la ML de Montreuil trouve un logement pour un jeune dans un autre district (Rosny-sous-Bois par exemple), le jeune continue à être suivi par la ML de Montreuil.

Suivant une tendance lourde, soulignée par le directeur, de plus en plus de jeunes n'assument pas leurs responsabilités. La ML réussit à leur trouver un emploi et ils ne s'y rendent pas. Le directeur souhaiterait que ces jeunes ne soient plus reçus par la ML. Depuis 10 ans, ce sont des cas de plus en plus fréquents : jeune qui ne se

réveille pas, qui oublie, qui a autre chose à faire, ... Le directeur y voit une explication d'ordre psychologique : la peur d'échouer à nouveau.

Les jeunes qui viennent de l'étranger apprennent à lire et écrire le français et trouvent un emploi au bout de trois ans. L'autre cas de figure, ce sont les jeunes qui « tiennent les murs de la cité ». Ceux-là estiment qu'ils ont des droits, ont des aspirations au-delà de leurs possibilités et ne s'en rendent pas compte. Certains sont dans une posture : « j'ai le bac donc les portes me sont grandes ouvertes ».

Le directeur souligne que l'augmentation des niveaux de formation n'est pas forcément liée à la capacité réelle du jeune à lire et écrire. Sur les niveaux V, V bis et VI, la ML est plus pertinente que pour les autres. Avant la période de crise, la ML voyait peu de diplômés. Depuis la crise, les diplômés et les jeunes femmes sont plus nombreux.

- **Partenaires**

La ML travaille avec tout le monde et a des référents pour chaque secteur (emploi, social, logement, santé, psychologie, formation) qui doivent bâtir des partenariats. Par exemple, la psychologue fait des permanences, participe aux ateliers de la ville.

A Montreuil, une cellule emploi a été mise en place. Elle réunit l'ensemble des partenaires du domaine pour faire le point. Près de 1 000 associations existent à Montreuil.

A une époque, les entreprises reprochaient à la ML et à Pôle Emploi de ne pas être informées. Des réunions ont été mises en place pour faciliter le dialogue.

Le directeur a demandé à Pôle Emploi d'accueillir des conseillers de la ML en immersion. La ML a aussi accueilli des conseillers de Pôle Emploi.

A l'occasion des réunions d'équipe tous les mardis, le directeur invite des partenaires à venir présenter leur structure.

La ML évite d'envoyer des jeunes dans des projets partenaires pour être « politiquement correct ».

Le directeur pense qu'on a baissé la subvention de la ML pour la donner au Plan Local pour l'Insertion et l'Emploi (PLIE). Or sur le territoire, le PLIE ne propose pas une vraie valeur ajoutée.

« Le seul point fort, c'est que le référent PLIE a un portefeuille de 85 jeunes. En flux, cela représente 50 jeunes par mois. Il faut envoyer au PLIE les jeunes qui sont les plus éloignés de l'emploi. »

Le directeur rappelle qu'un partenariat ne se décrète pas mais se construit. Avec les institutions (type communauté d'agglomération), c'est difficile. Avec des professionnels du secteur, c'est plus simple car il y a une relation de confiance.

La ML ne fait pas du partenariat pour faire du partenariat et compte une quinzaine de conventions.

Exemple : avec Sevran, Bobigny, Pantin, Montreuil, un partenariat a été construit avec Air France (ScootEmploi). Les problématiques de mobilité sont en effet majeures et, maintenant, il faut le permis pour conduire un scooter. En règle générale, passer le permis coûte cher et les transports coûtent cher.

- **Efficacité/efficience**

Des indicateurs de la région Île-de-France font augmenter ou diminuer la subvention de la ML.

Exemples d'indicateurs :

- y a-t-il des Zones Urbaines Sensibles (ZUS) sur le territoire ?
- combien de jeunes sont en catégorie V et infra ?
- combien de foyers paient l'impôt ?
- nombre de jeunes en contact ? en activité ? suivis ?
- nombre de jeunes en emploi ? en formation ? en alternance ?
- nombre de jeunes en CIVIS ?

Il n'y a pas d'indicateurs sur la santé, le logement ou l'accompagnement social.

Le directeur précise qu'il est difficile de saisir l'ensemble des éléments. Du coup, les saisies ne concernent que ce qui est finançable.

Le directeur compare l'activité de la structure avec l'activité du département et de la région.

La ML suit une démarche qualité financée par la région depuis 10 ans.

La ML mène aussi des enquêtes auprès des jeunes et des partenaires. Le résultat de cette première enquête montrait une grosse insatisfaction. Désormais, de vraies relations avec les entreprises ont été établies. Aujourd'hui, il y a des prospections communes ML/Pôle Emploi. Quand on accède au dossier d'un jeune, toutes les offres qui peuvent lui correspondre apparaissent (*via* Parcours III). Le système d'information Parcours III est une source d'information extraordinaire mais qui n'est pas exploitée de façon optimale.

Par le passé, la ML envoyait un questionnaire en décembre pour savoir ce que les jeunes étaient devenus. Aujourd'hui, par manque de temps, cette enquête ne se fait plus.

C'est une erreur de l'État qui a introduit comme critère de financement le nombre de jeunes en contact et non le suivi de ces derniers.

Le directeur évalue l'efficacité de sa structure à 5/5, au regard des moyens dont il dispose.

Il y a un critère où en Seine-Saint-Denis, la ML est efficace mais pas les ML d'Île-de-France : il s'agit du pourcentage d'entrée en emploi durable des jeunes en CIVIS. La ML de Montreuil est à 30 %. Celle de Rosny-sous-Bois est à 34 % et le département est à 20 %. En Île-de-France, certaines structures sont à 60,65 %.

Les objectifs de la Seine-Saint-Denis sur le CIVIS sont très élevés. Ils conduisent à y mettre systématiquement l'ensemble des jeunes qui se présentent et qui sont éligibles.

Le directeur estime qu'il n'a pas les moyens de financer son action.

Il indique que, lorsqu'il a postulé, on lui a demandé ce qu'il comptait faire pour régler le chômage des jeunes. Il a répondu qu'en Île-de-France, il y a des emplois et qu'il suffit de mettre en relation les bonnes personnes. Cependant, pour certains espaces géographiques, la mobilité est un problème.

Plus on se situe à l'ouest de la Seine-Saint-Denis, plus le niveau scolaire est bas.

- **Dispositif CIVIS**

« Si le dispositif CIVIS n'avait pas existé, la ML n'aurait pas pu financer huit postes.

Le CIVIS est un dispositif d'accompagnement qui est plus ou moins efficace en fonction des objectifs à atteindre. La ML a des objectifs élevés mais pas les moyens nécessaires.

Les priorités politiques viennent complexifier la donne : pendant six mois, la ML n'atteignant pas les pourcentages demandés en matière d'Emplois d'Avenir. Le problème étant que ce sont les pourcentages – et non le nombre de jeunes – qui sont observés.

Le dispositif n'a pas été facile à mettre en place par la ML, notamment à cause de l'allocation interstitielle. Les jeunes ont exigé de percevoir l'allocation, générant ainsi des tensions avec certains conseillers.

Selon le directeur, les ML ne sont pas là pour donner de l'argent. Il serait préférable que ce soit un organisme indépendant qui s'en charge. Dans les faits, la ML décide et c'est l'Agence de Services et de Paiement (ASP) qui verse l'allocation. A la ML, le conseiller dispose jusqu'à 1 100€ par mois d'allocation interstitielle pour l'ensemble de ses jeunes. Aussi, les conseillers donnent cet argent en « coup de pouce » et sont obligés de faire des choix.

Entre 2005 et 2011, l'objectif de l'État à la ML était de faire entrer 820 jeunes dans le CIVIS. Depuis 2012, l'objectif est à 520 jeunes, avec 30 % en CIVIS et 70 % en CIVIS renforcé (pour les plus bas niveaux de qualification).

Sur ces 520 jeunes, le directeur estime que 50 % ont reçu un « coup de pouce ».

D'autres fonds existent :

- le FIPJ (Fonds pour l'Insertion Professionnelle des Jeunes), mais il est irrégulier (0 € pour la ML en 2013),
- aides pour l'hébergement d'urgence,
- fonds locaux d'aide aux jeunes (à l'initiative des villes),
- le Fonds d'Aide aux Jeunes (FAJ).

Pour autant, le directeur n'est pas favorable à un guichet unique.

3.4.8.4.2 Conseiller en insertion

Mme R. exerce la fonction de conseillère en insertion au sein d'une mission locale depuis 1996. Elle a rejoint la mission locale de Montreuil en 2000. Elle est titulaire d'un DEA en sociologie.

- **L'accompagnement par le conseiller en insertion**

La mission de la conseillère en insertion consiste à : « essayer de rendre autonome le jeune de façon à ce qu'il n'ait plus besoin de la mission locale ».

Elle accompagne les jeunes de la ville de Montreuil âgés de 16 à 25 ans. Elle les reçoit sur rendez-vous, et plus rarement en accueil d'urgence, uniquement lorsque les circonstances l'exigent : besoin d'hébergement en urgence, besoin de nourriture, ...

L'accompagnement relève d'une approche dite « globale ». Cela signifie que toutes les problématiques du jeune sont prises en compte même si cela nécessite d'orienter parallèlement ce dernier vers d'autres organismes.

Relativement aux missions qui lui sont assignées, la conseillère accompagne davantage les jeunes sur les problématiques d'accès aux formations et à l'emploi que sur les problématiques plus « sociales » (santé, hébergement, ...). Cette situation est le fruit d'une évolution impulsée par le directeur qui a pris ses fonctions en 2003 : « nous ne sommes pas un service social : on fait un suivi global. Mon rôle n'est pas celui d'une assistance sociale ».

La conseillère revendique une approche professionnelle davantage tournée vers la formation que la recherche d'emploi, par goût personnel. Afin de respecter les orientations définies par la direction de la mission locale, elle veille régulièrement à rééquilibrer l'usage qu'elle peut faire des dispositifs à sa disposition.

Elle suit en moyenne 392 jeunes par an, elle peut recevoir jusqu'à 10 jeunes par jour. La fréquence des rendez-vous s'établit à environ 2 rendez-vous/mois. Le temps moyen d'une entrevue est de 20-30 min par RDV.

Qu'il s'agisse du nombre de jeunes suivis ou du temps dont elle dispose pour les suivre, la conseillère juge ses conditions de travail tout à fait satisfaisantes.

Les pratiques professionnelles au sein de la mission locale diffèrent d'un conseiller à l'autre, certains privilégiant l'accueil libre, d'autres les rendez-vous.

- **Outils et dispositifs**

Les outils et dispositifs à disposition des conseillers pour mener à bien leur mission semblent parfaitement identifiés par cette dernière. Sont évoqués des dispositifs classiques ou institutionnels tels que : le recours au PLIE, le CIVIS, les emplois d'avenir, le dispositif ANI, le site ODYSSEE mis en place par la région IDF qui recense toutes les informations utiles sur l'emploi et la formation.

- **Le Parrainage** : il s'agit d'un réseau de parrains (retraités ou pas) qui accompagne les jeunes dans la recherche d'emplois et leur apprend les codes de l'entreprise. « *Nos jeunes n'ont pas de réseau, le parrain l'amène à s'en constituer un* ». Le dispositif comprend environ 10 parrains et connaît quelques ralentissements sur la dernière année.
- **Dispositif du PLIE** : un conseiller PLIE suit en moyenne 80 jeunes (contre 392 pour un conseiller ML). Son action est de fait plus efficace.
- Dispositif CIVIS et Emplois d'avenir.
- Dispositif ANI : le dispositif est connu de la conseillère et utilisé par celle-ci.

Qu'avez-vous mis en place plus particulièrement pour accompagner les jeunes vers une formation professionnelle ou en alternance ?

En fonction des besoins du jeune et de son niveau, de son parcours de vie et de ses attentes, différentes solutions peuvent être prescrites.

Le parcours des jeunes au sein de la mission locale n'est pas linéaire et les actions prescrites sont en lien avec leurs attentes :

- 90 % des demandes des jeunes concernent la recherche d'un emploi,
- 8 % des demandes portent sur la recherche d'une formation,
- 2 % des demandes relèvent d'une problématique sociale (logement, santé, ...).

Les jeunes semblent appréhender la mission locale comme étant un espace traitant exclusivement de l'emploi et de la formation. Ils ne l'identifient pas comme une structure où ils peuvent bénéficier d'une aide sur les autres problématiques rencontrées (mobilité, ...).

La formation d'un jeune peut débuter par l'orientation vers :

- **Espace dynamique d'insertion** : cela consiste à reprendre pied avec les contraintes de la vie sociale notamment réapprendre à se lever le matin, apprendre les codes sociaux, ainsi que l'acquisition de compétences (2 à 3 prescriptions/an).
- **Pôle de projet professionnel** : concerne les jeunes présentant un niveau VI à V bis, et qui n'ont aucune idée de ce qu'ils veulent faire : « *ils ont envie de travailler mais ils ne savent pas dans quoi* ». La durée d'un PPP est en moyenne de 6 à 9 mois et peut être prolongée jusqu'à 12 mois. L'objectif est de les aider à construire un projet professionnel en effectuant des stages, des remises à niveau et un **parcours d'orientation professionnel** (immersion en entreprise). Dans le cadre

d'un pôle de projet professionnel les jeunes peuvent bénéficier d'une aide financière ce qui n'est pas le cas des POP.

- **École de la deuxième chance** : les jeunes orientés par la mission locale vers cette structure sont surtout des jeunes entre 20-22 ans qui ont eu des expériences de « petits boulots » et qui souhaitent revenir vers une formation.
- L'avantage de cette structure perçue comme « *une plate-forme de mobilisation de luxe* » est le taux d'encadrement des jeunes (1 professeur pour 10 élèves) ainsi que l'accompagnement social dont ils peuvent bénéficier grâce au référent social. Sur les 5 000 jeunes accueillis chaque année par la mission locale, environ 150 intègrent l'école de la 2^{ème} chance. Cette situation est jugée positivement par la conseillère.
- **Formations qualifiantes** : seuls 2 % des jeunes qui entrent en formation accèdent à une qualification. La conseillère pointe du doigt l'établissement du plan de formation régional qui peut prévoir une formation pré qualifiante en 2010 et ne pas programmer la formation qualifiante en 2011. Par ailleurs, de nombreuses formations qualifiantes demandées par les jeunes sont semble-t-il éloignées de leur domicile, ils n'y ont donc pas accès (ex : routiers, tailleurs de pierre et étanchéité, ...). La mission locale se concentre davantage sur la prescription de mesures en amont de la formation qualifiante. C'est souvent le jeune qui trouve lui-même sa formation qualifiante.
- **Accompagnement dans l'emploi** : les jeunes sont positionnés sur des ateliers où ils apprennent à réaliser un CV, une lettre de motivation. Ils sont également accompagnés par les conseillers afin de mettre en valeur leurs compétences.

Un processus est mis en place par la ML pour l'accompagner sur une offre d'emploi. Lorsqu'il est positionné sur une offre, le jeune est reçu par les deux référents emploi de la ML. A partir des informations renseignées dans le CV, le référent réalise avec lui un entretien de préembauche et vérifie ses compétences.

La mission locale reçoit les offres d'emploi de plusieurs partenaires et notamment de pôle emploi. Le référent emploi prospecte les entreprises avec le référent de Pôle Emploi.

• Efficacité

La conseillère n'a pas d'approche particulière de mesure de son efficacité. Elle considère que « *consacrer ne serait ce que 10 min de son temps à écouter un jeune, c'est déjà être efficace* ». Elle fait le diagnostic que les jeunes, notamment ceux étant le plus en difficulté, n'ont pas d'espace de parole, de lieu d'écoute et que cette situation leur est préjudiciable : « *la mission locale remplit cette fonction* ». Selon elle, cette dernière est par essence utile, car personne ne remplit cette fonction alors même que nombre de jeunes sont en souffrance.

- **Professionnalisation**

Elle ne rencontre aucun problème de professionnalisation. Ses demandes de formation lui sont assez systématiquement accordées. Celles-ci lui permettent de rester en prise avec les dernières pratiques professionnelles du secteur. Elle lit d'ailleurs à cet effet la newsletter du réseau des ML. Actuellement elle suit une formation de chargée de projets afin d'évoluer dans la hiérarchie des conseillers.

- **Difficultés**

La seule difficulté évoquée au cours de l'entretien reste la violence des jeunes. Celle-ci semble néanmoins s'être nettement atténuée au cours des 10 dernières années. Le directeur qui a pris ses fonctions en 2003 a, en effet, mis en place un certain nombre de règles pour limiter le développement de la violence envers les conseillers :

- accueil des jeunes dans un bureau partagé par plusieurs conseillers,
- fin de la distribution d'argent liquide,
- intervention immédiate du directeur quand un cas de violence intervient,
- développement du travail en équipe, fin de l'isolement du conseiller.

- **Évolutions sur les 10 dernières années**

La mission locale a reçu au cours d'une longue période un nombre important de jeunes présentant des problématiques psychiques, auxquelles ils ne pouvaient répondre. Ce phénomène a progressivement disparu. Aucune explication n'est avancée pour expliquer ce changement si ce n'est une prise en charge par d'autres acteurs.

Les pratiques professionnelles ont également évolué de l'accompagnement social, vers l'accompagnement à l'insertion professionnelle.

3.4.8.5 Centre de Formation en Alternance

3.4.8.5.1 Directeur, Directrice adjointe et Formateur

- **Rôle, mission et gouvernance du CFA**

« Le CFA est une forme de continuité dans la formation et l'apprentissage. C'est une suite dans la scolarité. C'est se former dans tous les sens du terme, pour obtenir un diplôme et devenir un citoyen ».

L'action du CFA s'inscrit dans le cadre de la chambre des métiers du département de Seine Saint-Denis dont elle constitue un service à part entière. Le CFA ne possède pas de personnalité juridique autonome.

La chambre des métiers est placée sous la tutelle du ministère de l'artisanat tandis que le CFA est placé sous la tutelle de l'éducation nationale. Sur le plan départemental, le CFA est en lien avec le SAIA : service académique d'inspection de l'apprentissage.

Le CFA entretient de bonnes relations avec le SAIA. Son directeur souligne néanmoins, qu'ils se sentent peu considérés par leur autorité de tutelle.

Le CFA dépend également assez fortement pour son fonctionnement du schéma de formation régional élaboré par le conseil régional IDF. En effet, l'éducation nationale donne son accord au CFA pour ouvrir une formation puis il convient d'obtenir à travers une convention l'accord de la région pour ouvrir effectivement les sections. La région est en effet la collectivité territoriale à qui incombe la compétence « formation professionnelle ». Elle constitue à cet effet le principal financeur du CFA.

- **Activités – Évolutions**

Le CFA accueillait dans les années 90, environ 3 000 jeunes. La baisse du nombre d'apprentis a débuté en 1996-1997 et s'est accélérée depuis 2009. Le CFA comptait alors 1 900 apprentis. Aujourd'hui l'effectif s'élève à 1 600 jeunes.

Plusieurs explications sont avancées :

- le moindre engouement des employeurs pour le recrutement d'apprentis dont le comportement devenait plus « difficile »,
- la modification du comportement des jeunes qu'il fallait tout autant formé au métier et aux comportements sociaux,
- la faible mobilisation des syndicats professionnels pour redynamiser l'apprentissage,
- la diminution de l'appétence des jeunes pour les métiers proposés,

- l'évolution des métiers vers de plus haut niveau de qualification qui ne pouvaient plus être dispensés par des CFA (ex : mécanique automobile, ...),
- la crise économique : les entreprises ont dans certains secteurs d'activité une visibilité à moins de 3 mois sur leur carnet de commandes (ex : du BTP).

Le CFA est bien évidemment moteur pour faire connaître ses formations mais il convient de noter que ce sont les syndicats professionnels qui peuvent véritablement impulser de réelles dynamiques dans l'apprentissage. Certains secteurs ont pris conscience de cela, notamment ceux ayant une longue tradition de recours aux apprentis : la coiffure, la boulangerie, la prothèse car les évolutions techniques sont très rapides.

Ces formations sont de fait moins touchées que d'autres par la baisse des effectifs.

Les préjugés des enseignants sur l'apprentissage qui freinent l'orientation des jeunes de 3^{ème} vers cette voie. Le professeur de pratique en boulangerie évoque le cas d'un professeur qui avait présenté le métier de boulanger de la façon suivante : *« vous travaillerez les week-end, la nuit et vous n'aurez aucune vie de famille ».*

- **Bénéficiaires**

Le CFA capte principalement des jeunes d'Île de France (1 600 sur la rentrée 2013-2014) et surtout des jeunes du département de Seine Saint-Denis.

Les jeunes peuvent rejoindre le CFA dès l'âge de 16 ans. Les apprentis sont plus jeunes qu'auparavant car le redoublement est beaucoup moins prescrit dans les établissements.

Les représentants notent également que le comportement des jeunes a évolué. Leurs conditions socio-économiques sont souvent précaires. Par ailleurs, pour nombre de jeunes, l'éducation nationale a été vécue comme un *« rouleau compresseur »*, un espace dans lequel ils ne trouvaient pas leur place, dans lequel ils n'étaient pas valorisés.

Le CFA est un lieu qu'ils perçoivent presque comme une seconde chance, un lieu où la réussite est possible alors que jusque là elle leur avait échappée : *« c'est un plaisir que d'accueillir mes jeunes en boulangerie. Je ne parle jamais de règlement intérieur avec eux. Je les vouvoie et je les valorise ».*

Les jeunes accueillis au CFA ont parfois de grandes difficultés scolaires. Cela était moins vrai il y a 10 ans. Aussi, les enseignants ont du adapter leur façon d'enseigner, développer de nouvelles approches pédagogiques : *« notre mission, il y a 10 ans était centrée sur la gestion de nos cours, de nos classes. Nous avons fait évoluer nos pratiques tant auprès des jeunes que des entreprises dont il a fallu nous rapprocher. Nous accompagnons de façon plus individualisée chaque jeune ».*

Aucune sélection n'est pratiquée à l'entrée au CFA. En réalité, une sélection s'opère néanmoins entre les jeunes qui parviendront à trouver un employeur (maître d'apprentissage) et ceux qui échoueront à atteindre cet objectif.

Aucun droit d'inscription n'est exigé à l'entrée au CFA.

- **Coordination avec les autres acteurs de l'orientation et de l'insertion**

Depuis plusieurs années, le CFA invite systématiquement et régulièrement les responsables de CIO, les COP ainsi que les professeurs principaux afin de leur présenter l'apprentissage ainsi que le campus des métiers. Sur l'ensemble du département qui comprend plus d'une centaine de collèges, seules 10 personnes participent en moyenne.

Les représentants du CFA constatent que les personnels de l'éducation nationale sur le territoire spécifique de Seine Saint-Denis changent en permanence et que cela nuit à la construction et au maintien de dynamiques partenariales. Globalement, sur les 140 collèges du département, seuls 30 travaillent de façon étroite avec le CFA.

Un climat de défiance semble régner entre l'éducation nationale et le CFA : *« nous ne sommes pas de la grande maison (éducation nationale), nous sommes pris pour des charlots, nous ne sommes pas du sérail. Les profs ont conservé une vision caricaturale de l'apprentissage : c'est l'exploitation de l'homme par l'homme ».*

Le recrutement des professeurs peut illustrer ce sentiment de déclassement ressenti par le CFA : *« un professeur qui vient enseigner l'histoire-géographie dans notre établissement est perçu comme un loser, car s'il vient chez nous c'est bien parce qu'il a échoué au concours ».*

Cette perception est néanmoins contrebalancée par la qualité des relations entretenues entre le CFA et leur interlocuteur au SAIA.

Pour pallier cette difficulté, le CFA a démultiplié les efforts pour s'ouvrir plus largement à l'extérieur :

- organisations de journées portes ouvertes,
- création de liens plus étroits avec la mission locale.

- **Efficacité/ Efficience**

Le CFA suit des indicateurs classiques tel que le taux de réussite aux examens mais ne dispose pas de données sur le taux d'insertion des apprentis sur le marché du travail.

Le CFA a constitué de véritables filières professionnalisantes qui permettent aux apprentis de poursuivre leurs études après le CAP. Ex : *« Sur le métier de boulanger, nous proposons de poursuivre jusqu'au brevet de maîtrise ».*

Les représentants reconnaissent qu'ils manquent d'outils pour suivre leurs apprentis sortants. Il n'existe pas de suivi de cohortes.

Certains professeurs, notamment dans la filière boulangerie accompagnent individuellement les apprentis dans leur vie professionnelle : « 3 mois avant l'examen, nous les auditionnons individuellement et leur demandons quel est leur projet. Les taux de placement en boulangerie sont très bons : 90 % de taux de réussite aux examens et 15 % de placement en emploi à 6 mois ». Le professeur dispose d'un réseau d'entreprises qui attendent les jeunes apprentis pour les embaucher à la fin de leur apprentissage.

- **Préconisations**

- Réintégrer l'apprentissage comme étant une filière de formation à part entière
- Faire évoluer le comportement de nos autorités de tutelle de façon à ce qu'elles nous aident autant qu'elles nous contrôlent.
- Développer à travers le ministère de l'apprentissage une campagne nationale de communication sur l'alternance.
- Affecter aux CFA qui se situent en ZEP des moyens supplémentaires comme c'est le cas pour les établissements de l'éducation nationale.
- Valoriser le métier d'enseignant et de formateur et leur rémunération
- Repenser le recrutement et les fonctions des COP en statuant entre la compétence « psy » et la compétence « connaissance des formations, des métiers, de l'entreprise et du marché du travail »

3.4.8.5.2 Président de la chambre de métiers

- **Rôle et évolutions du CFA**

« Nous sommes chargés de former des jeunes qu'ils soient Bac + 5 ou Bac - 10 ».

Le président souligne que l'apprentissage prend une dimension toute particulière sur le territoire de Seine Saint-Denis car il est parfois la seule issue pour des jeunes qu'il qualifie « en galère » et qui n'ont d'autre horizon que le chômage dans leur cité.

L'apprentissage a selon lui évolué en ce sens qu'il contribue à leur apprendre un métier mais également à vivre en société. Il exerce ainsi une double fonction : professionnelle et sociale. Eu égard aux caractéristiques socio-économiques du territoire et aux difficultés rencontrées par les jeunes, le président évoque l'apprentissage comme étant « le dernier maillon avant le décrochage ».

Le CFA a également connu des évolutions relatives à son offre de formation. Force est de constater qu'il ne forme plus exclusivement sur les métiers de l'artisanat. Il s'est en effet ouvert à des secteurs d'activités porteurs en termes d'emplois : photovoltaïque, petite enfance, la sécurité, ... Le président explique qu'il est de la responsabilité du CFA de ne pas former des jeunes sur des filières totalement bouchées et de leur offrir de réelles perspectives.

- **Bénéficiaires**

Le comportement des apprentis a évolué dans un sens négatif. Il constate davantage de comportements violents même si l'établissement parvient à les enrayer. Il note cependant que l'établissement fait face à une évolution importante de violences commises par les jeunes filles alors que cela n'était pas le cas 5-6 ans auparavant : « *elles se sont durcies au contact de garçons qui ont exercé plus de pressions sur elles dans les cités* ».

L'évolution des comportements des apprentis, moins au fait des règles de l'entreprises, plus affranchis des codes sociaux, a freiné les employeurs dans le recrutement d'apprentis.

La plupart des jeunes qui candidatent au CFA y viennent de leur propre chef sans avoir été accompagnés : « *ces jeunes veulent avoir un boulot et être autonomes financièrement* ».

- **Coordination avec les autres acteurs**

Une expérimentation a été menée depuis le 21 mai pour enrayer la baisse du nombre d'apprentis et surtout remobiliser les entreprises sur le territoire.

Dix personnes du CFA ont été mobilisées pendant 1 mois pour prospecter les entreprises du territoire et se faire connaître. Un fichier de 1 200 maîtres

d'apprentissage a été constitué. 800 entreprises ont été volontaires pour recevoir les personnels du CFA et 300 ont accepté de recruter un apprenti.

Le président souligne que les acteurs de l'insertion et de l'orientation n'orientent que très peu les jeunes vers l'apprentissage : « 50 jeunes sur 1 300 apprentis sont orientés chaque année par les missions locales. C'est trop peu ».

Les associations locales constituent selon lui les plus intéressants prescripteurs car ils ont la confiance des jeunes qu'ils s'agissent des associations sportives ou des associations religieuses très présentes dans certaines communes de Seine Saint-Denis.

Le président de la chambre des métiers a mobilisé les associations religieuses de Sevran avec l'aide de l'Imam. Deux cars ont été affectés afin que les jeunes puissent se rendre sur le campus découvrir le CFA.

Ces initiatives contribuent à redorer l'image des CFA que le président considère comme « la poubelle et le parent pauvre de l'éducation nationale ».

Il regrette le manque de relations entre les CFA et l'éducation nationale : « avant il y avait un canyon entre eux et nous, aujourd'hui il s'agit plus d'un ruisseau ».

Le CFA offre une certaine souplesse et permet à un jeune de changer de filière lorsqu'il s'aperçoit au bout de quelques semaines qu'il a fait le mauvais choix.

3.4.8.6 Dispositif CIVIS

3.4.8.6.1 Conseillère en insertion CIVIS

- **Caractéristiques du conseiller en insertion**

La personne interrogée est conseillère depuis 2009, soit une expérience de cinq ans en mission locale. Auparavant, elle a travaillé à Pôle Emploi. Elle possède une licence en sciences de l'éducation Bac +3. Elle a exercé les professions de conseiller d'éducation en lycée et a toujours aimé travailler auprès des jeunes.

A la mission locale de Montreuil, selon le planning, elle prend en charge l'accueil libre ou reçoit les jeunes en rendez-vous.

Elle est également référente PPAE, le partenariat avec Pôle Emploi.

Pôle Emploi adresse à la mission locale les jeunes âgés de 18 à 25 ans pour les accompagner dans leur recherche d'emploi et leur projet professionnel.

Le fonctionnement repose sur une réunion d'équipe hebdomadaire qui permet d'échanger sur les cas les plus complexes.

Elle note un accroissement net de l'activité et de la charge de travail des conseillers depuis son arrivée dans la structure.

La demande des jeunes se fait plus forte, pas seulement dans le domaine professionnel mais aussi dans le domaine social. Les jeunes cherchent avant tout une aide financière. Le problème qui se pose à eux est celui de l'autonomie : beaucoup ont un loyer à payer, des charges, doivent se nourrir.

« Une grande partie de notre temps est consacré à monter des dossiers pour qu'ils obtiennent des aides financières. »

Elle estime que la mission locale présente l'avantage de disposer de référents pour chacun des domaines (santé, action sociale, emploi). *« Quand je vois que je ne peux pas apporter de solution, je renvoie le jeune vers ces différents référents ».*

Certains jeunes arrivent à s'en sortir. D'autres n'ont pas compris que l'accompagnement à la mission locale, c'est du long terme : *« beaucoup de jeunes veulent tout de suite un emploi et un salaire. »*

Elle suit un portefeuille d'environ 500 jeunes, dont à peu près un tiers en CIVIS. Les jeunes demandent le CIVIS pour l'allocation qu'il propose.

« Sur ces 500 jeunes, j'en vois 300 régulièrement (une fois par mois au moins). Les 200 qui restent sont pour beaucoup en emploi ».

Les jeunes qui ont été accompagnés reviennent parfois afin de se réorienter ou que nous répondions à une demande spécifique (conseil sur le contrat de travail).

- **Accompagnement des bénéficiaires CIVIS**

Le CIVIS s'adresse aux 16-25 ans en difficulté dans leur insertion professionnelle. Les jeunes bénéficient d'une allocation et d'un référent unique à la mission locale. C'est un contrat d'un an renouvelable. Il existe un dispositif CIVIS renforcé pour les jeunes qui n'ont pas de qualification. *« Dans mon portefeuille, j'ai plus de jeunes en CIVIS renforcé. Mais les jeunes choisissent le CIVIS avant tout pour l'allocation ».*

Le CIVIS n'est pas un contrat de travail, c'est une allocation versée tant que le jeune ne perçoit pas d'autre ressource.

Le rendez-vous mensuel est soit physique, soit téléphonique. La conseillère indique cependant ne pas réussir à appeler tous les jeunes.

Concernant l'allocation, le directeur de la mission locale remet chaque mois une enveloppe entre 1 200 et 1 500 euros à chaque conseiller.

« Je donne entre 50 et 100 euros à certains de mes jeunes. J'essaie de faire tourner les bénéficiaires ».

Les demandes formulées par les bénéficiaires du CIVIS sont des actions pour faire face aux difficultés sociales ou en matière de logement, de santé ou de mobilité. Quelquefois il s'agit d'une aide pour le permis de conduire ou pour suivre une formation.

La mission locale de Montreuil travaille avec un organisme de formation qui dispense des cours de français (remise à niveau). Ce dispositif ne s'adresse pas seulement aux jeunes bénéficiant du CIVIS.

« Pour l'attribution de l'allocation, je ne fonctionne pas d'après des critères précis. Les jeunes me demandent et je décide d'accepter ou non. Le montant maximum par jeune est plafonné à 450 euros mensuel et 1 800 euros annuel. En général, j'arrive à faire sortir rapidement les jeunes du programme CIVIS. Ce sont souvent des sorties positives : CDI, apprentissage, CDD de plus de six mois, contrat de professionnalisation. Une fois sortis du dispositif, ils bénéficient de l'allocation du retour à l'emploi de Pôle Emploi ».

L'expérience montre l'insuffisance de l'allocation versée. C'est d'ailleurs une source de conflit avec les jeunes : ils se parlent entre eux, demandent pourquoi leur copain a reçu plus, pourquoi certains conseillers donnent plus que d'autres.

Les contrats CIVIS entraînent souvent des sorties positives. Si le jeune ne s'engage pas à venir chaque mois rencontrer son conseiller, il peut être exclu du dispositif. Ces cas sont rares. Il y a aussi quelques sorties à cause de déménagement ou d'abandon volontaire du jeune. Même dans ces cas là, nous relançons le jeune durant trois à quatre mois.

Les contrats CIVIS sont en majorité non renouvelés (moins de 50 % des cas).

Les jeunes rentrent tôt dans le dispositif. Ils peuvent même rentrer à 16 ans mais l'allocation ne leur est versée qu'à partir du 18^{ème} anniversaire. *« On fait rentrer des jeunes de moins de 16 ans afin de leur faciliter l'obtention d'un stage car un jeune qui a un CIVIS en trouvera un plus facilement »*. La moyenne d'âge des bénéficiaires CIVIS se situe entre 20 et 25 ans.

Les anciens bénéficiaires reviennent parfois pour se faire accompagner sur d'autres problématiques : logement, mobilité, etc. Mais quand les jeunes sont frappés par la limite d'âge (25 ans), ils ont dû mal à partir.

Le directeur fixe aux conseillers des objectifs pour évaluer l'efficacité de leur action :

- faire rentrer les jeunes en CIVIS,
- les faire sortir positivement du dispositif.

La dimension contractuelle du dispositif engage davantage les jeunes dans une dynamique d'insertion.

L'efficacité du dispositif est assez faiblement évaluée (2/5) par la conseillère qui met en cause un financement insuffisant.

« C'est un bon dispositif qui peut aider certains jeunes mais nous n'avons pas assez d'argent à y dédier ».

Des moyens plus importants permettraient à son sens d'avoir plus de jeunes en sortie positive. D'autant plus que, dans le cadre du dispositif, beaucoup de formations sont payantes. *« Par exemple, une jeune qui voulait devenir infirmière devait suivre une formation coûtant 1 700 euros. Nous ne pouvions pas lui donner l'intégralité de la somme. J'ai alors dû monter un dossier auprès du Conseil régional pour obtenir la différence »*.

Elle signale en revanche que certaines formations ne servent à rien et qu'il ne faut pas les financer. Elle reconnaît aussi des abus de formations par les jeunes qui une fois le financement obtenu peuvent décider de changer de voie.

Le fait que les stages ne soient souvent pas rémunérés incite aussi les jeunes à quitter le système. La conseillère juge nécessaire de rémunérer ces stages *a minima* et de rendre le système d'allocation plus équitable.

« La principale difficulté que je rencontre dans l'accomplissement de ma mission est la gestion et l'attribution de cette allocation ».

Elle établit un lien entre les caractéristiques du territoire et l'efficacité de sa mission. Le département accueille beaucoup de jeunes et s'étonne que les montants disponibles par jeune diffèrent d'une région à l'autre. *« J'ai eu l'exemple d'une jeune qui percevait 300 euros d'allocation en habitant dans une autre région et qui ne comprenait pas pourquoi, en arrivant ici, elle ne percevait plus que 100 euros »*.

Afin de favoriser l'insertion professionnelle des jeunes, elle serait encline à proposer de rendre plus de formations accessibles gratuitement plutôt que de verser une allocation.

Un jeune qui quitte le système est fâché avec l'école et ne veut souvent plus en entendre parler, elle recommande donc de favoriser les formations pratiques.

La mobilité est un frein à la formation et à l'insertion, la conseillère confrontée au faible nombre de possibilités sur le territoire de la commune doit souvent pousser les jeunes à accepter une formation à Paris. Elle distingue à ce propos entre les petits étrangers qui arrivent et qui sont très mobiles et les jeunes d'ici qui préfèrent « tenir les murs de la cité ».

Les bénéficiaires CIVIS, pour 50 %, ont quitté le système scolaire sans le bac. 25 % ont le diplôme et n'accèdent pas à l'emploi et les 25 % restant ont quitté le système scolaire très tôt, à partir de la troisième.

A l'origine de leurs difficultés, il y a d'abord le marché de l'emploi : très peu d'emplois sont ouverts à ceux qui ont peu de diplômes. Globalement, les jeunes qui viennent à la mission locale de Montreuil ont un bas niveau de qualification.

Cependant, Madame Bictoly observe que de plus en plus de diplômés viennent à la mission locale. Ce sont surtout des bacheliers et même certains ayant le niveau licence. Ceux qui ont le bac pensent souvent que tout leur est dû.

Le plus souvent, ce sont les familles qui leur ont conseillé d'aller à la mission locale, un frère ou une sœur y sont déjà parfois passés.

- **Partenariats**

« Lors de nos réunions d'équipe, nous essayons d'inviter un ou deux partenaires, chaque mois, de façon à échanger sur différents cas de jeunes en formation dans les structures ».

Une concertation est aussi engagée avec les acteurs du monde professionnel. Les conseillers s'appuient sur le site du CARIF qui compile toutes les formations conventionnées par le conseil régional.

Au niveau des formations proposées, elle perçoit une adéquation entre la situation du marché du travail et les besoins locaux de recrutement. Si auparavant, elle fonctionnait plus particulièrement sur les métiers en tension, elle a remarqué que ces derniers ne correspondaient pas forcément aux projets du jeune. Maintenant, elle travaille autrement, selon le goût du jeune. Elle se base sur les compétences du jeune et oriente vers les métiers en tension plutôt les jeunes qui déclarent ne pas savoir quoi faire. Si le jeune a un projet, le conseiller trace un parcours en fonction de ses compétences afin qu'il puisse atteindre son objectif. Elle note cependant la difficulté de ne pas briser le rêve du jeune : « comment faire comprendre à un jeune en grande difficulté qu'il ne peut pas devenir enseignant ? ».

Par rapport à d'autres organisations, la mission locale apporte une vraie valeur ajoutée parce qu'elle travaille sur la globalité du jeune, prend en compte l'ensemble des ses problèmes qu'ils soient personnels ou professionnels. Les jeunes ont généralement confiance en la mission locale qu'ils considèrent même comme une seconde maison.

- **Impacts**

Un jeune qui vient à la mission locale ne vient pas seulement chercher un emploi ou une formation : il a besoin de se confier. Parfois, les conseillers sont en contact avec les parents et les amis, et parviennent à influencer sur ses fréquentations et à déterminer ce qui, dans son environnement, ne fonctionne pas. Pour un jeune qui sort de prison, ils se mettent en relation avec son tuteur ou son conseiller de probation pour faciliter la mise en place d'actions spécifiques d'accompagnement. Selon Madame Bictoly, « ce genre de public est très courant chez nous, il y en a trop ».

- **Préconisations**

La conseillère considère que l'Éducation nationale est fautive. « Souvent, il m'arrive de recevoir certains jeunes pour lesquels je me demande pourquoi ils ont quitté le système scolaire ». Elle met en cause notamment le système de notation qu'elle juge « violent » et stigmatisant pour le jeune.

3.4.8.6.2 Jeunes bénéficiaires du CIVIS

Yolande

Yolande a 23 ans. Elle est originaire du Congo. Elle a poursuivi des études au Congo jusqu'à l'équivalent de notre classe de terminale. Elle fut contrainte de cesser ses études car cela représentait un coût que sa mère, séparée de son père ne pouvait pas assumer. Sa mère n'a pas de réel métier mais vit grâce à de petites activités de commerce. Pendant 1 an elle vit de « petits boulots ». Son père vit à cette époque en France, à Montreuil. Il est Chef d'équipe à France Boissons. Elle décide de le rejoindre en 2009 et ne parle alors pas français.

A son arrivée, elle s'oriente vers Pôle Emploi qui la redirige vers la mission locale au sein de laquelle elle est suivie depuis 4 ans.

Son objectif consiste alors à trouver une formation pour apprendre à parler français afin d'intégrer ultérieurement une formation qui lui permettra d'apprendre un métier.

Elle suit une formation pour apprendre le français pendant 9 mois. Elle effectue simultanément des stages pour découvrir le métier d'auxiliaire de vie. La conseillère l'a orientée vers cette voie car elle avait travaillé au sein d'un hôpital lorsqu'elle était au Congo et cela lui avait plu.

Elle intègre ensuite l'école de la deuxième chance. Elle accumule les stages dans les maisons de retraite sans qu'aucune perspective d'embauche ne s'offre à elle. Elle change alors radicalement de secteur d'activité et de métier en travaillant dans la grande distribution. Elle effectue un stage de 3 semaines et se voit proposer un emploi d'une durée de 4 mois. Son employeur lui propose alors un contrat de professionnalisation pour 6 mois. Suite à ce contrat, elle décline l'offre qui lui est faite car il s'agit d'un CDI à temps partiel (20h) dont les horaires étaient en outre tardifs. C'était en octobre 2012.

En avril 2013, elle suit pendant 3 mois une formation pour passer son permis de conduire et ce afin de pouvoir postuler aux offres d'emploi nécessitant le permis B. Elle obtient son code mais ne peut passer l'examen de conduite car seules 25 heures sont financées et il lui faut s'acquitter d'heures supplémentaires.

Finalement, Yolande décide de changer à nouveau de projet professionnel et souhaite aujourd'hui devenir agent polyvalent en restauration collective : « *Je n'ai jamais travaillé dans la restauration, je veux découvrir. Je sais qu'il y a beaucoup de travail car mes amies évoluant dans ce secteur ont bien plus de propositions que moi qui recherchait des offres d'emploi en tant qu'auxiliaire de vie* ».

Elle souhaite par conséquent suivre une formation courte pour découvrir ce métier. Elle n'a pas encore évoqué ce projet avec sa conseillère.

Elle est suivie par la même conseillère depuis son arrivée. Celle-ci la reçoit en moyenne 2 à 3 fois par mois ou lorsqu'elle rencontre des difficultés.

Elle a bénéficié de l'allocation CIVIS. Elle a, au total, perçu 350 euros depuis son arrivée en France :

- « Quand je suis arrivée en France, j'ai eu 150 euros pour acheter à manger et des titres de transport ».
- Puis 200 euros.

Le Contrat CIVIS est signé entre la ML et Yolande en 2010.

Elle juge très satisfaisante la qualité de l'accompagnement de sa conseillère (5/5). « Certains disent que ça ne sert à rien mais moi cela m'aide beaucoup à trouver des formations et du travail ». Elle souligne en effet le fait qu'il n'est pas aisé de chercher seule une formation ou un emploi. Elle estime que la ML offre des opportunités qu'elles n'auraient pas eues ailleurs.

Mégane

Mégane a 20 ans, elle est originaire de Guadeloupe où sa mère exerce le métier de restauratrice. Elle obtient un bac technologique « sciences technologies de l'agronomie et du vivant » en Guadeloupe. Ensuite, elle rejoint la métropole en septembre 2011 et plus précisément la Vendée pour intégrer une première année de BTS en production animale car elle est passionnée par les chevaux et souhaite exercer un métier en lien avec ces animaux. Elle met un terme à sa formation en octobre 2012 en 2nde année de BTS car elle estime ne pas être suffisamment au contact des chevaux. Elle perd son père au cours de sa première année de BTS, ce qui, selon elle, a facilité son décrochage.

Elle trouve alors des « petits boulots », hôtesse d'accueil, enquêtrice au téléphone, qui lui permettent de vivre.

Elle se dirige alors vers Pôle Emploi qui la redirige vers la mission locale en février 2013. Son objectif premier est de reprendre des études. Sa conseillère l'oriente vers un atelier POP pour réfléchir à son projet professionnel.

Elle juge que ses difficultés ne relèvent pas d'un problème d'orientation, ou de conseil en orientation. Elle a, en effet, longuement hésité entre un BP GEPS (diplôme dans le sport équestre) et le BTS production agricole. Il s'avère qu'elle n'avait pas le galop 7 pour intégrer la première.

Aujourd'hui, Mégane souhaite intégrer un BTS assistante manager. Elle ambitionne de poursuivre des études en License professionnelle option RH ou communication afin d'occuper un poste à responsabilité.

Elle a été admise dans plusieurs écoles soit en formation initiale soit en alternance, voie qu'elle privilégie. Cependant, elle ne parvient pas pour l'instant à trouver d'employeur.

Elle multiplie les entretiens en vain. Selon elle, son changement d'orientation les effraie, d'autres pointent son manque de bases en comptabilité.

La conseillère qui la suit au sein de la ML souhaiterait quant à elle qu'elle poursuive son projet professionnel initial tourné autour des chevaux. Mégane semble pragmatique sur ce sujet et affirme désormais que les chevaux resteront un loisir.

Elle a signé un CIVIS mais ne s'en rappelle pas. Elle ne se représente pas vraiment ce qu'est le CIVIS. Elle est suivie par sa conseillère à raison de 2-3 fois par mois en moyenne. Elle perçoit le CIVIS comme un « soutien moral et financier ». L'allocation lui a permis de payer son loyer. Jusqu'à présent elle sous-loue une chambre. Elle souhaite pour l'avenir obtenir un logement dans une résidence étudiante. Elle réside depuis avril 2013 à Roissy mais continue de fréquenter la ML de Montreuil car elle est très attachée à sa conseillère dont elle loue le professionnalisme.

Elle est satisfaite de l'accompagnement dispensé par sa conseillère (4/5) même si celle-ci lui a proposé de retirer de son CV la mention Baccalauréat afin de

faciliter son accès aux emplois d'avenir. Elle a refusé en arguant qu'elle était fière d'avoir obtenu son bac et qu'elle ne renoncerait pas à le mentionner.

Sans aide de la ML, elle estime qu'elle aurait quand même trouvé des formations mais elle n'aurait pas pu payer son pass Navigo.

Afin de faciliter son insertion, Mégane aurait souhaité pouvoir visiter des entreprises et être accompagnée sur la recherche d'employeurs afin d'intégrer sa formation en alternance.

Loudi

Loudi est née à Haïti et vivait jusqu'en 2006 à Saint Martin. Aujourd'hui âgée de 24 ans, elle vit seule avec son petit garçon de 4 ans à Montreuil. Son père est Chef de rang dans la restauration tandis que sa mère, actuellement retraitée, exerçait le métier d'assistante maternelle. Niveau d'études : BEP non validé.

Après la troisième Loudi intègre contre sa volonté un BEP secrétariat. Loudi qui n'avait aucune appétence pour le secrétariat aurait préféré intégrer un CAP restauration mais ses parents ont refusé. A l'époque, elle ne reçoit aucun conseil en provenance du COP ou du professeur principal de son établissement.

Elle poursuit jusqu'en deuxième année de BEP mais ne se résout pas à passer les examens finaux. Au cours des deux années, ses résultats étaient selon elle « catastrophiques ». Elle rentre alors dans la vie active et exerce le métier de secrétaire pendant 3 ans à Saint- Martin : *« je n'étais pas heureuse dans mon travail »*.

Entre-temps, elle donne naissance à un petit garçon en 2009.

Suite à la cessation d'activité de l'entreprise qui l'employait en 2010, elle cherche un nouvel emploi, en vain. Elle parvient néanmoins à subvenir à ses besoins avec l'aide de la CAF qui lui verse le RSA ainsi qu'avec l'aide de sa famille. Loudi souligne le fait que les possibilités de poursuivre des études techniques à St Martin sont très limitées. Seuls 3 BEP et quelques CAP sont proposés ou alors il lui fallait quitter St Martin pour la Martinique ou la Guadeloupe.

Elle décide alors de rejoindre la métropole, en septembre 2012, où résident déjà ses sœurs aînées, pour trouver du travail.

Elle prend contact pour la première fois avec la mission locale en octobre 2012. Elle souhaite demander conseil pour trouver une formation et obtenir également une aide financière car la CAF a cessé de lui verser le RSA.

Elle aspire alors à suivre une formation d'aide-soignante qui lui permettrait d'accéder au métier d'aide-puéricultrice en validant 2 modules supplémentaires. L'obtention de son titre de séjour lui ouvre le droit de travailler en France et de s'inscrire à une formation de remise à niveau : culture générale, maths, français. La formation d'une durée initiale de 6 mois, s'arrête au bout de 3-4 mois faute de financement. Elle poursuit une formation « Femme au volant » de 3-4 mois et obtient son code de la route et suit actuellement des cours de conduite.

Elle envisage de suivre une formation en alternance, mais les entreprises la jugent trop âgée pour la recruter.

Fin 2012, la mission locale lui propose de conclure un CIVIS.

En avril 2013, Loudi passe avec succès les tests pour intégrer une formation d'auxiliaire de vie sociale. Malheureusement, cette dernière ne peut se tenir faute de financements de la région. Elle tente alors de trouver une formation similaire dans un

autre centre dont elle attend la réponse début septembre. Cette formation lui permettrait d'accéder à celle d'aide-soignante en validant 4 modules supplémentaires. A partir de là, elle pourrait également prétendre devenir auxiliaire de puériculture en validant également 2 nouveaux modules.

Ensuite + 4 modules à valider pour devenir aide-soignante et puis 2 modules pour devenir auxiliaire de puériculture. Loudi semble très au fait des formations qui lui sont accessibles et de leurs modalités d'accès.

Elle n'a pas souhaité revenir à son premier rêve, intégrer une formation en restauration. Néanmoins, elle s'oriente vers un métier qui ne lui est pas inconnu : *« je m'occupais de ma tante aux Antilles et ma mère gardait des enfants donc je me suis dit : c'est pas mal, j'aime bien »*.

Loudi perçoit 100 ou 200 euros tous les 2-3 mois. Elle a perçu pour la première fois cette allocation en décembre 2012. Cela lui permet d'acheter ses titres de transport ou de la nourriture. Elle semble satisfaite de cette aide alors même qu'elle est éligible au RSA qui pour des raisons de délai d'instruction ne lui est toujours pas versé : *« Parfois j'ai besoin de plus par rapport à mon fils mais je ne me plains pas, c'est mieux que rien »*. Elle bénéficie du soutien matériel de ses sœurs.

Loudi est toujours suivie par la même conseillère depuis son entrée à la mission locale. Elle loue la grande disponibilité de celle-ci, qui la reçoit environ 2 fois/mois, ainsi que la qualité de son accompagnement (4/5).

« Mes parents auraient du me laisser choisir et j'aurais déjà un BTS cuisine s'ils m'avaient laissé ». Loudi souhaite à terme revenir travailler à St Martin.

3.4.8.7 Plate-forme de suivi et d'appui aux décrocheurs

3.4.8.7.1 Coordinatrice départementale

- **Historique**

La plateforme est venue se greffer sur des dispositifs qui existaient déjà et notamment les huit districts qui existent dans le 93 et qui individuellement représentent une unité géographique.

Les décrocheurs, ce sont ceux qui sont sortis sur système scolaire depuis moins d'un an. Ils sont pris en charge par les responsables de la Mission générale d'insertion (MLDS) qui propose des actions d'accompagnement. Depuis plusieurs années, l'équipe essaie de faire revenir les élèves en interruption de parcours. Ils sont convoqués pour un entretien de situation et il leur est demandé de revenir dans un établissement.

Entre 2 000 et 2 500 jeunes ont bénéficié d'un entretien de situation l'année dernière en Seine-Saint-Denis. Les jeunes sont reçus par un binôme composé du COP et du CPE de l'établissement. De plus en plus régulièrement, c'est seulement l'un ou l'autre. Le rôle des coordonnateurs de la MLDS est d'organiser et de faire des propositions d'actions. Ces coordonnateurs étaient dans la proximité immédiate des jeunes, au sein de la MLDS, mais désormais, ils sont devenus des conseillers techniques.

Parmi les actions proposées, se trouvent des ateliers de groupes mais aussi des suivis individualisés.

Un professeur référent (payé en heures supplémentaires), formé par le coordinateur MLDS, accompagne le jeune décrocheur. Afin de démarrer au plus vite une action, le coordinateur peut être appelé à intervenir tant que le référent n'est pas nommé.

Les jeunes décrocheurs ont un profil varié. Il y a les jeunes non affectés en fin de troisième ou ayant subi un échec à l'examen : c'est le cas de figure le plus courant dans le district. Il y a aussi les jeunes qui ont décroché au cours des années précédentes. Souvent, ils s'adressent à la mission locale, après être passés par la MLDS qui fait office de sas. Depuis 6 mois, une Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire (MLDS) a été constituée. La MLDS est plus globalisante que la MLDS car elle fait intervenir des acteurs au-delà de l'Éducation nationale.

Aujourd'hui, le Système Interministériel d'Échanges d'Information (SIEI) est utilisé.

Il faut différencier le décroché du décrocheur.

Le décroché est celui pour qui il y a une date de fin dans la base « élèves », il n'est plus inscrit nulle part. Un élève décroché, c'est un élève absentéiste. Mais le délai de signalement présente une difficulté. Avant, dans le département, le conseil de discipline était convoqué suite à des problèmes d'absentéisme. Ce système a été

abandonné au profit d'une procédure de constat d'abandon scolaire. Cette procédure est enclenchée par le chef d'établissement pour les jeunes âgés de 18 ans au plus. Pour les jeunes âgés de 16 à 18 ans, le chef d'établissement est obligé d'obtenir l'accord préalable du DASEN. C'est à partir de cette procédure que la « date fin » est indiquée dans la base du SIEI.

Un jeune décroché qui a eu un constat d'abandon scolaire et qui veut revenir dans le système doit solliciter la Commission Départementale d'Assiduité et de Suivi (CDAS). Si la commission émet un avis défavorable, le jeune est envoyé vers la mission locale.

Le décrocheur est un jeune inscrit en début d'année et qui donne des signes de décrochage. Le décrocheur n'est pas encore sorti de l'établissement et l'équipe pédagogique fait en sorte de réussir à le racrocher. Si cela échoue, le DASEN envoie un courrier à la famille afin de lui rappeler la règle d'assiduité. Si cela ne suffit pas, ce n'est plus un courrier de rappel mais une convocation. Le pôle pédagogique du suivi de l'orientation étudie les différents cas de décrochage et reçoit les élèves décrocheurs collectivement. Ceux qui le souhaitent peuvent néanmoins demander un rendez-vous individuel.

Les élèves démissionnaires posent un problème différent : on peut démissionner après avoir trouvé un contrat d'apprentissage par exemple. Ce n'est donc pas un bon indicateur. De plus, les jeunes démissionnaires ont la possibilité de revenir dans les 2 mois ce qui nécessite de leur réserver des places dans un établissement.

Le département connaît beaucoup de difficultés en matière de décrochage et les différents acteurs restent très cloisonnés (MLDS, dispositif nouvelle chance, politique de la ville, du conseil général, ateliers relais, ...). Pourtant, la prise en charge du décrochage scolaire nécessite une action globale et notre nouvelle DASEN essaie de rassembler ces acteurs.

Les décrocheurs sont pris en charge dans leur établissement. Lorsque ce n'est pas efficace, le DASEN et la plateforme sont sollicités. La plateforme s'adresse donc bien aux décrochés et aux décrocheurs. Cependant, le volume de décrochés conduit à laisser de côté les décrocheurs. La prise en charge des décrochés par le SIEI est chronophage.

La plateforme départementale compte 17 conseillers techniques pour un flux de près de 800 élèves.

- **Le système interministériel d'échanges d'informations (SIEI)**

Dans le département, le SIEI concerne 7 000 élèves.

Chaque année, fin octobre, le rectorat fournit une liste des non-diplômés et des diplômés de niveau V sortis en cours de niveau IV. Cette liste est envoyée au ministère qui la transmet aux autres académies. Cette liste est ensuite croisée avec celle des CFA et des missions locales. Si un des jeunes figurant sur la liste se trouve dans une autre académie, il est ainsi retrouvé. La liste ainsi mise à jour est dénommée liste

RIO, elle est transmise au DASEN et aux coordinateurs de la plateforme. Dans cette liste, figurent les non retrouvés et les jeunes pris en charge par les missions locales.

Les jeunes retrouvés en mission locale peuvent correspondre à 3 statuts : en veille (le jeune s'est rendu à la mission locale une seule fois sans bénéficier d'un dispositif), accompagné (le jeune est suivi par la mission locale), actif (le jeune a trouvé une formation ou un emploi).

La plateforme se concentre plus particulièrement sur les jeunes en veille.

Après la première campagne d'octobre, une seconde a lieu en mars ; malheureusement, trop tardivement. Madame O. suggérerait de décaler la première en janvier et ainsi permettre à tous les acteurs d'être fonctionnels. Cette campagne recense tous les jeunes qui ont décroché l'année passée ainsi que ceux qui ont atteint l'âge de 16 ans entre les 2 campagnes et ceux qui sont sortis du système en cours d'année. *« Si nous devons en plus traiter le cas des jeunes de moins de 16 ans, nous serions débordés ».*

Un système de pastilles de couleur est utilisé pour distinguer les différentes situations : rouge pour les jeunes qui sont sans solution et verte pour ceux dont la situation est connue et positive. Ainsi un jeune ayant trouvé un emploi, parti à l'étranger, marié ou malheureusement emprisonné se voit attribuer une pastille verte. Le travail suppose de prendre contact avec chacun des jeunes de la liste. La plateforme demande aux CPE de contacter les jeunes qui se trouvaient avant dans leur établissement, mais « cela peut prendre plusieurs semaines ». Quand un CPE n'arrive pas à joindre un jeune, il peut le signaler à la plateforme qui prend alors le relais. Les élèves que la plateforme n'a pas pu contacter sont alors signalés au CIR. Les élèves des écoles privés sous contrat figurent aussi sur cette liste. Cependant, l'enseignement privé est encore peu sensibilisé à cette démarche et il revient à l'académie de les y inciter.

Madame O. souligne l'importance de la formation : *« on a fait des progrès d'une année sur l'autre grâce à la formation du personnel ».*

Il y a un certain nombre de plateformes qui sont plus aptes que d'autres à faire revenir les jeunes. Si le pourcentage d'élèves répondant n'est pas très élevé, la responsable de la plateforme regrette de ne pouvoir se déplacer au domicile des jeunes, même si parfois elle sollicite les assistantes sociales et les éducateurs.

Le personnel de la plateforme dispose de tableaux de bord qui lui permettent d'identifier les établissements qui relancent efficacement les jeunes. Le découpage de la liste par établissement permet de voir qui a ou qui n'a pas fait le nécessaire pour contacter les jeunes. Les établissements en retard sont contactés par le DASEN.

Lorsqu'un entretien de situation est réalisé, même en début d'année, la plateforme fait l'état du parcours du jeune. S'il n'y a pas de solution, un transfert via la plateforme permet d'inscrire le jeune dans une action MLDS ou dans un accompagnement par la mission locale.

- **Les différentes actions possibles**

Les **actions de la MLDS** ont pour objectif est de remobiliser le jeune à travers des stages en entreprise, une remise à niveau dans les matières fondamentales. Ces actions sont réalisées par des intervenants de l'Éducation nationale ou par des vacataires. Quand la situation financière le permet, des prestataires extérieurs (théâtre, équitation, ...) sont sollicités. Ces actions représentent une charge horaire hebdomadaire de 15 à 18 heures.

A l'issue de ces actions, s'entame un travail sur la re-scolarisation. Un risque réel existe de remobiliser un jeune en lui faisant miroiter qu'il pourra retrouver une place dans le système scolaire et ne pas la lui donner, faute de place, alors qu'il est méritant. La responsable de la plateforme estime qu' *« il faudrait être certain de pouvoir leur garantir une place alors qu'il y a aujourd'hui des critères et des priorités. Par exemple, pour aller en CAP, les élèves prioritaires sont les élèves de SEGPA. Pour aller en seconde professionnelle, les prioritaires sont les élèves de troisième. Pour la première professionnelle, priorité est donnée aux secondes professionnelles et aux secondes GT »*.

Sur l'ensemble des décrochés, environ 20 % sont re-scolarisés. Les jeunes qui ne sont pas re-scolarisés sont envoyés à la mission locale.

« Au-delà des actions de remobilisation, nous proposons aussi aux jeunes de les préparer à nouveau aux examens auxquels ils n'ont pas été reçus ».

C'est l'objet du module de re-préparation d'examens en alternance (MOREA), mis en place pour la première fois cette année. Toutefois, le manque de moyens empêche la constitution de classes de doublants, qui ont dû être regroupés avec des triplants au sein du dispositif. Tous ceux qui ont bénéficié d'un entretien de situation et qui veulent préparer à nouveau un examen peuvent prétendre à bénéficier de ce dispositif. *« Certains établissements n'ont pas assez de places dans leurs sections pour accueillir des redoublants et nous les basculons sur le dispositif MOREA. Malheureusement peu de jeunes peuvent bénéficier de ce dispositif »*.

Le fondement de l'action, quelle qu'elle soit, est un acte volontaire du jeune. *« Il faut aussi que nous réussissions à présenter les choses de façon à ce qu'elles soient attractives pour lui. Le facteur humain est donc important »*.

Le pôle insertion s'adresse aux jeunes qui sont prêts à aller vers une insertion professionnelle en leur permettant de bénéficier d'un « coup de pouce » financier et d'un accompagnement dans la construction de leur projet. Il y a des jeunes qui se tournent vers l'apprentissage pour des raisons pécuniaires et il n'est pas rare que des lycéens soient salariés.

- **Bilan**

Le SIEI existe depuis deux ans.

Les listes contiennent toutes les informations utiles sur le jeune décroché, notamment sa date de fin.

Il existe cependant une ambiguïté quant à la durée de présence sur des jeunes sur la liste : après deux ans, les jeunes sortent de la base. Il faudrait plus de délais de carence afin que les missions locales puissent prendre en charge les jeunes. Nous devrions pouvoir re-scolariser les élèves sortis depuis plus de deux ans. Si les jeunes veulent revenir dans le système scolaire, ils doivent déposer un dossier auprès du CIO et peuvent éventuellement réintégrer un établissement par « récurrence ». Mais cette dernière connaît des limites : réticence à re-scolariser un jeune trop âgé et problème de places.

« Dans le département, on re-scolarise jusqu'aux vacances de la Toussaint. On voulait le faire jusqu'à décembre mais nous avons dû faire face à une levée de boucliers. Nous avons demandé à ce que les places vacantes dans les établissements soient renseignées dans le logiciel ».

Le réseau FOQUALE est un réseau interne à l'Éducation nationale. Il a été créé en mars 2013. *« Ces réseaux rassemblent les établissements et dispositifs relevant de l'Éducation nationale et susceptibles d'accueillir les jeunes décrocheurs. Les réseaux FOQUALE développent des mesures de remédiation au sein de l'Éducation nationale ».*

- **Les autres solutions**

Les EPIDE, Établissement Public d'Insertion de la Défense, sont aussi une solution à destination des décrochés. La région développe aussi des programmes en matière d'insertion professionnelle qu'elle finance pour les jeunes en difficulté.

- **Gouvernance**

La plateforme regroupe les établissements scolaires (collèges, lycées), le CIO et les partenaires pertinents au niveau du district (Pôle emploi, Club prévention, BIJ et PIJ).

Dans le district, le coordinateur de la plateforme est payé par l'Inspection académique et nommé par le Préfet. A l'origine, la cellule de pilotage était exclusivement centrée sur les membres de l'Éducation nationale puis nous avons souhaité ouvrir la gouvernance du dispositif aux partenaires notamment les missions locales.

La cellule FOQUALE est quant à elle pilotée par les représentants de l'Éducation nationale.

- **Efficacité du dispositif**

La responsable déplore les changements incessants qui ne permettent pas une juste évaluation du dispositif. Elle rappelle qu'il faut trois ans pour que les choses soient comprises et appliquées par les acteurs de terrain. Le SIEI lui semblant sur la bonne voie, elle préconise de ne pas le remettre en cause.

« Le principal problème n'est pas de repérer les jeunes décrochés mais de réussir à leur proposer une solution. Jusqu'à présent, nous avons bénéficié de moyens constants. Plus nous allons réussir à faire revenir des jeunes, plus nous allons demander à ce que les établissements adoptent une attitude proactive vis-à-vis du décrochage ».

Elle évoque un autre problème : le nombre de places limité dans les établissements. Comment faire en sorte que l'institution puisse assurer la continuité entre la MLDS et l'établissement ? Beaucoup de jeunes sont « récupérés » parce qu'ils n'ont pas effectué leurs 22 semaines de stage durant leur Bac pro. *« Une fois qu'ils sont sortis, que nous les identifions et que par notre action nous les faisons réaliser leur stage, comment les réintégrer ? ».*

Les partenariats au sein de la plateforme se développent d'année en année. Ils demandent du temps et dépendent du bon vouloir des autres acteurs.

- **Communication entre partenaires**

Sur le district, a été mis en place un espace collaboratif. Ce dernier permet de diffuser des informations en-dehors des temps de réunion. Les réunions avec le coordinateur MLDS se font tous les quinze jours. Les informations sont aussi transmises à l'occasion des réunions départementales de la cellule de pilotage de la plateforme. La fréquence de ces réunions est variable. *« Au départ, tout le monde faisait des réunions plateforme. Depuis, nous avons développé des outils qui nous permettent de rester en contact et informés sans avoir besoin de se réunir tout le temps. Les situations individuelles sont parfois examinées aux cours des réunions de la cellule de pilotage. Les réunions plateforme servent, avant tout, à faire connaissance avec les partenaires ».*

« Hiérarchiquement, je ne peux m'adresser qu'aux coordinateurs ».

Pour une meilleure organisation, elle considère qu'il serait préférable d'étudier les situations individuelles en petits comités et utiliser les grandes réunions collectives pour communiquer.

« Depuis 10 ans, il y a une vraie évolution dans la prise en charge de la question du décrochage. Les acteurs sont de plus en plus mobilisés, l'Éducation nationale a pris conscience qu'elle ne pouvait pas résoudre seule le problème du décrochage et les rapports entre les différents sont de mieux en mieux construits ».

3.4.8.7.2 Jeunes décrocheurs

Yanis

Yanis a 20 ans. Il vit à Montreuil. Il est le cadet d'une famille de 3 enfants dont le père est à la retraite (ancien ouvrier) et dont la mère est employée en tant que femme de ménage. Seule sa sœur aînée a obtenu son baccalauréat. Dernier niveau d'études : brevet des collèges. Situation : décrocheur – inscrit comme demandeur d'emploi non indemnisé.

Yanis évoque une scolarité qu'il juge « normale » tant au collège qu'au lycée. Lorsqu'il était lycéen, son souhait était de rejoindre plus tard la RATP. Selon lui, il ne pouvait le faire qu'à compter de ses 22 ans. Il a alors formulé plusieurs vœux dans le cadre de la procédure AFFELNET « un peu au hasard ». *« J'ai choisi plomberie en premier vœu mais c'est mon dernier vœu qui a été retenu : serrurier-métallier »*.

Yanis n'a bénéficié d'aucun accompagnement au collège pour réfléchir à son orientation, ni du professeur principal, ni du COP alors même qu'il souligne n'avoir eu que très peu d'idées sur ce qu'il pouvait ou voulait faire plus tard.

Il a intégré le lycée Claude Nicolas Leloup situé à Pavillon sous Bois, en première année de bac professionnel serrurier-métallier. L'établissement était situé à plus d'une heure de bus de son domicile.

Cette affectation semble avoir très fortement déstabilisée et découragée Yanis qui ne souhaitait absolument pas rejoindre cet établissement. Il évoque tout d'abord la distance qui sépare son domicile du lycée (de 1h00 à 1h30 de temps de transport).

Yanis dit avoir rapidement trouvé de l'intérêt pour la formation suivie. Il souligne avoir été bien plus intéressé et impliqué par ses cours en atelier que par les cours théoriques : *« certains cours étaient bien, la physique, les arts appliqués mais je détestais les maths et le français. Je n'étais pas concentré durant ces cours »*.

Malgré cet intérêt existant mais mesuré pour ses études, Yanis a progressivement « décroché ». Il met en avant la réputation de l'établissement et le climat de violence qui y régnait. *« Lorsque j'étais en 3^{ème}, j'avais visité cet établissement. Je ne voulais pas y aller, les gens sont violents. Moi j'ai grandi dans une cité, donc c'est un peu normal pour moi. Mais pour un autre, c'est encore plus dur »*.

Selon lui, cet établissement concentrait tous les jeunes qui avaient eu des problèmes de comportement lors de leur scolarité au collège. Au-delà de ces éléments, Yanis évoque la difficulté pour un jeune résidant à Montreuil de se rendre dans un lycée situé sur « un autre territoire » : *« Les quartiers d'Aulnay et de Montreuil sont en guerre, ce n'était pas bon pour moi »*.

Progressivement Yanis décroche et ne fréquente plus que par intermittence le lycée. *« Des fois j'y allais 3 heures, je faisais mon emploi du temps »*. Suite à ces absences, le conseiller principal d'éducation a contacté et convoqué à plusieurs reprises Yanis ainsi que ses parents. Selon lui il acquiesçait à tout ce que disait le CPE

et/ou la proviseure lors de ses entretiens afin de ne pas être inquiété mais ne modifiait pas pour autant son comportement.

Ses parents semblent n'avoir eu que peu de prise sur son comportement. Il évoque un père absent qui se désintéresse de ses problèmes : *« quand on a un chef de famille à la maison ça va, mais là ce n'était pas le cas »*, et une mère inversement très préoccupée par ses problèmes de décrochage : *« elle voulait que je continue, je disais oui pour lui faire plaisir »*.

Finalement, Yanis est sanctionné par le Conseil de discipline qui prononce son exclusion définitive du lycée au mois de mars. Après quelques mois d'inactivité, il souhaite reprendre une formation de serrurier mais plutôt en apprentissage. Il passe avec succès les tests d'un lycée de Noisy mais échoue à trouver un employeur. Il ressort de nos entretiens que la voie de la serrurerie est un choix plutôt contraint par ses parents. Yanis aurait en effet préféré intégrer une formation relative à la vente ou au commerce même s'il rajoute qu'il n'avait pas de *« métiers bien précis en tête »*.

Quelques mois après son exclusion, Yanis se rend à la ML (en avril 2010) qu'il a connue grâce à un ami. Il souhaite alors être aidé pour trouver un employeur qui accepte de le recruter dans le cadre d'un contrat d'apprentissage. Mais sa démarche intervient trop tardivement.

Plus tard, il se rend à des entretiens de recrutement pour intégrer un contrat en alternance en vain. Selon lui, il se retrouve en concurrence avec d'autres jeunes souvent plus âgés (il a alors 17 ans), qui semblent être privilégiés par les entreprises.

Sa conseillère l'encourage à persévérer et l'inscrit dans des ateliers de recherche d'emploi.

Face à ce nouvel échec, Yanis dit avoir été très abattu et démoralisé : *« je me suis dit que je n'avais pas de chance. J'étais dégouté, alors j'ai trainé dehors »*.

Il est accompagné par la conseillère de la Mission locale (2 rendez-vous/mois en moyenne) dont il loue la qualité de l'accompagnement et la persévérance. Il cesse néanmoins de se rendre à la Mission locale et trouve des « petits boulots » déclarés ou non. Il se passe plus de 16 mois avant que Yanis ne reprenne contact avec la Mission locale. Durant cette période, il évoque son envie de s'amuser plus que de se former ou travailler : *« le problème c'était moi. Je ne pensais pas à mon avenir mais à m'amuser »*.

Puis un déclic intervient, il dit avoir pris conscience de la nécessité de faire quelques chose : *« à 25 ans, on ne va pas rester comme ça, à ne rien faire alors que tout le monde évolue sauf nous. On va le regretter plus tard »*.

Lorsque Yanis renoue avec la mission locale, il veut reprendre des études pour aller à l'université ce dont la conseillère le dissuade. Entre temps il entend parler des emplois d'avenir et évoque quelques personnes de son entourage qui ont été recrutées à la mairie de Paris. Sa conseillère lui propose de postuler à un emploi d'avenir pour entretenir les espaces verts sur la commune de Romainville. Celui-ci,

ayant déjà eu une expérience similaire avec la mairie de Montreuil, répond positivement à cette offre.

- **Préconisation pour améliorer l'orientation des élèves au collège :**

« Au collège, j'aurais voulu une heure par semaine pour obtenir des informations sur tous les métiers qui existent ».

Regard sur l'école : Yanis porte un regard bienveillant sur le collège et le personnel enseignant. Sa perception du lycée est bien plus négative. Il considère que les professeurs se désintéressent des élèves : *« ils viennent et font leur cours comme si on n'existait pas, certains d'entre eux sont même effrayés par les élèves »*. Selon lui, les problèmes de discipline rencontrés au cours de son passage en lycée technique étaient beaucoup trop importants pour permettre de suivre une scolarité normale : *« sur un effectif de 30-32 élèves par classe, environ 20 élèves perturbaient les cours »*.

Angélique

Angélique a 18 ans. Elle est placée depuis l'âge de 16 ans à l'aide sociale à l'enfance (ASE). Elle vit actuellement dans un hôtel situé au Bourget. Sa mère est au chômage, elle ne connaît pas son père.

• Parcours scolaire

Le parcours scolaire d'Angélique a été très fortement perturbé par d'importants problèmes familiaux. Elle déménage 4 fois en 1 an entre Montreuil et Champigny durant son année scolaire de 5^{ème}, changeant systématiquement d'établissement.

Cette situation rejaillit sur ses résultats scolaires. Elle intègre une classe relais pour bénéficier d'un soutien personnalisé. En fin de 5^{ème}, elle accuse déjà un redoublement. Elle met un terme à sa scolarité en classe de 4^{ème} au bout d'un mois (2 déménagements supplémentaires). Elle a alors 16 ans.

Elle se rend à la mission locale en août 2010 sur les conseils d'une amie. Elle souhaite alors suivre une formation de remise à niveau afin d'intégrer une formation qualifiante.

Sa conseillère l'oriente vers une formation de remise à niveau qu'elle peine à suivre. Elle éprouve des difficultés en maths et en français. Elle ne se décourage pas et parvient à suivre la formation jusqu'à son terme. Elle intègre ensuite un atelier de recherche d'emploi, CV et lettre de motivation, puis une formation dans la vente et le commerce. Je l'ai intégrée avec obtention d'un niveau 5. Elle s'essaie à des petits boulots de vente dans le prêt à porter à Rosny. Elle se rend finalement compte que ce métier ne lui correspond pas.

Elle réalise alors un essai dans la restauration comme serveuse durant 1 mois et demi, en septembre 2012.

Angélique va débiter un CDI dans la restauration le 5 septembre à Paris (métro Strasbourg St Denis). Elle a signé un contrat jeune majeur avec l'ASE qui lui impose d'accepter cette offre d'emploi. *« C'est un contrat provisoire. L'ASE nous aide financièrement, et à trouver un studio, si on a un emploi fixe. Pour l'instant, je suis obligée de prendre un emploi. Mais d'ici deux ans, je veux suivre une formation pour avoir un diplôme ».*

Angélique appréhende néanmoins de commencer ce nouvel emploi dans la mesure où son lieu de travail est très éloigné de son hôtel. Ses horaires vont la conduire à voyager très tard dans les transports en commun.

• Perception de l'accompagnement au collègue

Angélique ne remet pas en question l'accompagnement dont elle a pu bénéficier au collège. Elle souligne la difficulté d'être accompagnée par un COP lorsqu'on change d'établissement tous les deux mois. Elle n'a bénéficié d'aucun

soutien familial et n'a jamais demandé d'aide à ses professeurs car elle refusait d'évoquer la nature de ses problèmes.

« J'aurais aimé pouvoir continuer l'école ».

Angélique rencontre sa conseillère environ tous les 15 jours. Elle vante la qualité de son accompagnement : *« j'ai trouvé mon emploi seule, mais ma conseillère m'a beaucoup aidée pour que je puisse effectuer une formation de remise à niveau ».*

Elle va prochainement signer un CIVIS avec la ML. Elle a d'ores et déjà obtenu une aide financière pour acheter de la nourriture (2 fois 60 euros) et elle va obtenir une aide pour financer son titre de transport.

Elle devrait également se voir proposer une formation pour passer son code et son permis de conduire.

L'aide sociale à l'enfance et la ML sont rentrés en contact pour faciliter l'accompagnement d'Angélique de part et d'autre. Angélique évoque la difficulté de ses rapports avec l'ASE : *« il faut marcher dans leur sens. Ils imposent. Si on n'est pas d'accord, ils rompent le contrat. Ils m'avaient envoyé à Sartrouville en pension à 2 heures de Paris. Je n'étais pas d'accord. J'y suis allée pour faire une semaine d'essai. Mais cela ne m'a pas plu, alors ils ont arrêté le contrat ».*

Messon

Messon a 21 ans. Il habite Montreuil. Environnement familial : son père, anciennement couvreur, vend actuellement des vêtements sur les marchés avec sa mère.

• Parcours scolaire

Messon a tout au long de sa scolarité entretenu une certaine défiance vis-à-vis du système scolaire. Son intérêt pour les études s'est progressivement dégradé à l'école primaire. Il explique ce rapport distant à l'école en évoquant son entourage familial qui n'a eu de cesse de lui répéter que l'école « ça ne servait à rien ».

Il redouble sa 6^{ème} et quittera le système scolaire à la fin de la 3^{ème}, à l'âge de 16 ans.

Il se rend en 2008 à la Mission locale sur les conseils de sa mère. Il souhaite alors trouver du travail. Sa conseillère l'oriente d'abord vers une formation.

Il effectue différents stages afin de découvrir plusieurs métiers : chauffeur-livreur, imprimeur. Il intègre une formation d'une durée de 9 mois afin de devenir maçon. Il cesse sa formation avant son terme. En effet, Messon s'adonne depuis 2 ans à la boxe qui représente pour lui une véritable passion. Cette dernière prend alors le pas sur sa formation et il pense qu'elle lui permettra de gagner sa vie. Il met cependant un terme à cette activité en 2010 après avoir perdu un combat.

A cette période Messon ne fréquente plus la Mission locale. Il ne reprendra contact qu'en 2011 après plus d'un an d'inactivité. Il est orienté vers l'école de la deuxième chance mais ne parvient pas à suivre sa scolarité car il souffre alors de dépression.

Il doit à nouveau renoncer à se former à un métier qui l'attire, celui de couvreur en raison de problèmes médicaux. Il s'oriente donc vers une formation de serveur-barman qu'il suit entre décembre 2012 et juin 2013. Il souligne néanmoins qu'il s'agit d'un choix par défaut et qu'il reviendra vers les métiers du bâtiment dès que ses problèmes de santé seront résolus.

Messon est très satisfait de l'accompagnement prodigué par la Mission locale. Il rencontre sa conseillère en moyenne une fois par mois et reconnaît que sans son aide, il n'aurait pas pu accéder à toutes ces formations.

• Vision de l'accompagnement par le COP et les professeurs

Messon évoque le soutien que plusieurs professeurs ont tenté de lui apporter mais qu'il a toujours refusé. A l'inverse, le seul souvenir qu'il se remémore avec le COP de son établissement tient à la participation à un atelier « avec d'autres jeunes qui n'aimaient pas l'école. Ça ne m'a rien apporté ».

4 Synthèses des questionnaires en ligne

4.1 Synthèses pour les collèges

4.1.1 Chefs d'établissement

Le questionnaire, déployé en ligne, a donné lieu à 15 réponses.

Les chefs d'établissement de collège considèrent que la famille joue un rôle prépondérant dans l'orientation (93,3%), devant les professeurs principaux (86,7%) et les COP (73,3%).

Pour 46,7% d'entre eux, la répartition des rôles entre le COP, le professeur principal et le CPE est confuse.

Le processus d'expression des vœux AFFELNET est perçu positivement par 78,6% des chefs d'établissement de collège ayant répondu. Ils sont par ailleurs 66,7% à considérer que le dispositif est suffisamment clair pour être bien compris des jeunes et de leurs familles.

Pour l'ensemble des répondants, le nombre de places disponibles sur le territoire conditionne fortement ou très fortement les décisions d'affectation des jeunes.

Une majorité des chefs d'établissement de collège (53,3%) considère que le processus d'orientation en 3^{ème} arrive au bon moment.

Selon 66,7% des répondants, la distinction entre les trois voies de formation est moyennement ou pas du tout maîtrisée par les élèves et leurs familles.

Une faible proportion des répondants (20%) considère que les jeunes et leurs familles portent un regard positif sur les filières professionnelles et en alternance. Ils sont 33% à considérer que les professeurs principaux portent un regard positif.

92,9% des répondants disent avoir mis en place des actions visant à faciliter la connaissance par les professeurs principaux des voies professionnelles et en alternance, notamment à travers des visites de CFA et de lycées professionnels.

Concernant les dispositifs à destination des jeunes, 80% des chefs d'établissement de collège disent organiser un forum des métiers. Ils sont 66,7% à organiser des visites dans les lycées professionnels et 60% à faire intervenir des représentants de lycées professionnels ou de CFA devant les élèves de leurs établissements.

Les répondants évaluent à 3 (sur 5) l'efficacité de l'action du COP de leur établissement et préconisent davantage de temps de présence. L'efficacité de l'action des professeurs principaux est quant à elle évaluée à 3,29 (sur 5) et les chefs

d'établissement souhaitent améliorer leur formation sur les filières ainsi que sur l'orientation elle-même.

93,4% des répondants estiment que la distance géographique freine fortement ou très fortement les jeunes dans leur choix d'orientation. De plus, tous s'accordent à dire que l'attachement des élèves à leur cadre de vie pèse fortement ou très fortement dans leur choix d'orientation.

Enfin, selon les répondants, la carte des formations est en adéquation avec les besoins locaux et les demandes exprimées par les élèves.

4.1.2 Professeurs principaux

Le questionnaire, déployé en ligne, a donné lieu à 20 réponses.

Une très large majorité des professeurs principaux de collège ayant répondu (90%) n'appartient pas à un réseau professionnel ou un groupe de travail. Ils sont 75% à ne pas avoir de formations régulières sur l'offre de formation ou sur les nouveaux métiers.

Les professeurs principaux de collège considèrent que la famille joue un rôle prépondérant dans l'orientation (100%), devant les professeurs principaux (85%) et les COP (75%).

Les répondants évaluent à 3,15 (sur 5) l'efficacité de l'action du COP de leur établissement et préconisent d'augmenter les temps de présence de ces derniers.

Pour 89,5% des répondants, la mission confiée aux professeurs principaux ne devrait pas être confiée à un autre acteur.

Les professeurs principaux de collège indiquent, pour 75% d'entre eux, rencontrer systématiquement tous les élèves de leurs familles. 90% disent mener des actions particulières pour les élèves les plus en difficulté.

La procédure AFFELNET incite les professeurs principaux de collège ayant répondu au scepticisme. Une majorité d'entre eux estime que son impact n'est ni positif ni négatif sur le processus d'affectation et l'amélioration des choix faits par les élèves. Ils considèrent néanmoins que la procédure est bien comprise par les élèves et leurs familles.

65% des répondants déclarent ne pas mettre en œuvre d'actions d'informations spécifiques au processus AFFELNET.

Selon 55% des répondants, la distinction entre les trois voies de formation est moyennement ou pas du tout maîtrisée par les élèves et leurs familles.

Les professeurs principaux de collège participent, pour 65% d'entre eux, à l'organisation d'un forum des métiers et, pour 60% d'entre eux, à l'organisation de visites dans les lycées professionnels.

Ils ne sont que 45% à penser que l'orientation intervient au bon moment en fin de 3^{ème}. 55% constatent ultérieurement des changements de voies.

Pour 80% des répondants, les caractéristiques géographiques ont un impact fort ou très fort sur les modalités de mise en œuvre des dispositifs d'orientation.

Les répondants sont 90% à estimer que les caractéristiques sociales des élèves ont un impact fort ou très fort sur les modalités de mise en œuvre de l'orientation. Tous considèrent que la distance géographique et l'attachement des élèves à leur cadre de vie pèsent fortement ou très fortement sur leur choix d'orientation.

Pour 94,8% des répondants, le nombre de places disponibles sur le territoire conditionne fortement ou très fortement les décisions d'affectation des jeunes.

Enfin, selon les répondants, la carte des formations est à peu près en adéquation avec les besoins locaux et les demandes exprimées par les élèves.

4.2 Synthèses pour les lycées professionnels

4.2.1 Chefs d'établissement

Le questionnaire, déployé en ligne, a donné lieu à 3 réponses. Ce faible taux de participation ne permet pas de livrer une analyse significative.

4.2.2 Professeurs principaux

Le questionnaire, déployé en ligne, a donné lieu à 11 réponses.

Une très large majorité des professeurs principaux de lycée professionnel ayant répondu (91%) n'appartient pas à un réseau professionnel ou un groupe de travail. Ils sont 81,8% à ne pas avoir de formations régulières sur l'offre de formation ou sur les nouveaux métiers.

Les professeurs principaux de lycée professionnel considèrent que la famille joue un rôle prépondérant dans l'orientation (100%), devant les professeurs principaux (81,8%) et les COP (63,6%).

54,5% ont déjà été en contact avec la mission locale de leur territoire.

Les répondants évaluent à 2,64 (sur 5) l'efficacité de l'action du COP de leur établissement et préconisent d'augmenter les temps de présence de ces derniers.

Pour 87,5% des répondants, la mission confiée aux professeurs principaux ne devrait pas être confiée à un autre acteur.

Très peu de professeurs principaux de lycée professionnel (18,2%) rencontrent systématiquement tous les élèves de leurs familles. 54,5% disent mener des actions particulières pour les élèves les plus en difficulté.

La procédure APB est considérée, par l'ensemble des répondants, comme suffisamment claire pour les jeunes et leurs familles. 90% des professeurs principaux de lycée professionnel portent une appréciation positive sur la procédure.

Ils ne sont que 40% à penser que l'orientation intervient au bon moment en fin de 3^{ème}. 63,6% constatent ultérieurement des changements de voies.

Les professeurs principaux de lycée professionnel reconnaissent, à 63,6%, ne pas participer à des actions en direction de leurs élèves afin de faciliter leur connaissance des offres de formation dans l'enseignement supérieur.

Pour 70% des répondants, les caractéristiques géographiques ont un impact fort ou très fort sur les modalités de mise en œuvre des dispositifs d'orientation.

Une large majorité des répondants estime que la distance géographique et l'attachement des élèves à leur cadre de vie pèsent fortement ou très fortement sur leur choix d'orientation.

Pour 80% des répondants, le nombre de places disponibles sur le territoire conditionne fortement ou très fortement les décisions d'affectation des jeunes après la 3^{ème}.

Enfin, selon les répondants, la carte des formations est à peu près en adéquation avec les besoins locaux et les demandes exprimées par les élèves.

4.2.3 Élèves en classe de seconde

Le questionnaire, distribué dans les classes, a donné lieu à 397 réponses.

L'âge moyen des jeunes interrogés est de 15 ans. Leurs parents sont la plupart du temps employés ou ouvriers.

78,1% des répondants considèrent que leur entrée en seconde professionnelle a été facile. Ces jeunes choisissent majoritairement (75,4%) une formation qui correspond au métier qu'ils ont envie d'exercer.

Les élèves de seconde professionnelle, dans leur choix d'orientation, sont avant tout aidés par leur famille (47,1%), le professeur principal (38%) et le Conseiller d'Orientation-Psychologue (35%). 48,4% des jeunes répondants ont un membre de leur famille qui a été élève dans un lycée professionnel.

Concernant le COP du collège, seuls 15% des répondants affirment ne jamais l'avoir rencontré pour évoquer leur choix d'orientation. 64,6% des répondants se disent satisfaits ou très satisfaits des conseils reçus par le COP.

Concernant le professeur principal du collège, 71,9% des répondants se disent satisfaits ou très satisfaits des conseils que ce dernier a pu leur fournir en termes d'orientation.

Parmi les actions souhaitées par les élèves de seconde professionnelle pour les aider à faire leur choix d'orientation figurent, par ordre de préférence :

- des stages en entreprise plus nombreux (44,1%) ;
- des visites en entreprises (25,7%) ;
- des rencontres avec des professionnels au collège (23,7%).

Seuls 48,2% des répondants ont suivi l'option facultative de découverte de la vie professionnelle, un quart des jeunes interrogés (25,9%) ne connaissait d'ailleurs pas l'existence de ce dispositif.

Le stage obligatoire de 3^{ème} semble avoir un effet mitigé sur le choix de l'orientation des jeunes : 45,6% considèrent qu'il les a aidés quand 45,4% considèrent qu'il ne les a pas aidés.

4.3 Synthèse pour les anciens élèves de Terminale de lycées professionnels

Le questionnaire, déployé en ligne, a donné lieu à 84 réponses.

L'âge moyen des jeunes interrogés est de 19 ans. Leurs parents sont la plupart du temps employés ou ouvriers.

86,3% d'entre eux ont obtenu leur Baccalauréat Professionnel. Ils sont 53,1% à considérer que le chemin pour y arriver a été facile.

Les répondants, à 75,6%, ont choisi une formation qui correspondait à leur choix.

Dans la définition de leur projet professionnel, ils ont avant tout été aidés par leur famille (22%), le professeur principal (20,7%) et le Conseiller d'Orientation-Psychologue (11%). D'ailleurs, 55,6% des bénéficiaires interrogés ont un membre de leur famille qui a été élève dans un lycée professionnel ou un CFA.

Concernant le COP, 45,7% des répondants affirment ne jamais l'avoir rencontré pour évoquer leur choix d'orientation. 27,2% des répondants se disent satisfaits ou très satisfaits des conseils reçus par le COP.

Concernant le professeur principal, 64,6% des répondants se disent satisfaits ou très satisfaits des conseils que ce dernier a pu leur fournir en termes d'orientation.

Parmi les actions souhaitées par les anciens élèves de terminale pour les aider à faire leur choix d'orientation figurent, par ordre de préférence :

- des rencontres avec des professionnels au sein du lycée (26,2%) ;
- un accompagnement dans l'élaboration de leur projet personnel (25%) ;
- des visites d'entreprises (23,8%).

69,1% des répondants envisagent de poursuivre leurs études après leur Baccalauréat Professionnel, les autres souhaitant chercher du travail.

69,9 des répondants estiment que le dispositif APB est facile et 67,6% portent une appréciation positive sur le dispositif.

4.4 Synthèse pour les élèves de CFA en CAP 1^{ère} année

Le questionnaire, distribué dans les classes, a donné lieu à 264 réponses.

L'âge moyen des jeunes interrogés est de 16 ans. Leurs parents sont la plupart du temps employés, artisans ou commerçants.

Ces jeunes choisissent dans une très large majorité des cas (90,9%) une formation qui correspond au métier qu'ils ont envie d'exercer. Le phénomène d'orientation contrainte vers les CFA semble donc limité.

Les élèves de CAP 1^{ère} année, dans leur choix d'orientation, sont avant tout aidés par leur entourage proche (famille et amis), le Conseiller d'Orientation-Psychologue (COP) et le professeur principal arrivant respectivement en 3^{ème} et 4^{ème} position. D'ailleurs, 52,3% des jeunes répondants ont un membre de leur famille qui a été élève dans un lycée professionnel ou un CFA.

Concernant le COP, près d'un tiers (34,9%) des répondants affirme ne jamais l'avoir rencontré pour évoquer leur choix d'orientation. En revanche, 36,9% des répondants se sont dit satisfaits ou très satisfaits des conseils reçus par le COP.

Concernant le professeur principal, 62,8% des répondants se disent satisfaits ou très satisfaits des conseils que ce dernier a pu leur fournir en termes d'orientation.

Parmi les actions souhaitées par les anciens élèves de terminale pour les aider à faire leur choix d'orientation figurent, par ordre de préférence :

- des stages en entreprise plus nombreux (37,9%) ;
- des rencontres avec des professionnels venant parler de leur métier (20,8%) ;
- des visites de lycées professionnels ou de CFA (20,8%).

Seuls 44,5% des répondants ont suivi l'option facultative de découverte de la vie professionnelle, un quart des jeunes interrogés (26,1%) ne connaissait d'ailleurs pas l'existence de ce dispositif.

Le stage obligatoire de 3^{ème} a permis à la moitié des répondants (52,2%) de choisir leur orientation professionnelle.

Annexe II au rapport d'étude de l'impact de plusieurs dispositifs concourant à la mobilité sociale des jeunes dans quatre bassins de vie (Guéret, Méru, Annecy, Montreuil)

Auteurs

- F. Larpin**, Directrice Nationale KPMG Secteur public, Supervision générale de l'étude.
C. De Montzey, Manager, KPMG Secteur public, Responsable du bassin de vie de Guéret.
E. Durquety, Responsable projets, KPMG Secteur public, Responsable du bassin de vie de Montreuil.
C. Botella, Consultante, KPMG Secteur public, Responsable du bassin de vie de Méru.
X. Rodriguez, Consultante, Euréval, Responsable du bassin de vie d'Annecy.
B. Gorin, Consultant, KPMG Secteur public, Support des responsables.





1 Analyse graphique des questionnaires en ligne pour les chefs d'établissement de collège

Questionnaire à destination des chefs d'établissement (collège)

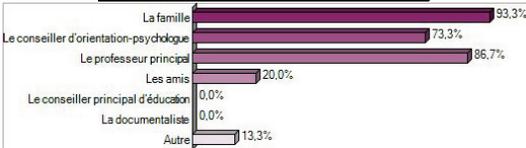
Echantillon total

15 observations

Quel est (ou sont) selon vous le (ou les) acteur(s) qui joue(nt) un rôle prédominant dans le choix d'orientation des élèves ? (hiérarchiser 3 acteurs maximum : 1 étant l'acteur le plus influent)

Somme des pourcentages différente de 100 du fait des réponses multiples et des suppressions.
L'importance varie de 0 à 3, elle est calculée comme le rang moyen auquel la modalité a été citée.

	Nb	% obs.	Imp.
La famille	14	93,3%	2,67
Le conseiller d'orientation-psychologue	11	73,3%	0,93
Le professeur principal	13	86,7%	1,67
Les amis	3	20,0%	0,33
Le conseiller principal d'éducation	0	0,0%	0,00
La documentaliste	0	0,0%	0,00
Autre	2	13,3%	0,20
Total	15		



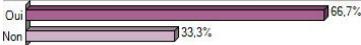
Selon vous, la répartition des rôles entre conseiller d'orientation-psychologue, professeur principal et conseiller principal d'éducation en matière d'accompagnement des jeunes dans leurs choix d'orientation est :

	Nb	% cit.
Clairement définie	8	53,3%
Confuse	7	46,7%
Autre	0	0,0%
Total	15	100,0%



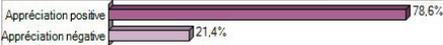
Le processus d'expression des vœux AFFELNET est-il suffisamment clair pour être bien compris des jeunes et de leurs familles ?

	Nb	% cit.
Oui	10	66,7%
Non	5	33,3%
Total	15	100,0%



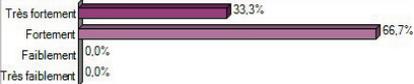
Quelle appréciation portez-vous sur le processus d'expression des vœux AFFELNET ?

	Nb	% cit.
Appréciation positive	11	78,6%
Appréciation négative	3	21,4%
Total	14	100,0%



Les décisions d'affectation sont-elles fortement conditionnées par les places disponibles sur le territoire ?

	Nb	% cit.
Très fortement	5	33,3%
Fortement	10	66,7%
Faiblement	0	0,0%
Très faiblement	0	0,0%
Total	15	100,0%



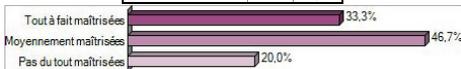
A l'échelle du parcours scolaire, vous pensez que le processus d'orientation en 3ème arrive...

	Nb	% cit.
Trop tôt	3	20,0%
Au bon moment	8	53,3%
Trop tardivement	4	26,7%
Total	15	100,0%



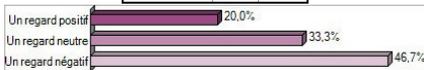
Les distinctions entre lycée professionnel, lycée d'enseignement général et technologique et filière en alternance sont elles suffisamment maîtrisées par les élèves et leurs familles ?

	Nb	% cit.
Tout à fait maîtrisées	5	33,3%
Moyennement maîtrisées	7	46,7%
Pas du tout maîtrisées	3	20,0%
Total	15	100,0%



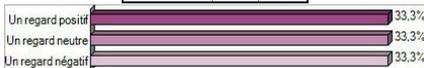
Selon vous, quel regard portent les jeunes et leurs familles sur les filières professionnelles et les filières en alternance ?

	Nb	% cit.
Un regard positif	3	20,0%
Un regard neutre	5	33,3%
Un regard négatif	7	46,7%
Total	15	100,0%



Selon vous, quel regard portent les professeurs principaux sur les filières professionnelles et les filières en alternance ?

	Nb	% cit.
Un regard positif	5	33,3%
Un regard neutre	5	33,3%
Un regard négatif	5	33,3%
Total	15	100,0%



Avez-vous mis en place des actions visant à faciliter la connaissance par les professeurs principaux des voies professionnelles et en alternance ?

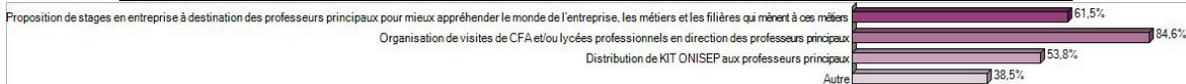
	Nb	% cit.
Oui	13	92,9%
Non	1	7,1%
Total	14	100,0%



Si oui, lesquelles ? (plusieurs choix possibles)

Somme des pourcentages différente de 100 du fait des réponses multiples et des suppressions.

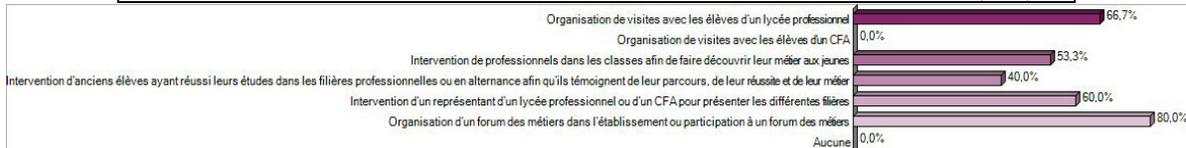
	Nb	% obs.
Proposition de stages en entreprise à destination des professeurs principaux pour mieux appréhender le monde de l'entreprise, les métiers et les filières qui mènent à ces métiers	8	61,5%
Organisation de visites de CFA et/ou lycées professionnels en direction des professeurs principaux	11	84,6%
Distribution de KIT ONISEP aux professeurs principaux	7	53,8%
Autre	5	38,5%
Total	13	



Quelles actions avez-vous mises en place en direction des élèves afin de faciliter leur connaissance des voies professionnelles et en alternance ? (plusieurs choix possibles)

Somme des pourcentages différente de 100 du fait des réponses multiples et des suppressions.

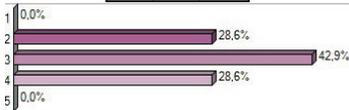
	Nb	% obs.
Organisation de visites avec les élèves d'un lycée professionnel	10	66,7%
Organisation de visites avec les élèves d'un CFA	0	0,0%
Intervention de professionnels dans les classes afin de faire découvrir leur métier aux jeunes	8	53,3%
Intervention d'anciens élèves ayant réussi leurs études dans les filières professionnelles ou en alternance afin qu'ils témoignent de leur parcours, de leur réussite et de leur métier	6	40,0%
Intervention d'un représentant d'un lycée professionnel ou d'un CFA pour présenter les différentes filières	9	60,0%
Organisation d'un forum des métiers dans l'établissement ou participation à un forum des métiers	12	80,0%
Aucune	0	0,0%
Total	15	



Selon vous, quelle est l'efficacité de l'action du (ou des) conseiller(s) d'orientation-psychologue(s) de votre établissement en matière d'accompagnement des jeunes dans leur choix d'orientation ? (Sur une échelle de 1 à 5, 1 étant la note la plus faible)

Moyenne = 3,00
 Valorisation des échelons : de 1 (1) à 5 (5)

	Nb	% cit.
1	0	0,0%
2	4	28,6%
3	6	42,9%
4	4	28,6%
5	0	0,0%
Total	14	100,0%



Que préconiserez-vous pour améliorer son efficacité ? (plusieurs choix possibles)

Somme des pourcentages différente de 100 du fait des réponses multiples et des suppressions.

	Nb	% obs.
Augmenter le temps de présence du COP au sein de l'établissement	12	80,0%
Favoriser le travail en équipe entre COP, professeurs principaux, principal et CPE	11	73,3%
Accroître sa connaissance des métiers et des filières	3	20,0%
Autre	0	0,0%
Total	15	

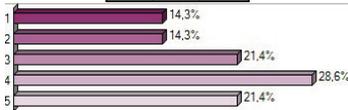


Selon vous, quelle est l'efficacité de l'action des professeurs principaux de votre établissement en matière d'accompagnement des jeunes dans leur choix d'orientation ? (Sur une échelle de 1 à 5, 1 étant la note la plus faible)

Moyenne = **3,29**

Valorisation des échelons : de 1 (1) à 5 (5)

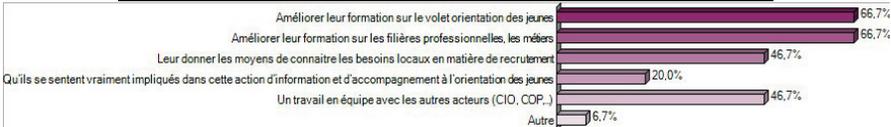
	Nb	% cit.
1	2	14,3%
2	2	14,3%
3	3	21,4%
4	4	28,6%
5	3	21,4%
Total	14	100,0%



Que préconiserez-vous pour améliorer leur efficacité ? (plusieurs choix possibles)

Somme des pourcentages différente de 100 dû fait des réponses multiples et des suppressions.

	Nb	% obs.
Améliorer leur formation sur le volet orientation des jeunes	10	66,7%
Améliorer leur formation sur les filières professionnelles, les métiers	10	66,7%
Leur donner les moyens de connaître les besoins locaux en matière de recrutement	7	46,7%
Qu'ils se sentent vraiment impliqués dans cette action d'information et d'accompagnement à l'orientation des jeunes	3	20,0%
Un travail en équipe avec les autres acteurs (CIO, COP,...)	7	46,7%
Autre	1	6,7%
Total	15	

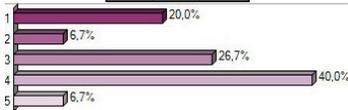


Selon vous, quelle est l'efficacité de l'action globale de votre établissement en matière d'accompagnement des jeunes dans leur choix d'orientation ? (Sur une échelle de 1 à 5, 1 étant la note la plus faible)

Moyenne = 3,07

Valorisation des échelons : de 1 (1) à 5 (5)

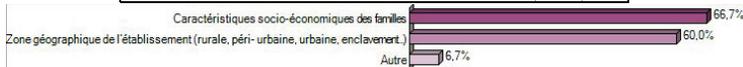
	Nb	% cit.
1	3	20,0%
2	1	6,7%
3	4	26,7%
4	6	40,0%
5	1	6,7%
Total	15	100,0%



Quels éléments, selon vous, influencent la façon dont vous accompagnez les jeunes dans leur choix d'orientation ? (plusieurs choix possibles)

Somme des pourcentages différente de 100 du fait des réponses multiples et des suppressions.

	Nb	% obs.
Caractéristiques socio-économiques des familles	10	66,7%
Zone géographique de l'établissement (rurale, péri-urbaine, urbaine, enclavement...)	9	60,0%
Autre	1	6,7%
Total	15	



Pensez-vous que la distance géographique freine les jeunes dans leur choix d'orientation ? (ex : un jeune aimerait suivre un CAP de menuiserie qui se trouve dans un autre département que le sien et renonce à cause de la distance géographique)

	Nb	% cit.
Très fortement	7	46,7%
Fortement	7	46,7%
Faiblement	1	6,7%
Très faiblement	0	0,0%
Total	15	100,0%



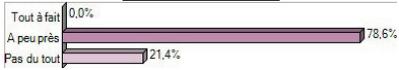
Dans quelle mesure l'attachement des élèves à leur cadre de vie (rester à proximité de la famille, des amis...) pèse-t-il dans leur choix d'orientation ?

	Nb	% cit.
Très fortement	7	46,7%
Fortement	8	53,3%
Faiblement	0	0,0%
Très faiblement	0	0,0%
Total	15	100,0%



La carte des formations vous paraît-elle en adéquation avec les besoins professionnels locaux ou régionaux ?

	Nb	% cit.
Tout à fait	0	0,0%
A peu près	11	78,6%
Pas du tout	3	21,4%
Total	14	100,0%



La carte des formations vous paraît-elle en adéquation avec les demandes exprimées par les élèves ?

	Nb	% cit.
Tout à fait	1	6,7%
A peu près	12	80,0%
Pas du tout	2	13,3%
Total	15	100,0%





2 Analyse graphique des questionnaires en ligne pour les professeurs principaux de collège

Questionnaire à destination des professeurs principaux (collège)

Echantillon total

20 observations

VOTRE PRESENTATION

Appartenez-vous à un réseau de professionnels ou à des groupes de travail (interne ou externe) dédiés en totalité ou partiellement à l'orientation ?

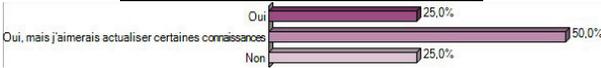
	Nb	% cit.
Oui	2	10,0%
Non	18	90,0%
Total	20	100,0%



VOTRE FORMATION POUR MENER A BIEN VOTRE MISSION DE PROFESSEUR PRINCIPAL

Considérez-vous être suffisamment formé sur les filières d'enseignement (général, technologique, technique) et les débouchés professionnels ?

	Nb	% cit.
Oui	5	25,0%
Oui, mais j'aimerais actualiser certaines connaissances	10	50,0%
Non	5	25,0%
Total	20	100,0%



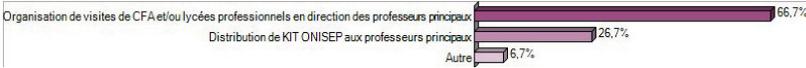
Avez-vous des formations régulières sur l'offre de formations ou sur les nouveaux métiers ?

	Nb	% cit.
Oui	5	25,0%
Non	15	75,0%
Total	20	100,0%



Si non, participez-vous à des actions visant à faciliter la connaissance des voies professionnelles et en alternance ?

	Nb	% obs.
Organisation de visites de CFA et/ou lycées professionnels en direction des professeurs principaux	10	66,7%
Distribution de KIT ONISEP aux professeurs principaux	4	26,7%
Autre	1	6,7%
Total	15	100,0%

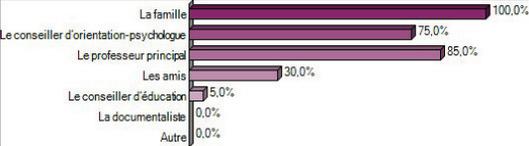


VOTRE ECOSYSTEME

Quel est (ou sont), selon vous, le (ou les) acteur(s) qui joue(nt) un rôle prédominant dans le choix d'orientation des élèves ? (hiérarchiser 3 acteurs maximum : 1 étant l'acteur le plus influent)

Somme des pourcentages différente de 100 du fait des réponses multiples et des suppressions. L'importance varie de 0 à 3, elle est calculée comme le rang moyen auquel la modalité a été citée.

	Nb	% obs.	Imp.
La famille	20	100,0%	2,75
Le conseiller d'orientation-psychologue	15	75,0%	1,30
Le professeur principal	17	85,0%	1,30
Les amis	6	30,0%	0,55
Le conseiller d'éducation	1	5,0%	0,05
La documentaliste	0	0,0%	0,00
Autre	0	0,0%	0,00
Total	20		

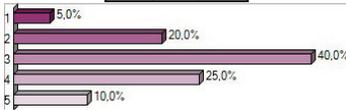


Quelle est selon-vous l'efficacité de l'action du (ou des) conseiller(s) d'orientation-psychologue(s) de votre établissement en matière d'accompagnement des jeunes dans leur choix d'orientation ? (Sur une échelle de 1 à 5, 1 étant la note la plus faible)

Moyenne = 3,15

Valorisation des échelons : de 1 (1) à 5 (5)

	Nb	% cit.
1	1	5,0%
2	4	20,0%
3	8	40,0%
4	5	25,0%
5	2	10,0%
Total	20	100,0%



Si cela était nécessaire, que préconiserez-vous pour améliorer son efficacité ? (plusieurs choix possibles)

Somme des pourcentages différente de 100 du fait des réponses multiples et des suppressions.

	Nb	% obs.
Augmenter le temps de présence du COP au sein de l'établissement	18	90,0%
Favoriser le travail en équipe entre COP, professeurs principaux et proviseur et CPE	10	50,0%
Accroître sa connaissance des métiers et des filières	6	30,0%
Autre	1	5,0%
Total	20	



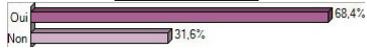
Selon vous, la mission confiée au professeur principal devrait-elle être confiée à un autre acteur ?

	Nb	% cit.
Oui	2	10,5%
Non	17	89,5%
Total	19	100,0%



Etes-vous responsables des semaines de découverte professionnelle à destination des élèves de 3ème ?

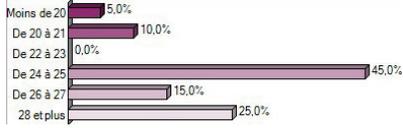
	Nb	% cit.
Oui	13	68,4%
Non	6	31,6%
Total	19	100,0%



VOTRE ROLE

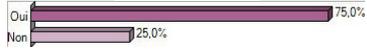
Combien d'élèves avez-vous en charge en matière de conseil et d'information sur l'orientation ?
Moyenne = 25,00
Répartition en 6 classes de même amplitude

	Nb	% cit.
Moins de 20	1	5,0%
De 20 à 21	2	10,0%
De 22 à 23	0	0,0%
De 24 à 25	9	45,0%
De 26 à 27	3	15,0%
28 et plus	5	25,0%
Total	20	100,0%



Rencontrez-vous systématiquement tous les élèves et leurs familles ?

	Nb	% cit.
Oui	15	75,0%
Non	5	25,0%
Total	20	100,0%



Menez-vous des actions particulières et/ou prioritaires vers les élèves les plus en difficultés ou dont les choix d'orientation ne sont pas bien arrêtés ?

	Nb	% cit.
Oui	18	90,0%
Non	2	10,0%
Total	20	100,0%

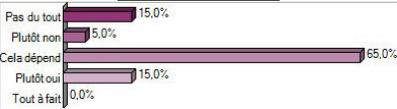


A-t-il amélioré le processus d'affectation des élèves en fin de 3ème ?

Moyenne = 2,80

Valorisation des échelons : de 1 (Pas du tout) à 5 (Tout à fait)

	Nb	% cit.
Pas du tout	3	15,0%
Plutôt non	1	5,0%
Cela dépend	13	65,0%
Plutôt oui	3	15,0%
Tout à fait	0	0,0%
Total	20	100,0%

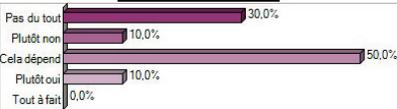


Permet-il d'améliorer les choix faits par les élèves et les affectations qui leur sont proposées ?

Moyenne = 2,40

Valorisation des échelons : de 1 (Pas du tout) à 5 (Tout à fait)

	Nb	% cit.
Pas du tout	6	30,0%
Plutôt non	2	10,0%
Cela dépend	10	50,0%
Plutôt oui	2	10,0%
Tout à fait	0	0,0%
Total	20	100,0%



Le processus de hiérarchisation des vœux est-il bien compris par les élèves et les familles ?

Moyenne = **3,10**

Valorisation des échelons : de 1 (Pas du tout) à 5 (Tout à fait)

	Nb	% cit.
Pas du tout	1	5,0%
Plutôt non	4	20,0%
Cela dépend	7	35,0%
Plutôt oui	8	40,0%
Tout à fait	0	0,0%
Total	20	100,0%

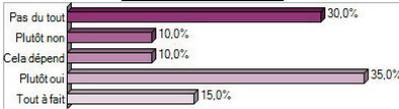


Avez-vous un rôle d'information particulier sur l'utilisation par les élèves de cet outil informatique ?

Moyenne = **2,95**

Valorisation des échelons : de 1 (Pas du tout) à 5 (Tout à fait)

	Nb	% cit.
Pas du tout	6	30,0%
Plutôt non	2	10,0%
Cela dépend	2	10,0%
Plutôt oui	7	35,0%
Tout à fait	3	15,0%
Total	20	100,0%

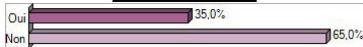


Mettez vous en œuvre des actions d'information spécifiques sur ce processus ?

Moyenne = **1,65**

Valorisation des échelons : de 1 (Oui) à 2 (Non)

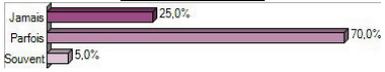
	Nb	% cit.
Oui	7	35,0%
Non	13	65,0%
Total	20	100,0%



Y a-t-il des orientations qui s'avèrent ne pas correspondre aux souhaits de l'élève faute pour l'élève d'avoir bien ordonné ses vœux ?

Moyenne = **1,80**
 Valorisation des échelons : de 1 (Jamais) à 3 (Souvent)

	Nb	% cit.
Jamais	5	25,0%
Parfois	14	70,0%
Souvent	1	5,0%
Total	20	100,0%



Les distinctions entre lycée professionnel, lycée d'enseignement général et technologique et filière en alternance sont-elles suffisamment maîtrisées par les élèves et leurs familles ?

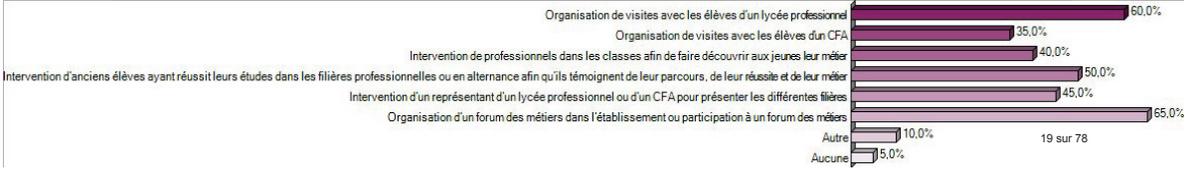
	Nb	% cit.
Tout à fait maîtrisées	9	45,0%
Moyennement maîtrisées	11	55,0%
Pas du tout maîtrisées	0	0,0%
Total	20	100,0%



Participez-vous à des actions en direction des élèves afin de faciliter leur connaissance des voies professionnelles et en alternance ? (plusieurs choix possibles)

Somme des pourcentages différente de 100 du fait des réponses multiples et des suppressions.

	Nb	% obs.
Organisation de visites avec les élèves d'un lycée professionnel	12	60,0%
Organisation de visites avec les élèves d'un CFA	7	35,0%
Intervention de professionnels dans les classes afin de faire découvrir aux jeunes leur métier	8	40,0%
Intervention d'anciens élèves ayant réussi leurs études dans les filières professionnelles ou en alternance afin qu'ils témoignent de leur parcours, de leur réussite et de leur métier	10	50,0%
Intervention d'un représentant d'un lycée professionnel ou d'un CFA pour présenter les différentes filières	9	45,0%
Organisation d'un forum des métiers dans l'établissement ou participation à un forum des métiers	13	65,0%
Autre	2	10,0%
Aucune	1	5,0%
Total	20	



A l'échelle du parcours scolaire, vous pensez que le processus d'orientation en 3ème arrive...

	Nb	% cit.
Trop tôt	5	25,0%
Au bon moment	9	45,0%
Trop tardivement	6	30,0%
Total	20	100,0%



De manière générale, pensez-vous que le choix opéré en fin de 3ème est le plus souvent déterminant et irréversible pour l'orientation de l'élève ?

	Nb	% cit.
Oui	7	35,0%
Non	5	25,0%
Cela dépend	8	40,0%
Total	20	100,0%



Des changements de voies sont ils souvent constatés ultérieurement ?

	Nb	% cit.
Oui	9	45,0%
Non	11	55,0%
Total	20	100,0%



EVALUATION DE L'INCIDENCE DES CARACTERISTIQUES SOCIALES, GEOGRAPHIQUES, AFFECTIVES DANS LES CHOIX D'ORIENTATION

Pensez-vous que les caractéristiques géographiques du territoire où est implanté votre établissement ont un impact...

	Nb	% cit.
Très fort sur les modalités de mise en œuvre des dispositifs d'orientation	6	30,0%
Fort sur les modalités de mise en œuvre des dispositifs d'orientation	10	50,0%
Faible sur les modalités de mise en œuvre des dispositifs d'orientation	3	15,0%
Très faible sur les modalités de mise en œuvre des dispositifs d'orientation	1	5,0%
Total	20	100,0%



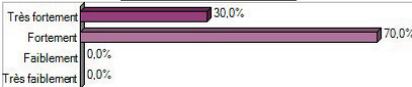
Pensez-vous que les caractéristiques sociales des élèves de votre établissement ont un impact...

	Nb	% cit.
Très fort sur les modalités de mise en œuvre des dispositifs d'orientation	8	40,0%
Fort sur les modalités de mise en œuvre des dispositifs d'orientation	10	50,0%
Faible sur les modalités de mise en œuvre des dispositifs d'orientation	2	10,0%
Très faible sur les modalités de mise en œuvre des dispositifs d'orientation	0	0,0%
Total	20	100,0%

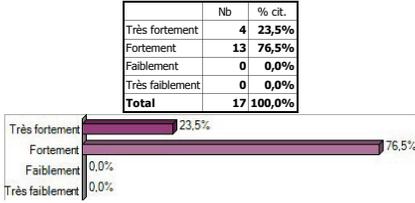


Pensez-vous que la distance géographique freine les jeunes dans leur choix d'orientation ? (ex : un jeune aimerait suivre un CAP de menuiserie qui se trouve dans un autre département que le sien et renonce à cause de la distance géographique)

	Nb	% cit.
Très fortement	6	30,0%
Fortement	14	70,0%
Faiblement	0	0,0%
Très faiblement	0	0,0%
Total	20	100,0%

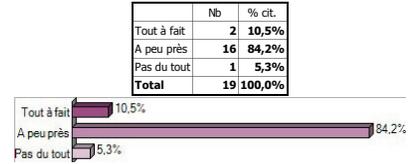


Dans quelle mesure l'attachement des élèves à leur cadre de vie (rester à proximité de la famille, des amis...) pèse-t-il dans leur choix d'orientation ?



ADEQUATION OFFRE /DEMANDE

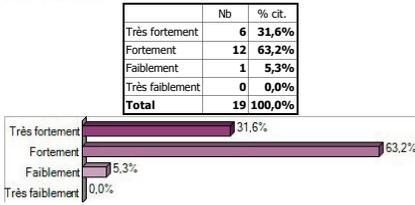
La carte des formations vous paraît-elle en adéquation avec les besoins professionnels locaux ou régionaux ?



La carte des formations vous paraît-elle en adéquation avec les demandes exprimées par les élèves ?

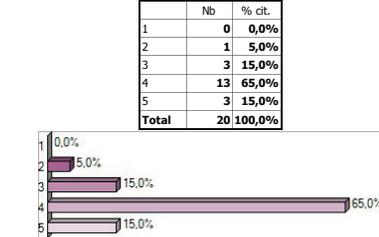


Selon vous, les décisions d'affectation sont-elles fortement conditionnées par les places disponibles dans chaque filière sur le territoire ?



Quelle est, selon-vous, l'efficacité de l'action globale mise en œuvre au sein de votre établissement en matière d'accompagnement des jeunes dans leur choix d'orientation ? (Sur une échelle de 1 à 5, 1 étant la note la plus faible)

Moyenne = 3,90
 Valorisation des échelons : de 1 (1) à 5 (5)



3 Analyse graphique des questionnaires en ligne pour les chefs d'établissement de lycée professionnel

Le questionnaire, déployé en ligne, a donné lieu à 3 réponses. Ce faible taux de participation ne permet pas de livrer une analyse significative.



4 Analyse graphique des questionnaires en ligne pour les professeurs principaux de lycée professionnel

Questionnaire à destination des professeurs principaux (lycée)

Echantillon total

11 observations

VOTRE PRESENTATION

Appartenez-vous à un réseau de professionnels ou à des groupes de travail (interne ou externe) dédiés en totalité ou partiellement à l'orientation ?

	Nb	% cit.
Oui	1	9,1%
Non	10	90,9%
Total	11	100,0%



VOTRE FORMATION POUR MENER A BIEN VOTRE MISSION DE PROFESSEUR PRINCIPAL

Avez-vous des formations régulières sur l'offre de formations disponibles sur votre territoire, les nouveaux métiers et les opportunités de formation dans l'enseignement supérieur?

	Nb	% cit.
Oui	2	18,2%
Non	9	81,8%
Total	11	100,0%

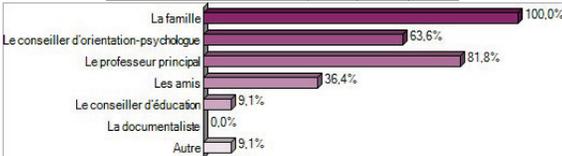


VOTRE ECOSYSTEME

Quel est (ou sont), selon vous, le (ou les) acteur(s) qui joue(nt) un rôle prédominant dans le choix d'orientation des élèves ? (hiérarchiser 3 acteurs maximum : 1 étant l'acteur le plus influent)

Somme des pourcentages différente de 100 du fait des réponses multiples et des suppressions.
L'importance varie de 0 à 3, elle est calculée comme le rang moyen auquel la modalité a été citée.

	Nb	% obs.	Imp.
La famille	11	100,0%	2,55
Le conseiller d'orientation-psychologue	7	63,6%	0,73
Le professeur principal	9	81,8%	1,82
Les amis	4	36,4%	0,73
Le conseiller d'éducation	1	9,1%	0,09
La documentaliste	0	0,0%	0,00
Autre	1	9,1%	0,09
Total	11		



Avez-vous déjà été en contact avec la mission locale de votre territoire ?

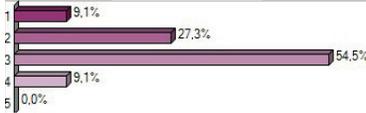
	Nb	% cit.
Oui	6	54,5%
Non	5	45,5%
Total	11	100,0%



Quelle est selon-vous l'efficacité de l'action du (ou des) conseiller(s) d'orientation-psychologue(s) de votre établissement en matière d'accompagnement des jeunes dans leur choix d'orientation ? (Sur une échelle de 1 à 5, 1 étant la note la plus faible)

Moyenne = 2,64
 Valorisation des échelons : de 1 (1) à 5 (5)

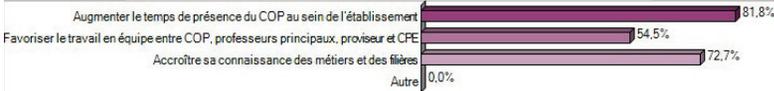
	Nb	% cit.
1	1	9,1%
2	3	27,3%
3	6	54,5%
4	1	9,1%
5	0	0,0%
Total	11	100,0%



S'il était nécessaire d'améliorer son efficacité que préconiserez-vous? (plusieurs choix possibles)

Somme des pourcentages différente de 100 du fait des réponses multiples et des suppressions.

	Nb	% obs.
Augmenter le temps de présence du COP au sein de l'établissement	9	81,8%
Favoriser le travail en équipe entre COP, professeurs principaux, proviseur et CPE	6	54,5%
Accroître sa connaissance des métiers et des filières	8	72,7%
Autre	0	0,0%
Total	11	



Selon vous, la mission confiée au professeur principal devrait-elle être confiée à un autre acteur ?

	Nb	% cit.
Oui	1	12,5%
Non	7	87,5%
Total	8	100,0%



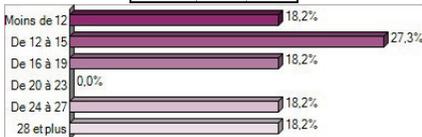
VOTRE ROLE

Combien d'élèves avez-vous en charge en matière de conseil et d'information sur l'orientation ?

Moyenne = **18,73**

Répartition en 6 classes de même amplitude

	Nb	% cit.
Moins de 12	2	18,2%
De 12 à 15	3	27,3%
De 16 à 19	2	18,2%
De 20 à 23	0	0,0%
De 24 à 27	2	18,2%
28 et plus	2	18,2%
Total	11	100,0%



Rencontrez-vous systématiquement tous les élèves et leurs familles ?

	Nb	% cit.
Oui	2	18,2%
Non	9	81,8%
Total	11	100,0%



Menez-vous des actions particulières et/ou prioritaires vers les élèves les plus en difficultés ou dont les choix d'orientation ne semblent pas clairement arrêtés ?

	Nb	% cit.
Oui	6	54,5%
Non	5	45,5%
Total	11	100,0%



Le processus d'expression des vœux Admission Post Bac (APB) est-il suffisamment clair pour être bien compris des jeunes et de leurs familles ?

	Nb	% cit.
Oui	10	100,0%
Non	0	0,0%
Total	10	100,0%



Quelle appréciation portez-vous sur le processus d'expression des vœux APB ?

	Nb	% cit.
Appréciation positive	9	90,0%
Appréciation négative	1	10,0%
Total	10	100,0%



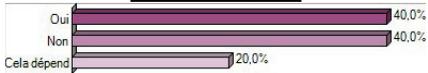
A l'échelle du parcours scolaire, vous pensez que le processus d'orientation en 3ème arrive...

	Nb	% cit.
Trop tôt	2	20,0%
Au bon moment	4	40,0%
Trop tardivement	4	40,0%
Total	10	100,0%



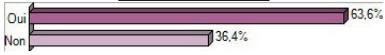
De manière générale, pensez-vous que le choix opéré en fin de 3ème est, le plus souvent, déterminant et irréversible pour l'orientation de l'élève ?

	Nb	% cit.
Oui	4	40,0%
Non	4	40,0%
Cela dépend	2	20,0%
Total	10	100,0%



Des changements de voies sont ils souvent constatés ultérieurement ?

	Nb	% cit.
Oui	7	63,6%
Non	4	36,4%
Total	11	100,0%



Participez-vous à des actions en direction de vos élèves afin de faciliter leur connaissance des offres de formation qui s'offrent à eux dans l'enseignement supérieur ?

	Nb	% cit.
Oui	4	36,4%
Non	7	63,6%
Total	11	100,0%



EVALUATION DE L'INCIDENCE DES CARACTERISTIQUES SOCIALES, GEOGRAPHIQUES, AFFECTIVES DANS LES CHOIX D'ORIENTATION

Pensez-vous que les caractéristiques géographiques du territoire où est implanté votre établissement ont un impact...

	Nb	% cit.
Très fort sur les modalités de mise en œuvre des dispositifs d'orientation	2	20,0%
Fort sur les modalités de mise en œuvre des dispositifs d'orientation	5	50,0%
Faible sur les modalités de mise en œuvre des dispositifs d'orientation	2	20,0%
Très faible sur les modalités de mise en œuvre des dispositifs d'orientation	1	10,0%
Total	10	100,0%

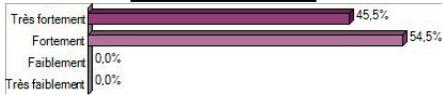


	Nb	% cit.
Très fort sur les modalités de mise en œuvre des dispositifs d'orientation	4	36,4%
Fort sur les modalités de mise en œuvre des dispositifs d'orientation	5	45,5%
Faible sur les modalités de mise en œuvre des dispositifs d'orientation	2	18,2%
Très faible sur les modalités de mise en œuvre des dispositifs d'orientation	0	0,0%
Total	11	100,0%



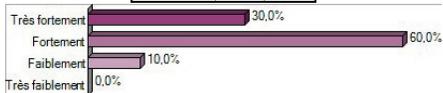
Pensez-vous que la distance géographique freine les jeunes dans leur choix d'orientation ? (ex : un jeune aimerait suivre un CAP de menuiserie qui se trouve dans un autre département que le sien et renonce à cause de la distance géographique)

	Nb	% cit.
Très fortement	5	45,5%
Fortement	6	54,5%
Faiblement	0	0,0%
Très faiblement	0	0,0%
Total	11	100,0%



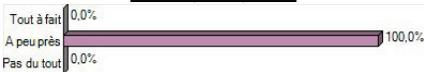
Dans quelle mesure l'attachement des élèves à leur cadre de vie (rester à proximité de la famille, des amis...) pèse-t-il dans leur choix d'orientation ?

	Nb	% cit.
Très fortement	3	30,0%
Fortement	6	60,0%
Faiblement	1	10,0%
Très faiblement	0	0,0%
Total	10	100,0%



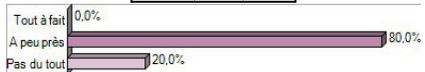
La carte des formations du territoire vous paraît-elle en adéquation avec les besoins professionnels locaux ou régionaux ?

	Nb	% cit.
Tout à fait	0	0,0%
A peu près	11	100,0%
Pas du tout	0	0,0%
Total	11	100,0%



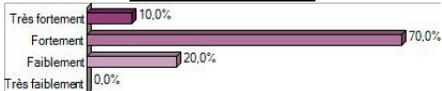
La carte des formations disponibles vous paraît-elle en adéquation avec les demandes exprimées par les élèves ?

	Nb	% cit.
Tout à fait	0	0,0%
A peu près	8	80,0%
Pas du tout	2	20,0%
Total	10	100,0%



Pensez-vous que les décisions d'affectation des élèves après la 3ème sont conditionnées par les places disponibles dans les filières sur le territoire ?

	Nb	% cit.
Très fortement	1	10,0%
Fortement	7	70,0%
Faiblement	2	20,0%
Très faiblement	0	0,0%
Total	10	100,0%

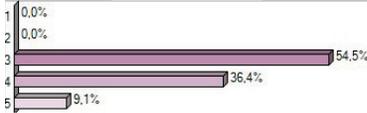


Quelle est selon-vous l'efficacité de l'action globale mise en œuvre au sein de votre établissement en matière d'accompagnement des jeunes dans leur choix d'orientation ? (Sur une échelle de 1 à 5, 1 étant la note la plus faible)

Moyenne = 3,55

Valorisation des échelons : de 1 (1) à 5 (5)

	Nb	% cit.
1	0	0,0%
2	0	0,0%
3	6	54,5%
4	4	36,4%
5	1	9,1%
Total	11	100,0%



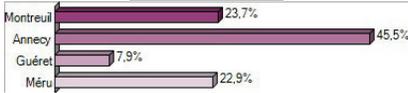


5 Analyse graphique des questionnaires papier pour les élèves de seconde professionnelle

Questionnaire lycée papier
Echantillon total
397 observations

Bassin de vie

	Nb	% cit.
Montreuil	93	23,7%
Annecey	179	45,5%
Guéret	31	7,9%
Méru	90	22,9%
Total	393	100,0%



Questionnaire lycée papier
Echantillon total
397 observations

Vous venez de rentrer en seconde professionnelle. Pour y arriver, vous trouvez que cela a été :

	Nb	% cit.
facile	296	78,1%
Complicqué	83	21,9%
Total	379	100,0%



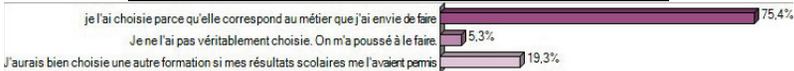
Questionnaire lycée papier

Echantillon total

397 observations

La seconde professionnelle dans laquelle je suis :

	Nb	% cit.
je l'ai choisie parce qu'elle correspond au métier que j'ai envie de faire	297	75,4%
Je ne l'ai pas véritablement choisie. On m'a poussé à le faire.	21	5,3%
J'aurais bien choisie une autre formation si mes résultats scolaires me l'avaient permis	76	19,3%
Total	394	100,0%



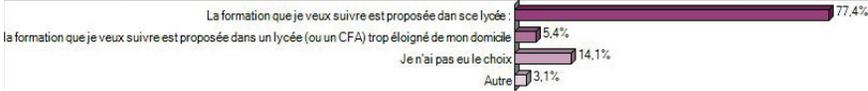
Questionnaire lycée papier

Echantillon total

397 observations

je suis dans ce lycée parce que :

	Nb	% cit.
La formation que je veux suivre est proposée dans ce lycée :	302	77,4%
la formation que je veux suivre est proposée dans un lycée (ou un CFA) trop éloigné de mon domicile	21	5,4%
Je n'ai pas eu le choix	55	14,1%
Autre	12	3,1%
Total	390	100,0%



Questionnaire lycée papier
Echantillon total
397 observations

Pour choisir mon orientation, j'ai principalement été informé par :
 Somme des pourcentages différente de 100 du fait des réponses multiples et des suppressions.

	Nb	% obs.
ma famille	187	47,1%
mes amis	61	15,4%
le conseiller d'orientation psychologue	139	35,0%
le professeur principal	151	38,0%
un autre professeur	20	5,0%
la mission locale	3	0,8%
le conseiller principal d'éducation	17	4,3%
le principal du collège	38	9,6%
une entreprise	15	3,8%
Internet	62	15,6%
la mairie	1	0,3%
personne	25	6,3%
je n'ai pas cherché d'information	3	0,8%
Autre	9	2,3%
Total	397	



Questionnaire lycée papier

Echantillon total

397 observations

Etes vous satisfait des conseils que vous avez reçus du COP pour votre orientation lorsque vous étiez au collège :

	Nb	% cit.
Très satisfait	62	16,0%
Satisfait	188	48,6%
pas satisfait	48	12,4%
pas satisfait du tout	31	8,0%
je ne sais pas, je ne l'ai jamais rencontré pour discuter de mon orientation	58	15,0%
Total	387	100,0%



Questionnaire lycée papier

Echantillon total

397 observations

Etes-vous satisfait des conseils que vous avez reçus de votre professeur principal pour votre orientation, lorsque vous étiez au collège ?

	Nb	% cit.
Très satisfait	83	21,4%
Satisfait	196	50,5%
Pas satisfait	46	11,9%
Pas satisfait du tout	27	7,0%
Je ne sais pas, je ne l'ai jamais rencontré pour discuter de mon orientation	36	9,3%
Total	388	100,0%



Questionnaire lycée papier
Echantillon total
397 observations

Pouvez-vous indiquer ce que vous auriez souhaité pour mieux aider dans votre choix d'orientation ? :
 Somme des pourcentages différente de 100 du fait des réponses multiples et des suppressions.

	Nb	% obs.
Rencontrer le conseiller d'orientation psychologue plus souvent	81	20,4%
Rencontrer votre professeur principal plus souvent pour discuter de votre orientation*	74	18,6%
Etre accompagné dan si'élaboration de votre projet personnel	33	8,3%
suivre un parcours individualisé de découverte des métiers à compter de la 6ème	36	9,1%
Que mon projet personnel soit présenté au conseil de classe	11	2,8%
Visiter un lycée professionnel ou un centre de formation des apprentis (CFA)	27	6,8%
rencontrer au collège des professionnels qui viennent nous parler de leur métier	94	23,7%
Visiter une entreprise pour découvrir tous les métiers qu'on peut y exercer	102	25,7%
Faire plus de stages en entreprise	175	44,1%
Suivre l'option facultative de découverte de la vie professionnelle	12	3,0%
Autre	13	3,3%
Total	397	



Questionnaire lycée papier

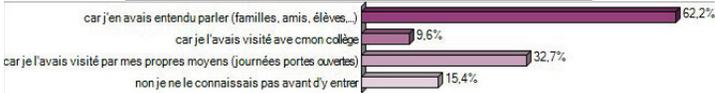
Echantillon total

397 observations

je connais mon lycée professionnel :

Somme des pourcentages différente de 100 du fait des réponses multiples et des suppressions.

	Nb	% obs.
car j'en avais entendu parler (familles, amis, élèves,...)	247	62,2%
car je l'avais visité ave cmon collège	38	9,6%
car je l'avais visité par mes propres moyens (journées portes ouvertes)	130	32,7%
non je ne le connaissais pas avant d'y entrer	61	15,4%
Total	397	



Questionnaire lycée papier

Echantillon total

397 observations

En classe de troisième, j'ai suivi l'option facultative de découverte de la vie professionnelle

	Nb	% cit.
Oui et j'ai trouvé que c'était utile	113	30,1%
oui, mais ça ne m'a pas beaucoup aidé	68	18,1%
non, car je n'avais pas envie	97	25,9%
non car je ne savais pas que cette option existait	97	25,9%
Total	375	100,0%



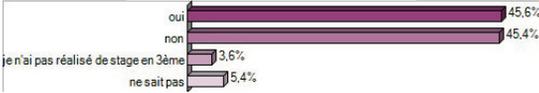
Questionnaire lycée papier

Echantillon total

397 observations

Avant d'entrer en seconde professionnelle , j'ai réalisé le stage obligatoire de 3ème. ce stage m'a aidé à choisir mon orientation professionnelle

	Nb	% cit.
oui	178	45,6%
non	177	45,4%
je n'ai pas réalisé de stage en 3ème	14	3,6%
ne sait pas	21	5,4%
Total	390	100,0%



Questionnaire lycée papier
Echantillon total
397 observations

Vous êtes

	Nb	% cit.
un homme	190	48,5%
une femme	202	51,5%
Total	392	100,0%



Questionnaire lycée papier

Echantillon total

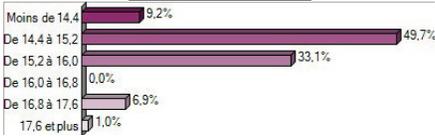
397 observations

âge :

Moyenne = **15,41**

Répartition en 6 classes de même amplitude

	Nb	% cit.
Moins de 14,4	36	9,2%
De 14,4 à 15,2	194	49,7%
De 15,2 à 16,0	129	33,1%
De 16,0 à 16,8	0	0,0%
De 16,8 à 17,6	27	6,9%
17,6 et plus	4	1,0%
Total	390	100,0%



Questionnaire lycée papier
Echantillon total
397 observations

Dans ma famille, j'ai un frère, une soeur, mon père ou ma mère qui, comme moi, a été élève dans un lycée professionnel

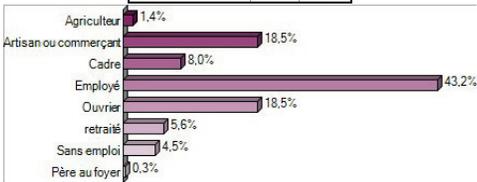
	Nb	% cit.
oui	179	48,4%
non	138	37,3%
NSP	53	14,3%
Total	370	100,0%



Questionnaire lycée papier
Echantillon total
397 observations

PCS du père

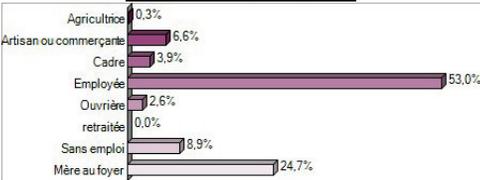
	Nb	% cit.
Agriculteur	4	1,4%
Artisan ou commerçant	53	18,5%
Cadre	23	8,0%
Employé	124	43,2%
Ouvrier	53	18,5%
retraité	16	5,6%
Sans emploi	13	4,5%
Père au foyer	1	0,3%
Total	287	100,0%



Questionnaire lycée papier
Echantillon total
397 observations

PCS de la mère

	Nb	% cit.
Agricultrice	1	0,3%
Artisan ou commerçante	20	6,6%
Cadre	12	3,9%
Employée	161	53,0%
Ouvrière	8	2,6%
retraîtée	0	0,0%
Sans emploi	27	8,9%
Mère au foyer	75	24,7%
Total	304	100,0%





6 Analyse graphique des questionnaires en ligne pour les anciens élèves de terminale professionnelle

Questionnaire à destination des anciens élèves de terminale

Echantillon total

84 observations

Vous venez de passer votre baccalauréat professionnel (Bac Pro). Pour y arriver, vous trouvez que cela a été :

	Nb	% cit.
Facile	43	53,1%
Pas aussi facile que cela	38	46,9%
Total	81	100,0%



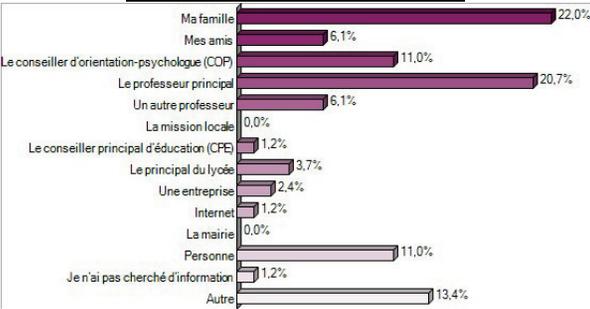
La formation que vous avez suivie au lycée professionnel correspondait elle à votre choix ?

	Nb	% cit.
Oui	62	75,6%
Non	20	24,4%
Total	82	100,0%



Lorsque vous étiez au lycée, par qui avez-vous été principalement conseillé pour vous aider à définir votre projet professionnel ?

	Nb	% cit.
Ma famille	18	22,0%
Mes amis	5	6,1%
Le conseiller d'orientation-psychologue (COP)	9	11,0%
Le professeur principal	17	20,7%
Un autre professeur	5	6,1%
La mission locale	0	0,0%
Le conseiller principal d'éducation (CPE)	1	1,2%
Le principal du lycée	3	3,7%
Une entreprise	2	2,4%
Internet	1	1,2%
La mairie	0	0,0%
Personne	9	11,0%
Je n'ai pas cherché d'information	1	1,2%
Autre	11	13,4%
Total	82	100,0%



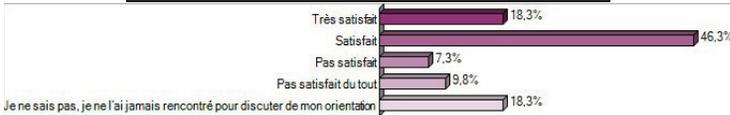
Que pensez-vous des conseils que vous avez reçus du conseiller d'orientation-psychologue pour définir votre projet professionnel ou vous orienter vers des études post bac lorsque vous étiez au lycée ?

	Nb	% cit.
Très satisfait	6	7,4%
Satisfait	16	19,8%
Pas satisfait	11	13,6%
Pas satisfait du tout	11	13,6%
Je ne sais pas, je ne l'ai jamais rencontré pour discuter de mon orientation	37	45,7%
Total	81	100,0%



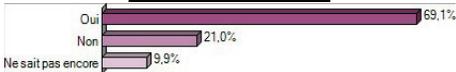
Que pensez-vous des conseils que vous avez reçus de votre professeur principal pour définir votre projet professionnel ou vous orienter vers des études post bac lorsque vous étiez au lycée ?

	Nb	% cit.
Très satisfait	15	18,3%
Satisfait	38	46,3%
Pas satisfait	6	7,3%
Pas satisfait du tout	8	9,8%
Je ne sais pas, je ne l'ai jamais rencontré pour discuter de mon orientation	15	18,3%
Total	82	100,0%



Envisagez-vous de poursuivre vos études après le bac ?

	Nb	% cit.
Oui	56	69,1%
Non	17	21,0%
Ne sait pas encore	8	9,9%
Total	81	100,0%



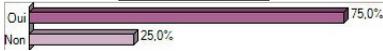
Dans ce cas, que souhaitez-vous faire ?

	Nb	% cit.
Chercher du travail	16	94,1%
Suivre une autre formation	0	0,0%
Ne sait pas	0	0,0%
Autre	1	5,9%
Total	17	100,0%



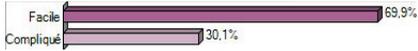
Votre candidature pour poursuivre des études supérieures a-t-elle été acceptée ?

	Nb	% cit.
Oui	57	75,0%
Non	19	25,0%
Total	76	100,0%



Vous avez formulé des vœux sur le dispositif admission post bac (APB) pour poursuivre des études supérieures, ce dispositif vous a semblé...

	Nb	% cit.
Facile	51	69,9%
Complicé	22	30,1%
Total	73	100,0%



Quelle appréciation portez-vous sur le processus d'expression des vœux APB ?

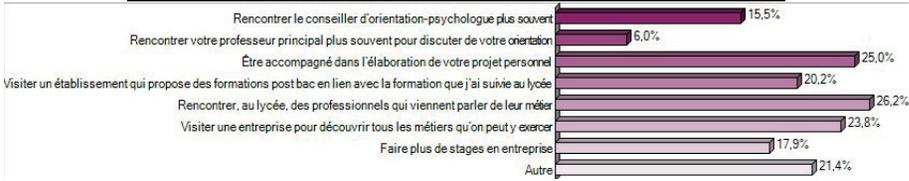
	Nb	% cit.
Appréciation positive	48	67,6%
Appréciation négative	23	32,4%
Total	71	100,0%



Pouvez-vous indiquer ce que vous auriez souhaité pour mieux vous aider à définir votre projet professionnel ou vous orienter vers des études post bac? (plusieurs choix possibles)

Somme des pourcentages différente de 100 du fait des réponses multiples et des suppressions.

	Nb	% obs.
Rencontrer le conseiller d'orientation-psychologue plus souvent	13	15,5%
Rencontrer votre professeur principal plus souvent pour discuter de votre orientation	5	6,0%
Être accompagné dans l'élaboration de votre projet personnel	21	25,0%
Visiter un établissement qui propose des formations post bac en lien avec la formation que j'ai suivie au lycée	17	20,2%
Rencontrer, au lycée, des professionnels qui viennent parler de leur métier	22	26,2%
Visiter une entreprise pour découvrir tous les métiers qu'on peut y exercer	20	23,8%
Faire plus de stages en entreprise	15	17,9%
Autre	18	21,4%
Total	84	



Vous êtes :

	Nb	% cit.
Un homme	63	79,7%
Une femme	16	20,3%
Total	79	100,0%

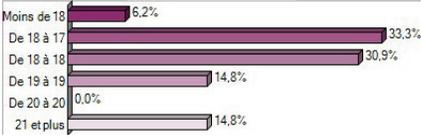


Quel est votre âge ?

Moyenne = **19,01**

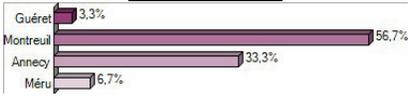
Répartition en 6 classes de même amplitude

	Nb	% cit.
Moins de 18	5	6,2%
De 18 à 17	27	33,3%
De 18 à 18	25	30,9%
De 19 à 19	12	14,8%
De 20 à 20	0	0,0%
21 et plus	12	14,8%
Total	81	100,0%



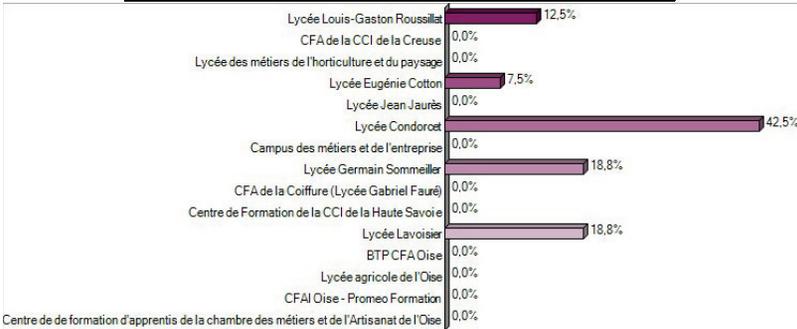
Bassin de vie

	Nb	% cit.
Guéret	1	3,3%
Montreuil	17	56,7%
Annecey	10	33,3%
Méru	2	6,7%
Total	30	100,0%



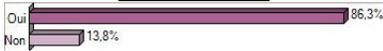
Indiquez le nom du lycée où vous avez suivi cette formation :

	Nb	% cit.
Lycée Louis-Gaston Roussillat	10	12,5%
CFA de la CCI de la Creuse	0	0,0%
Lycée des métiers de l'horticulture et du paysage	0	0,0%
Lycée Eugénie Cotton	6	7,5%
Lycée Jean Jaurès	0	0,0%
Lycée Condorcet	34	42,5%
Campus des métiers et de l'entreprise	0	0,0%
Lycée Germain Sommeiller	15	18,8%
CFA de la Coiffure (Lycée Gabriel Fauré)	0	0,0%
Centre de Formation de la CCI de la Haute Savoie	0	0,0%
Lycée Lavoisier	15	18,8%
BTP CFA Oise	0	0,0%
Lycée agricole de l'Oise	0	0,0%
CFAI Oise - Promeo Formation	0	0,0%
Centre de de formation d'apprentis de la chambre des métiers et de l'Artisanat de l'Oise	0	0,0%
Total	80	100,0%



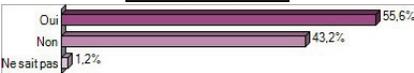
Avez-vous obtenu votre baccalauréat professionnel ?

	Nb	% cit.
Oui	69	86,3%
Non	11	13,8%
Total	80	100,0%



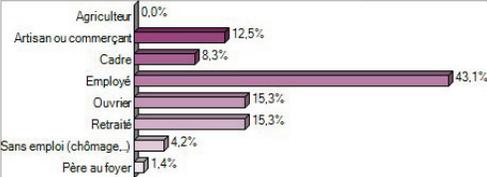
Dans ma famille, j'ai un frère, une sœur, mon père ou ma mère qui, comme moi, a été élève dans un lycée professionnel :

	Nb	% cit.
Oui	45	55,6%
Non	35	43,2%
Ne sait pas	1	1,2%
Total	81	100,0%



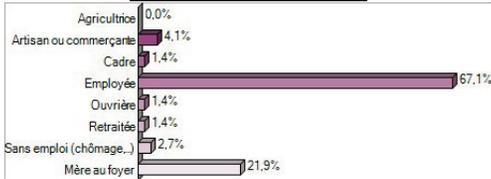
Quelle est la profession de votre père ?

	Nb	% cit.
Agriculteur	0	0,0%
Artisan ou commerçant	9	12,5%
Cadre	6	8,3%
Employé	31	43,1%
Ouvrier	11	15,3%
Retraité	11	15,3%
Sans emploi (chômage,...)	3	4,2%
Père au foyer	1	1,4%
Total	72	100,0%



Quelle est la profession de votre mère ?

	Nb	% cit.
Agricultrice	0	0,0%
Artisan ou commerçante	3	4,1%
Cadre	1	1,4%
Employée	49	67,1%
Ouvrière	1	1,4%
Retraitée	1	1,4%
Sans emploi (chômage,...)	2	2,7%
Mère au foyer	16	21,9%
Total	73	100,0%





7 Analyse graphique des questionnaires papier pour les élèves de CFA en CAP 1^{ère} année

Enquête papier CFA
Echantillon total
264 observations

Vous venez de rentrer en CFA. pour y arriver, vous trouvez que cela a été :

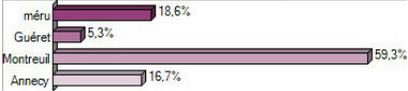
	Nb	% cit.
Facile	141	54,7%
Compliqué	117	45,3%
Total	258	100,0%



Enquête papier CFA
Echantillon total
264 observations

Bassin de vie

	Nb	% cit.
méru	49	18,6%
Guéret	14	5,3%
Montreuil	156	59,3%
Annecey	44	16,7%
Total	263	100,0%

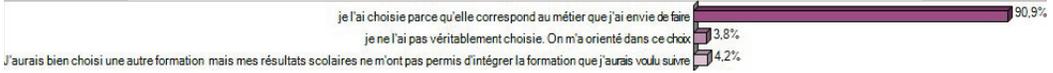


Enquête papier CFA
Echantillon total
264 observations

La formation que je suis au CFA :

Somme des pourcentages différente de 100 du fait des réponses multiples et des suppressions.

	Nb	% obs.
je l'ai choisie parce qu'elle correspond au métier que j'ai envie de faire	240	90,9%
je ne l'ai pas véritablement choisie. On m'a orienté dans ce choix	10	3,8%
J'aurais bien choisi une autre formation mais mes résultats scolaires ne m'ont pas permis d'intégrer la formation que j'aurais voulu suivre	11	4,2%
Total	264	

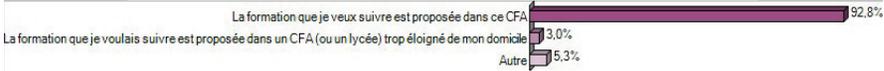


Enquête papier CFA
Echantillon total
264 observations

Je suis dans ce CFA parce que :

Somme des pourcentages différente de 100 du fait des réponses multiples et des suppressions.

	Nb	% obs.
La formation que je veux suivre est proposée dans ce CFA	245	92,8%
La formation que je voulais suivre est proposée dans un CFA (ou un lycée) trop éloigné de mon domicile	8	3,0%
Autre	14	5,3%
Total	264	



Enquête papier CFA
Echantillon total
264 observations

Pour choisir mon orientation, j'ai principalement été informé par :

Somme des pourcentages différente de 100 du fait des réponses multiples et des suppressions.

	Nb	% obs.
Ma famille	141	53,4%
Mes amis	72	27,3%
le conseiller d'orientation psychologue (COP)	42	15,9%
le professeur principal	52	19,7%
un autre professeur	13	4,9%
la mission locale	11	4,2%
le conseiller principal d'éducation	18	6,8%
le principal du collège	15	5,7%
une entreprise	38	14,4%
internet	41	15,5%
La mairie	0	0,0%
personne	29	11,0%
je n'ai pas cherché d'information	1	0,4%
autre	13	4,9%
Total	264	



Enquête papier CFA
Echantillon total
264 observations

Etes-vous satisfait des conseils que vous avez reçus de votre conseiller d'orientation psychologue lorsque vous étiez au collège ? :

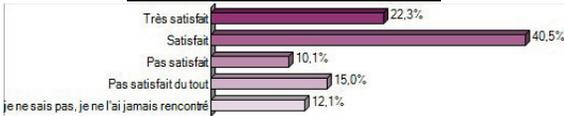
	Nb	% cit.
Très satisfait	31	12,4%
Satisfait	61	24,5%
Pas satisfait	29	11,6%
Pas satisfait du tout	41	16,5%
Je ne sais pas, je ne l'ai jamais rencontré pour discuter de mon orientation.	87	34,9%
Total	249	100,0%



Enquête papier CFA
Echantillon total
264 observations

Etes vous satisfait des conseils que vous avez reçus de votre professeur principal pour votre orientation lorsque vous étiez au collège ? :

	Nb	% cit.
Très satisfait	55	22,3%
Satisfait	100	40,5%
Pas satisfait	25	10,1%
Pas satisfait du tout	37	15,0%
je ne sais pas, je ne l'ai jamais rencontré	30	12,1%
Total	247	100,0%



Enquête papier CFA
Echantillon total
264 observations

Pouvez-vous indiquer ce que vous auriez souhaité pour mieux vous aider dans votre choix d'orientation ?

Somme des pourcentages différente de 100 du fait des réponses multiples et des suppressions.

	Nb	% obs.
rencontrer le conseiller d'orientation -psychologue plus souvent pour discuter de mon orientation	32	12,1%
rencontrer le professeur principal plus souvent pour discuter de mon orientation	31	11,7%
etre accompagné dans l'élaboration de votre projet professionnel	43	16,3%
suivre un parcours individualisé de découverte des métiers à compter de la 6ème	29	11,0%
que mon projet professionnel soit présenté devant le conseil de classe	15	5,7%
visiter un lycée professionnel ou un centre de formation des apprentis (CFA)	55	20,8%
Rencontrer au collège des professionnels qui viennent nous parler de leur métier	55	20,8%
Visiter une entreprise pour découvrir tous les métiers qu'on peut y exercer	54	20,5%
Faire plus de stages en entreprises	100	37,9%
Suivre l'option facultative de découverte de la vie professionnelle	11	4,2%
Autre	14	5,3%
Total	264	

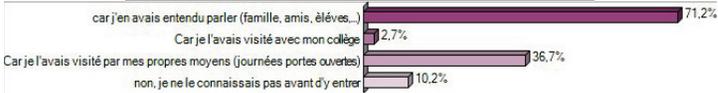


Enquête papier CFA
Echantillon total
264 observations

je connais ce CFA :

Somme des pourcentages différente de 100 du fait des réponses multiples et des suppressions.

	Nb	% obs.
car j'en avais entendu parler (famille, amis, élèves,...)	188	71,2%
Car je l'avais visité avec mon collègue	7	2,7%
Car je l'avais visité par mes propres moyens (journées portes ouvertes)	97	36,7%
non, je ne le connaissais pas avant d'y entrer	27	10,2%
Total	264	



Enquête papier CFA
Echantillon total
264 observations

En classe de troisième, j'ai suivi l'option facultative de découverte de la vie professionnelle :

	Nb	% cit.
Oui, et j'ai trouvé que c'était utile	64	27,4%
oui, mais ça ne m'a pas beaucoup aidé	40	17,1%
non, car je n'avais pas envie	69	29,5%
non, car je ne savais pas que cette option existait	61	26,1%
Total	234	100,0%



Enquête papier CFA
Echantillon total
264 observations

Avant d'entrer en CFA, j'ai réalisé le stage obligatoire de 3ème. ce stage m'a aidé à choisir mon orientation professionnelle :

	Nb	% cit.
oui	128	52,2%
non	101	41,2%
NSP	16	6,5%
Total	245	100,0%



Enquête papier CFA
Echantillon total
264 observations

je suis

	Nb	% cit.
une homme	127	49,6%
Une femme	129	50,4%
Total	256	100,0%



Enquête papier CFA
Echantillon total
264 observations

votre âge :
Moyenne = **16,76**
Répartition en 6 classes de même amplitude

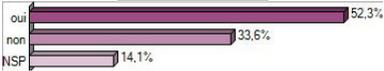
	Nb	% cit.
Moins de 14	1	0,4%
De 14 à 15	60	23,3%
De 16 à 17	132	51,4%
De 18 à 19	36	14,0%
De 20 à 21	20	7,8%
22 et plus	8	3,1%
Total	257	100,0%



Enquête papier CFA
Echantillon total
264 observations

Dans ma famille, j'ai un frère, une soeur, mon père ou ma mère qui comme moi, a été élève dans un lycée professionnel :

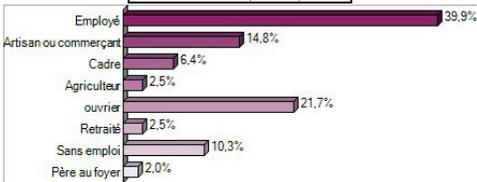
	Nb	% cit.
oui	134	52,3%
non	86	33,6%
NSP	36	14,1%
Total	256	100,0%



Enquête papier CFA
Echantillon total
264 observations

PCS du père :

	Nb	% cit.
Employé	81	39,9%
Artisan ou commerçant	30	14,8%
Cadre	13	6,4%
Agriculteur	5	2,5%
ouvrier	44	21,7%
Retraité	5	2,5%
Sans emploi	21	10,3%
Père au foyer	4	2,0%
Total	203	100,0%



Enquête papier CFA
Echantillon total
264 observations

PSC de la mère

	Nb	% cit.
Agricultrice	1	0,5%
Artisan ou commerçante	14	6,3%
Cadre	10	4,5%
Employée	131	59,3%
Ouvrière	4	1,8%
Retraitée	1	0,5%
Sans emploi	17	7,7%
Mère au foyer	43	19,5%
Total	221	100,0%

