



Assemblée Plénière

Séance du 20 octobre 2010

AVIS

AUTOSAISINE

« Les sorties sans qualification en Midi-Pyrénées »

**CONSEIL ÉCONOMIQUE, SOCIAL ET
ENVIRONNEMENTAL RÉGIONAL
DE MIDI-PYRÉNÉES**

Assemblée Plénière

Séance du 20 octobre 2010

AVIS

AUTOSAISINE

**« Les sorties sans qualification
en Midi-Pyrénées »**

Rapporteur : Pierre REQUIER

AVIS ADOPTÉ :

Votants :	88
Pour :	87
Abstention :	1

**Cet avis a été élaboré sous l'autorité
de la Commission Éducation, Emploi, Formation, Sports**

présidée par Pascal ASTRUC

Rapporteur : Pierre REQUIER

Membres du Groupe de Travail

**Jean-Claude ARNAUD
Pascal ASTRUC
Nadine BARBOTTIN
Michel CADIERGUES
Jean-Louis COLOMBIÈS
Serge CRABIÉ
Bernard DEDEBAN
Claude DUPUY
Jacques DUVIN
Jacky GAILLAC
Hélios GONZALO
René MOUYSSET
Patrick PRIVAT
Pierre REQUIER
Patrick ROUX**

**Chargée de mission : Évelyne ROUCH
Assistante : Sylvia MOLINA**

Le CESER de Midi-Pyrénées tient à remercier les personnalités auditionnées qui ont contribué à l'élaboration de cet avis

Monsieur Marc BOUDIER et Madame Danielle CARRÉ, responsables de l'Observatoire de la Vie Étudiante (OVE) de l'Université de Toulouse 1,

Monsieur Hubert BOUCHET, Directeur Régional du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle de Midi-Pyrénées,

Mme Valérie CAPDEVIELLE, Maître de Conférence en Psychologie clinique à Université de Toulouse II – le Mirail

Monsieur Gérard CAUNES, Directeur régional de l'ANPE Midi-Pyrénées,

Madame Carole CHATEAU-LANG, Proviseure du lycée professionnel du Mirail,

Monsieur Maurice COQUIN, Directeur de l'Association régionale des Missions Locales de Midi-Pyrénées ainsi que ses collaborateurs,

Monsieur Olivier DUGRIP, Recteur de l'Académie de Toulouse ainsi que ses collaborateurs,

Madame Dominique GARSON HOULIÉ, Principale du Collège Clémence ISAURE à Toulouse,

Monsieur Jean-Michel GIMENEZ, Directeur du CARIF-OREF Midi-Pyrénées,

Madame Monique IBORRA, Vice-Présidente du Conseil Régional de Midi-Pyrénées ainsi que ses collaborateurs de la Direction de la Formation Professionnelle et de l'Apprentissage (DFPA) du Conseil régional Midi-Pyrénées,

Monsieur Yves Bernard GOUYEN, Proviseur adjoint du Lycée Bellevue à Albi,

Madame Isabelle LLANTIA-SUHARD, conseillère au Service Universitaire d'Information et d'Orientation (SUIO) de l'Université de Toulouse 1,

Monsieur Daniel MARQUIÉ, Directeur du Service Commun Universitaire d'Information et d'Orientation (SCUIO) de l'Université Paul Sabatier Toulouse 3, accompagné de **Madame Nelly CAPELLE**, conseillère d'orientation – psychologue dans ce service,

Monsieur Jean-Roger MARTIN, Chef du service régional de la Formation et du développement DRAF Midi-Pyrénées

Monsieur Jean-François MAZOIN, Directeur de l'IUT Toulouse 3,

Madame Annick MESNIL, Principale du Collège de Bellefontaine à Toulouse

Madame Christine MIMIAGUE, Principale du Collège Robert ROGER de Rieumes,

Monsieur Patrick PEREZ, Proviseur du Lycée général et technologique – Lycée des Métiers Vincent AURIOL à Revel,

Monsieur Yves PRÊTEUR, Professeur de Psychologie du développement et de l'Éducation, à l'Université de Toulouse 2 – Le Mirail,

Madame Véronique VALÉE, Directrice du Service Formation à la Chambre régionale des Métiers et de l'Artisanat de Midi-Pyrénées,

Madame Catherine VERDIER, Directrice du CFA de Blagnac,

Monsieur Pascal VIRLOGEUX, Proviseur Vie scolaire et Correspondant académique des dispositifs relais au Rectorat de l'Académie de Toulouse

EXTRAIT DE L'INTERVENTION

de

Jean-Louis CHAUZY

Président

Du

Conseil économique, social et environnemental

De Midi-Pyrénées

ASSEMBLÉE PLÉNIÈRE

Mercredi 20 octobre 2010

Monsieur le Préfet de région ou son représentant,
Monsieur le Président du Conseil Régional ou son représentant,
Monsieur le Recteur de l'Académie,
Madame, Monsieur le Conseiller,
Madame, Monsieur,

Cette session intervient dans un contexte économique et social difficile, parce que notre pays n'est pas encore sorti de la crise financière et que le chômage et la précarité s'aggravent, la France a perdu 250 000 emplois industriels en 2009, chiffre le plus important depuis 30 ans, et connaît des déficits publics records.

A ces difficultés structurelles, s'ajoutent une incapacité à conduire dans la durée les réformes indispensables, des collectivités à notre système de retraite, en passant par la protection sociale parce qu'il n'y a aucune recherche d'un diagnostic partagé et aucune véritable négociation sur la base de propositions de tous les acteurs pour trouver les compromis acceptables.
De ce point de vue, le modèle français est inexportable quand on voit comment les pays voisins et notamment l'Allemagne sont toujours devant nous pour l'ensemble des résultats.

Ce matin, trois projets d'avis élaborés sur la base d'une autosaisine vont vous être présentés et soumis au vote : un premier porte sur « Les sorties sans qualification en Midi-Pyrénées » dont le rapporteur est M. Pierre REQUIER, un deuxième est relatif à la « Biodiversité et conséquences du changement climatique », la rapporteure est Mme Marie-Laurence BERTRAND exceptionnellement remplacée par Mme Pascale MAHÉ, et le dernier a trait à « L'innovation en Midi-Pyrénées », le rapporteur est M. Daniel THEBAULT.

Cet après-midi, nous aurons la présentation de la contribution sur « La conjoncture économique, sociale et environnementale de la région Midi-Pyrénées » par Mme Marie-Jeanne DERELLE, qui sera suivie d'un débat sans vote.

LES SORTIES SANS QUALIFICATION EN MIDI-PYRENEES

La situation des jeunes dans notre pays est préoccupante : il y a 25% de chômage chez les 18-25 ans, et le risque de chômage frappe davantage les jeunes non diplômés.

Chaque année en France, 110 000 à 170 000 jeunes « sortent sans qualification et sans diplôme », et pour notre région, ils sont entre 3500 et 4000, soit 20% de la tranche d'âge 20-24 ans.

Dans le projet d'avis qui va vous être présenté, le Conseil Economique, Social et Environnemental Régional (CESER) a mis en évidence de fortes corrélations entre les sorties non qualifiées et non diplômées et les origines sociales, familiales, nationales, le genre, le lieu de résidence et son environnement, l'activité des parents et leur statut d'emploi.

On y retrouve également le rapport au savoir et à l'école, le fait d'aimer apprendre ou pas, les réseaux familiaux et de proximité, la capacité de déplacement, la proximité géographique par rapport à certaines possibilités de formation et d'emplois

De nombreux dispositifs et mesures pour aider ces jeunes existent mais ils sont peu lisibles et leurs effets difficiles à apprécier, d'autant qu'ils sont peu ou mal évalués.

Aussi, le premier enjeu pour le CESER est de permettre à tous les élèves en formation initiale de recevoir une qualification et un diplôme avant qu'ils ne quittent le système scolaire. Le deuxième enjeu est d'assurer à tous ceux qui, en activité ou demandeurs d'emploi, n'ont pas obtenu un premier niveau de qualification et un diplôme, l'accès à la formation professionnelle tout au long de la vie.

La première cause de sortie sans qualification reste la non maîtrise des savoirs de base. **Il importe alors de veiller à assurer les premières acquisitions et redonner confiance en l'école** en activant différents leviers tels que les actions s'articulant autour des potentialités offertes par les dispositifs d'orientation et d'insertion, la dynamisation des dispositifs de formation dans le cadre de l'alternance et des contrats d'aide à l'emploi.

Le CESER invite à la mobilisation de tous les acteurs tant au plan national qu'au plan régional pour construire une société « solidaire » qui ne laisse personne au bord du chemin, une société de « l'inclusion » ouvrant sur la promotion sociale.

(...)

LES JEUNES DANS LA CRISE : UNE GENERATION SACRIFIEE

En deux années, le chômage de longue durée frappant les moins de 25 ans a explosé de 72%. Sans parler des sorties sans qualification qui font l'objet d'un avis de notre assemblée et qui contribuent à la précarisation de la jeunesse, un tiers des jeunes diplômés ne trouve pas leur place sur le marché du travail, les autres l'ont parfois fait dans des conditions dégradées par la multiplication de contrats à durée déterminée, selon une étude conduite par l'APEC (Agence pour l'emploi des cadres).

Il n'y a pas de solutions durables à cette situation, si nous ne travaillons pas aux côtés de la région et de tous les partenaires à l'amélioration du dispositif de formation et d'insertion, s'il n'y a pas de création de richesse et d'activités productives, s'il n'y a pas d'industrie.

C'est pourquoi notre pays doit sortir de la position du renoncement à défendre l'industrie pour nous lamenter régulièrement de notre différentiel de résultat en matière de croissance économique, de commerce extérieur et de déficit public avec l'Allemagne.

La création de richesses est une obligation, le développement de toutes les filières une chance, malgré les difficultés d'organisation et de développement comme la filière bois que nous aidons avec la Région à s'organiser et à innover par le soutien à deux clusters sur les éco-énergies :

- le bâtiment économe
- le vivier bois Massif Central.

Je remercie notre collègue pour le suivi de ce rapport.

L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR, LA RECHERCHE, L'INNOVATION : UNE CONTRIBUTION UTILE DU CESER

Le colloque du 29 juin 2010 à Albi, a été une belle séance de démocratie participative avec plus de 400 acteurs, notre assemblée a vu sa légitimité reconnue pour avoir su organiser « au bon moment » une réflexion et une confrontation publique importante pour envisager les évolutions d'un prochain schéma régional de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation et poser les bases d'une nouvelle politique en faveur des villes moyennes de Midi-Pyrénées et des villes dotées de sites universitaires.

Nous devons être reconnaissants à la communauté universitaire, aux grandes écoles d'avoir participé à notre colloque et d'y avoir consacré la journée du 29 juin à la demande de notre collègue Gilbert CASAMATTA Président du PRES, que je remercie.

Nous avons réalisé les actes du colloque et adopté le 1^{er} octobre en bureau une première contribution à l'élaboration d'un schéma régional. La Région nous associera au comité de pilotage qu'elle met en place pour organiser la concertation dans le cadre de son schéma régional de l'enseignement supérieur et de la recherche qu'elle adoptera en juin 2011 avec le nouveau SRDE et PRDF.

Le 1^{er} décembre, nous seront reçus au ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche avec le Conseil Régional, le Recteur de l'Académie, la Fédération des Maires des Villes Moyennes et le Président du PRES pour présenter nos propositions et les enjeux pour Midi-Pyrénées.

Vous pouvez mesurer aussi la qualité de nos initiatives, notre capacité à rassembler et le rôle de notre assemblée sur des questions majeures pour notre société et l'avenir des territoires, la diffusion de la connaissance, de l'aménagement du territoire, la diversification de nos activités économiques.

(...)

Pour conclure

Depuis la loi du 12 juillet 2010, le Conseil Economique et Social Régional s'appelle Conseil Économique, Social et Environnemental Régional. Depuis le 1^{er} octobre, tous nos documents et éléments de communication portent cette nouvelle appellation qui correspond pour ce qui nous concerne à une préoccupation déjà ancienne. Cela nous obligera à considérer de manière transversale les questions d'environnement et de développement durable dans l'ensemble de nos travaux.

Le décret qui doit modifier la composition de notre assemblée, en renforçant dans le 3^{ème} collège la composante environnementale et de développement durable par la représentation de nouvelles associations et personnes qualifiées, n'est toujours pas publié, ni la circulaire de mise en œuvre, que doivent recevoir les Préfets de Région.

Malgré cela nous avons fixé, lors du bureau du 1^{er} octobre, au lundi 22 novembre 2010 la date de l'élection du bureau du CESER à mi-mandat (novembre 2010-novembre 2013) par l'assemblée au lieu de la date du 15 novembre, pour répondre positivement à la demande du groupe CGT qui est mobilisé les 15 et 16 novembre par son congrès régional.

Il est aussi possible que la modification de la représentation du CESER ait lieu au 1^{er} trimestre 2011, dans ce cas nous en tiendrons compte pour la composition du bureau et l'insertion de nouveaux conseillers dans les commissions.

J'ai invité à une réunion de travail les responsables des trois collèges pour discuter de la gouvernance partagée de notre assemblée et la répartition des responsabilités.

Dans une société émietlée, la tentation reste toujours grande de contourner les acteurs économiques, sociaux et associatifs, nous devons rester vigilants sur l'exercice de nos missions et les moyens humains et matériels de la mettre en œuvre, et la prise en compte de nos avis.

Notre assemblée occupe une place particulière à l'échelon régionale, écoutée pour sa capacité à formuler des propositions utiles à une certaine vision de la région, des problèmes économiques, sociaux, environnementaux des territoires qui la composent.





Nous devons rester solidaires pour lutter contre le renoncement à défendre l'industrie, le développement économique durable et les grands projets dont cette région a besoin pour rattraper ses retards.







Je vous remercie.

SOMMAIRE

<i>Avant-propos</i>	1
<i>Préambule</i>	3
<i>Introduction</i>	5
PREMIÈRE PARTIE : ÉTUDE ET ANALYSE	9
I - 1 – Essai de définition : des sorties sans qualification aux sorties sans diplôme (ou de faibles niveaux ou sorties précoces)	9
I - 2 – le repérage des « sorties sans qualification et sans diplôme » sorties avant la fin du second cycle de l’enseignement secondaire (avant l’obtention du CAP, du BEP et du Baccalauréat) au plan national et l’évaluation de la situation en région « l’étendue des dégâts »	12
A - AU PLAN NATIONAL	12
Trois angles de repérage :	
A - 1 – Selon les sources INSEE	13
A - 2 – Selon les sources du Ministère de l’Éducation nationale	15
A - 3 – Selon les enquêtes « Génération » du CEREQ	17
A - 4 – La position de la France dans les comparaisons internationales	19
B – AU PLAN RÉGIONAL MIDI-PYRÉNÉES	21
Trois angles de repérage :	
B - 1 – Selon les sources INSEE (recensement, bilan emploi-formation)	21
B - 2 – Selon les sources de l’Académie de Toulouse (Éducation nationale)	24
B - 3 – Selon la DRAF (Direction Régionale de l’Agriculture et de la Forêt) pour l’enseignement agricole	28
B - 4 – et quelles sorties sans qualification et sans diplômes dans l’apprentissage ?	31
B - 5 – les informations complémentaires recueillies auprès des acteurs	34
1) les Missions Locales	34
2) la Mission Générale d’Insertion de l’Éducation nationale	35
3) les chefs d’établissement des collèges et lycées entendus en audition	37
<i>Récapitulatif</i>	39
I - 3 – Qui sont-ils ?	41
<i>Quels sont les profils des « sortants et des sortantes sans qualification et sans certification reconnue » ? Quels sont les facteurs dominants à l’œuvre pouvant entraîner abandon et échec ?</i>	41
A - Le poids des inégalités sociales	42
B - Le rôle de l’école dans la reproduction des inégalités sociales	43
C - Le facteur aggravant de la pauvreté	44
D - Le poids des situations familiales	45
E - L’influence du lieu de résidence et de scolarisation	48
F - Le poids des origines « géographiques » et de l’environnement socioculturel	49
G - Les difficultés de l’adolescence et la moindre réussite des garçons	52

<i>H - un éclairage « régional » sur les jeunes de la voie professionnelle, lycéens et apprentis</i>	54
<i>En résumé</i>	56
I - 4 – Que deviennent-ils après leur sortie de la scolarité ?	58
<i>Quelles peuvent être les conséquences des sorties sans qualification, sans diplôme ou certification reconnue sur l'insertion professionnelle (accès à l'emploi, contenus et conditions d'emploi, et maintien dans l'emploi), sur les revenus et sur l'accès à la formation continue ?</i>	58
<i>A - Le lien étroit entre le niveau de formation, la situation d'emploi et le chômage D'avantage que les autres jeunes, le risque de chômage frappe les non diplômés</i>	59
<i>B - Le lien entre le niveau de formation et les conditions d'emploi : les types de contrat lors du premier emploi et leur statut d'emploi trois ans après la fin de leurs études</i>	63
<i>C - Le lien entre le niveau de formation et le secteur d'activité</i>	67
<i>D - Le lien entre le niveau de formation et les mobilités dans l'emploi</i>	68
<i>E - Le lien entre le niveau de formation et le revenu : des emplois peu rémunérateurs pour les jeunes peu ou pas diplômés</i>	69
<i>F - Le lien entre le niveau de formation et la trajectoire d'insertion</i>	70
<i>G - Des situations d'insertion dans le marché du travail différentes selon l'origine sociale et culturelle</i>	72
<i>H - Les reprises d'études, l'accès à la formation hors emploi et l'accès à la formation professionnelle</i>	73
<i>I - Zoom sur les jeunes demandeurs d'emploi de Midi-Pyrénées</i>	75
<i>J - Une situation qui perdure d'une génération à l'autre et une situation paradoxale et préoccupante des jeunes femmes dans l'accès au marché du travail</i>	76
I – 5 – Les dispositifs existants de lutte contre les sorties sans qualification et sans diplôme	77
<i>A. Avant la fin du parcours initial scolaire, au sein du système éducatif</i>	78
• Selon les cycles	79
• La Mission Générale d'Insertion	83
• Les dispositifs territorialisés	85
• Quels effets de ces divers dispositifs et quelles évolutions pour la réussite scolaire et la lutte contre l'échec et les sorties sans qualification et sans diplôme ?	90
<i>B. Après la sortie du système éducatif</i>	93
<i>Un bref historique ...</i>	93
<i>Les mesures les plus récentes</i>	95
➤ Les dispositifs d'accompagnement pour la formation et la qualification	97
a) les actions des missions locales	97
b) L'école de la deuxième chance	99
c) les dispositifs de formation professionnelle de compétence de la Région	101
➤ Les contrats de travail visant l'accès à la qualification	103
➤ les contrats par alternance :	103
Le contrat d'apprentissage	103
Le contrat de professionnalisation	104
Le PACTE	106

➤ Les autres contrats concernant les publics en difficulté d'insertion	106
➤ L'accueil par les structures d'insertion par l'activité économique	107
➤ Quels effets de ces dispositifs et de ces mesures ?	109
<i>En termes d'insertion professionnelle et d'accès à l'emploi ...</i>	109
<i>Et en termes d'accès à la qualification et à la certification ...</i>	111
DEUXIÈME PARTIE : PRÉCONISATIONS ET PROPOSITIONS	113
Chapitre 1	
II – 1 – Premier enjeu : Assurer à tous les élèves en formation initiale une qualification et un diplôme avant qu'ils ne quittent le système scolaire	114
II – 1 –1 Veiller à assurer les premières acquisitions et redonner confiance en l'école	117
A. Les évaluations	118
- Les évaluations internationales	118
- Les évaluations nationales	119
1) Les résultats des évaluations en lecture de la Journée d'Appel de Préparation à la Défense (JAPD)	119
2) Les « compétences de base » en fin d'école et en fin de collège	120
3) Les « performances » des élèves de CM2 à vingt d'intervalle 1987-2007	122
B. Le rôle clé d'une scolarisation précoce dans l'acquisition des savoirs	126
C. L'organisation des rythmes scolaires et des cycles	127
1. Les rythmes scolaires	127
2. Les rythmes d'acquisition et les cycles	129
Retards scolaires et redoublement	130
 La mise en œuvre effective des cycles	133
 Les cycles en collège	134
 Le décloisonnement disciplinaire	136
 L'accompagnement des élèves dans le système scolaire	137
3. De l'évaluation « sanction » à la valorisation des acquis	138
4. L'encadrement des élèves et la formation des enseignants	139
5. La territorialisation : sectorisation et mixité sociale	140
II – 1 – 2 Veiller à l'appui parental	143
II – 1 – 3 Veiller à l'accès au « hors temps scolaire » dans le prolongement de l'action de l'école	146
II – 1 – 4 Veiller à gérer au mieux les transitions : le rôle central de l'orientation	148
II – 1 – 5 Veiller au suivi et à l'aide des jeunes « décrocheurs » du système scolaire	154
Chapitre 2	
II – 2 - Deuxième enjeu : Assurer à tous ceux qui, en activité ou demandeurs d'emploi, n'ont pas obtenu un premier niveau de qualification et un diplôme, l'accès à la formation professionnelle tout au long de la vie	157

II – 2 – 1 - Optimiser les potentialités offertes par les dispositifs d'orientation et d'insertion	159
<i>A - Le rôle essentiel de la formation professionnelle tout au long de la vie</i>	159
1. Réaffirmation de principes	159
2. La formation initiale différée	160
<i>B - L'information sur l'orientation et la formation tout au long de la vie</i>	161
<i>C - La délicate question de l'identification des jeunes sortis du système éducatif sans qualification et certification reconnue</i>	165
II – 2 – 2 - dynamiser les dispositifs de formation dans le cadre du contrat de travail, en considérant le rôle de l'entreprise et celui de la Région	170
1. Développer l'alternance	170
 Le contrat d'apprentissage	170
 Le contrat de professionnalisation	170
2. Développer les contrats d'aide à l'emploi	173
 Le Contrat Unique d'Insertion	173
 Le Contrat d'Insertion dans la Vie Sociale (CIVIS)	174
3. Le rôle de l'entreprise	176
4. Le rôle de la Région dans le cadre du PRDF et du dispositif spécifique de l'École Régionale de la Deuxième Chance	178
 Du PRDF vers le CPRDF	178
 L'École Régionale de la Deuxième Chance de Midi-Pyrénées	181
Conclusion	185
Glossaire	189
Annexes	193
Explications de vote	215
Revue de presse	233

AVANT-PROPOS

La Commission Éducation, Formation, Emploi, Sports du Conseil Économique Social et Environnemental Régional Midi-Pyrénées tient à souligner les conditions dans lesquelles elle a construit cet avis sur les « sorties de formation initiale sans qualification, ni diplôme, ni certification reconnue » qui a mobilisé son énergie pendant presque trois années.

Initié en début de nouvelle mandature, ce sujet choisi dès 2007 s'inscrivait dans la suite logique de l'ensemble de ses travaux qui pointait cette problématique des personnes « non qualifiées et non diplômés », en particulier les plus jeunes. Le CESER de Midi-Pyrénées se devait d'analyser la situation en région.

Depuis 2008, les difficultés en France, dans la zone euro comme au niveau international, ont aussi mis en évidence que les jeunes paient le plus lourd tribut dans l'accès au marché du travail, et parmi eux, les moins qualifiés, qui sont aussi, le plus souvent, issus des classes les plus défavorisées.

Et cela à un degré tel que le Bureau International du Travail alerte sur la « *création d'une génération perdue, constituée de jeunes gens qui sont totalement détachés du travail et ont perdu tout espoir de pouvoir travailler pour gagner décemment leur vie* ».

Le nouveau rapport de l'OIT, publié le 12 août 2010 à l'occasion de l'ouverture de l'année internationale de la jeunesse décrétée par l'ONU, indique que le chômage mondial des jeunes atteint un niveau record en 2009 avec 81 millions de jeunes de 15 à 24 ans, soit 7,8 millions de plus qu'en 2007, soit 13 % des 620 millions de jeunes économiquement actifs. Cette hausse est la plus forte enregistrée et elle devrait encore se poursuivre en 2010.

Ces chiffres alarmants confirment les études de l'Office européen des statistiques Eurostats de 2009 qui dénombrèrent plus de 15 millions de personnes sans emploi dans la zone euro, soit 9,5 % de la population, mais 19,7 % des moins de 25 ans à la recherche d'un emploi, ce taux atteignant 23,9 % en France pour les 15-24 ans au second trimestre 2009.

Tous s'accordent à dénoncer « *un gâchis économique qui peut saper la stabilité de la société* ».

Ces éléments sont pris en compte dans la réflexion du CESER de Midi-Pyrénées.

Le constat vaut aussi pour une région comme Midi-Pyrénées, même si elle est relativement épargnée par rapport aux autres régions françaises. Et les enjeux sont d'une telle importance que la Commission a souhaité conduire sa réflexion jusqu'au bout pour apporter sa contribution à une meilleure prise en compte des « sortants sans qualification, ni diplôme, ni certification reconnue » et une meilleure prise en charge pour leur intégration dans la société.

Enfin, il convient de noter que depuis 2008, date du début des travaux, les « sorties sans qualification », jusqu'alors peu médiatisées et peu prises en compte par les Pouvoirs publics, sont devenues, par le biais de la question de l'absentéisme et du décrochage scolaire, un sujet d'actualité alimenté par de nombreuses déclarations, annonces, études et rapports,ancements d'expérimentations, projets de réformes Malgré cela, fin 2010, la difficulté à mesurer concrètement les réelles avancées sur le sujet vient donc donner tout son sens à la contribution du CESER de Midi-Pyrénées.

PRÉAMBULE

*En hommage à Jean Jaurès,
pour la commémoration en 2009 de l'année « JAURÈS »,
150^{ème} anniversaire de sa naissance (1859)*

Article de « LA DÉPÊCHE »¹ du 3 août 1904 relatant le discours de Jean JAURÈS prononcé lors de la distribution des prix à l'école laïque de Castres en juillet 1904



Texte intégral de la lettre aux instituteurs en annexe 1

¹ Le titre deviendra « LA DÉPÊCHE DU MIDI » à partir de 1947.

Introduction

Chaque année, en France, selon les sources, les définitions et les modes de calcul, 110 000 à 170 000 jeunes « sortent sans qualification et sans diplôme » des systèmes de formation, soit 11 à 18% d'une classe d'âge. Ce sera la priorité de notre rapport. Par ailleurs, viennent s'ajouter les « sorties de l'enseignement supérieur sans diplôme autre que le baccalauréat » qui sont évaluées, pour leur part, à 80 000 par an, soit 11 à 12 % d'une classe d'âge. Ils feront l'objet d'une prochaine étude spécifique.

Toutes les enquêtes de recensement et du bilan emploi formation de l'INSEE, les enquêtes « Génération » du CEREQ et les études de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance du Ministère de l'Éducation nationale font état de cette situation alarmante, tout comme le rapport du CERC paru en 2008 « un devoir national : l'insertion des jeunes sans diplôme ».

Malgré l'élévation générale du niveau de qualification des nouvelles générations grâce à la massification réalisée depuis la fin des années 1960, malgré des taux de réussite importants, 82 % des jeunes sortent qualifiés et diplômés du secondaire et du supérieur, le nombre de sortants non qualifiés et non diplômés, après avoir connu une baisse importante et constante, semble avoir atteint un palier, voire progresser à nouveau. Il y a là un symptôme, un révélateur des dysfonctionnements de notre système éducatif et du besoin de le réformer en profondeur pour parvenir aux objectifs de performance fixés aussi bien par la législation française que par la stratégie de Lisbonne.

De plus, les évolutions dans la sphère économique et dans le monde du travail exigent des niveaux de qualification de plus en plus élevés et pénalisent de plus en plus durement les « non qualifiés ». Alors qu'auparavant le marché du travail absorbait les personnes peu ou pas qualifiées, aujourd'hui, les non qualifiés et les non diplômés sont les plus touchés par les difficultés d'insertion. Leur taux de chômage² est particulièrement élevé, et le phénomène s'accroît en période de contraction de l'emploi. Les emplois auxquels ils accèdent sont précaires, de moindre qualité et peu rémunérés.

L'accès à la formation professionnelle continue leur est aussi beaucoup plus difficile, hypothéquant ainsi leur maintien dans l'emploi et leur progression de carrière.

Ce sont les jeunes les plus fragiles, dans leur cursus scolaire, leur environnement familial, économique et social, leurs origines, et les garçons plus que les filles, qui rencontrent des difficultés d'accès à la qualification et au diplôme.

En effet, une proportion importante de jeunes éprouvent des difficultés de lecture d'après l'exploitation des évaluations lors de la Journée d'appel de préparation à la défense (JAPD)³ en 2008 : sur près de 800 000 jeunes hommes et femmes de 17 ans ou plus, de nationalité française, 21,6 % se révèlent être des lecteurs « inefficaces », dont 9,8 % d'entre eux ont des acquis limités et sont des lecteurs « médiocres », et 11,8 % sont en difficulté de lecture. Parmi ces derniers, 6,8 % ont de très faibles capacités de lecture et 4,9 % éprouvent des difficultés « sévères » (contre 4,4 % en 2004).

² « Le taux de chômage des non-diplômés sortis depuis moins de cinq ans de formation initiale est passé de 18 % en 1978 à 41 % en 2005, lorsque celui de l'ensemble des sortants de moins de cinq ans passait de 12 % à 19 % (source : INSEE enquête emploi) » extrait du rapport n° 9 du CERC « un devoir national : l'insertion des jeunes sans diplôme »

³ Note d'information N° 09-19 de juillet 2009 « les évaluations en lecture dans le cadre de la journée d'appel de préparation à la défense année 2008 »

De plus, les chances de réussite et d'échec sont très liées au milieu social, les inégalités et les écarts ont tendance à se creuser depuis les années 1980.

Enfin, des disparités territoriales sont constatées aussi bien pour le nombre de sortants sans qualification et sans diplôme que pour leur insertion professionnelle, certains territoires cumulant les difficultés sociales et économiques.

Le CESER de Midi-Pyrénées a donc décidé de s'autosaisir sur ce thème des « sorties sans qualification et sans diplôme ou certification reconnue en région Midi-Pyrénées » pour mieux en cerner la réalité, les causes et dégager des pistes pour permettre à chaque jeune d'obtenir une certification reconnue, c'est-à-dire inscrite au Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP). Cette préoccupation est ancienne.

En effet, tous les travaux conduits par le CESER⁴ de Midi-Pyrénées, dès l'avis sur le « Grand Projet de Ville », ainsi que sur la « Validation des acquis de l'expérience », la « Jeunesse », et le « Diagnostic pour l'emploi », « L'offre de formation en région et les difficultés d'affectation des jeunes », et dans le cadre des contributions et avis pour l'élaboration et le suivi (bilan à mi-parcours) du Plan Régional de Développement des Formations professionnelle (PRDF 2007-2011), ont mis en lumière cette problématique.

Quelques constats régionaux peuvent être cités pour exemple :

- un certain nombre de jeunes continuent à quitter les systèmes d'éducation et de formation sans obtenir de diplôme et de qualification reconnue suffisants bien que la Région affiche des performances en termes de taux de scolarisation, de réussite aux examens, en particulier aux différents baccalauréats, de poursuite d'études en enseignement supérieur.
- Environ 12 % des jeunes de Midi-Pyrénées âgés de 17 ans évalués en 2008, comme en 2007, lors de la journée d'appel de la Défense (JAPD), rencontrent des difficultés de compréhension face à l'écrit. La région se situe dans la moyenne française (12 %). Pour ce qui est de l'illettrisme⁵, elle se situe légèrement en dessous avec 4,1 % de lecteurs en graves difficultés contre 4,9 % au plan national.
- de 2003 à 2006, la proportion d'élèves dans une génération⁶ obtenant le Baccalauréat dans l'Académie baisse « régulièrement » (de près de 66 % à 63 %), Midi-Pyrénées passant ainsi au-dessous de la moyenne nationale (64 %) qui, elle, continue de progresser. En 2009, ce taux fléchit encore avec 62,1 % de bacheliers dans une génération⁷.
- Une diminution du taux d'accès des élèves au niveau du baccalauréat de 5 points en 7 ans (de 66,8 % en 2009 contre près de 72 % en 2002-2003) alors qu'au niveau national l'évolution est inverse avec une augmentation de 3 points (de près 72 % actuellement contre 69 % en 2002-2003).

⁴ Tous les documents réalisés par le CESER sont consultables sur le site Internet www.cesr-midi-pyrenees.fr

⁵ L'Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme (ANLCI) définit ainsi : « *L'illettrisme qualifie la situation des personnes de plus de 16 ans qui, bien qu'ayant été scolarisées, ne parviennent pas à lire et comprendre un texte portant sur des situations de leur vie quotidienne et/ou ne parviennent pas à écrire pour transmettre des informations simples* ». (annexe 2)

⁶ En référence à l'audition du Recteur de l'Académie de Toulouse le 4 avril 2008

⁷ Note d'information du Ministère de l'Éducation nationale N° 10.06 avril 2010

Ce taux est donc inférieur à la moyenne nationale et place l'Académie de Toulouse parmi les trois dernières académies pour la proportion des élèves accédant au niveau IV, devant les académies d'Amiens et de Créteil, mais derrière Reims, Lille et la Corse⁸.

Depuis plusieurs années, de nombreux collégiens ne peuvent intégrer les formations professionnelles initiales des lycées de l'Éducation nationale et de l'enseignement agricole faute de places. En apprentissage, il est parfois difficile de trouver un maître d'apprentissage. Ces jeunes se retrouvent sans solution de poursuite d'études ; il en est de même pour l'accès au Baccalauréat professionnel pour les CAP et BEP.

- la population active régionale présente un niveau d'études et de qualification encore relativement faible, même s'il reste supérieur à la moyenne métropolitaine d'après les derniers chiffres du recensement de la population de 2006⁹ et a progressé par rapport à la situation au recensement de 1999 (en annexe 3).

Ces thèmes ont été au cœur des échanges de la « Conférence pour l'emploi et le développement économique en Midi-Pyrénées », organisée par le CESER de Midi-Pyrénées le 7 décembre 2006, publiés sous forme d'Actes.

Cette autosaisine s'inscrit dans la logique des travaux du CESER et de l'objectif qu'il soutient : l'élévation générale des niveaux d'études et de qualifications de l'ensemble de la population de Midi-Pyrénées, en facilitant le nécessaire accès de tous à la formation initiale et continue, et ce, jusqu'à l'obtention de la qualification reconnue (certification par un titre ou un diplôme), souhaitée ou requise pour l'insertion professionnelle.

Elle se déroule dans un contexte institutionnel et réglementaire en évolution très rapide et lourd d'enjeux pour les acteurs comme pour les territoires, entre études et rapports à fort retentissement médiatique, travaux de missions parlementaires et de commissions « ad hoc », et réformes gouvernementales déjà effectives ou annoncées, engagées pour certaines d'entre elles mais non encore totalement abouties.

Les différentes mesures gouvernementales concernent plus ou moins directement les systèmes de formation : la formation initiale, générale, professionnelle et supérieure (réforme des lycées, réforme des baccalauréats professionnels, autonomie des universités, etc.), la formation professionnelle tout au long de la vie, enfin l'emploi et l'aménagement du territoire. Des mesures ont également été mises en place dans le cadre de la politique de la ville, avec l'annonce d'une généralisation ou d'une extension du dispositif « école de la deuxième chance ».

Ces réformes interrogent aussi la place et les compétences des Régions auxquelles les dernières lois de décentralisation avaient conféré un rôle « d'ensembliser de la formation professionnelle » par le biais du PRDF, des lycées et du co-pilotage de la carte des formations, de l'apprentissage, des formations sanitaires et sociales, de l'AFPA...

A ces incertitudes est venue se superposer, depuis le dernier trimestre 2008, la dégradation de la situation économique qui bouleverse des équilibres déjà précaires. Le chômage est reparti à la hausse et touche prioritairement les jeunes et les moins qualifiés.

⁸ Données présentées par le Recteur de l'Académie de Toulouse dans son discours de clôture prononcé le 29 juin 2010 à l'occasion du Colloque organisé au Centre Universitaire de Formation et de Recherche Jean-François Champollion à ALBI, par le CESER de Midi-Pyrénées sur « le développement de l'enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation dans les territoires de Midi-Pyrénées ».

⁹ INSEE – Statistiques locales – chiffres clés juin 2009 – RP 2006 exploitations principales

Le contexte économique et social est lui aussi instable et marqué par des initiatives tant gouvernementales que régionales pour lutter contre les effets néfastes de la crise avec des plans de relance pour soutenir l'activité économique et l'emploi.

Ainsi, plus que jamais, les situations de précarité liées à l'absence de formation suffisante et de qualification ont interpellé les politiques publiques et relancé le débat sur les mesures spécifiques en faveur des jeunes et des moins qualifiés, avec la création très emblématique du « Haut Commissariat à la Jeunesse » en janvier 2009, et la parution de son « Livre vert » début juillet 2009, devenu Ministère de la Jeunesse et des solidarités actives en mars 2010.

Les « sorties sans qualification » sont revenues au premier plan de l'actualité. Ceci prouve, s'il en était besoin, que le CESER de Midi-Pyrénées est au cœur des préoccupations de notre société.

Les documents consultés (études, rapports et publications) et les auditions réalisées dans le cadre de cette autosaisine ont mis en évidence la complexité et la difficulté du thème à traiter : Qu'entend-on par « sorties sans qualification » ? Que prendre en compte ? Comment mesurer ce phénomène ? Qui sont ces jeunes ? Quelles sont les causes de cette situation ? Comment y remédier ?

En fonction de ces questionnements, l'avis s'organisera en deux grandes parties :

- 1. la première portera sur l'étude et l'analyse des « sorties sans qualification et sans diplôme ou certification reconnue » pour comprendre et tenter d'en prendre la mesure en région Midi-Pyrénées ;**
- 2. la seconde présentera les préconisations et propositions du Conseil Économique, Social et Environnemental Régional de Midi-Pyrénées pour tenter d'y remédier durablement.**

PREMIÈRE PARTIE

ÉTUDE ET ANALYSE

I - 1 – Essai de définition : des sorties sans qualification aux sorties sans diplôme (ou de faibles niveaux ou sorties précoces)

En France, l'appellation « sorties sans qualification » est déjà ancienne, en référence aux personnes sortant du système éducatif et à l'objectif de lutte contre ces sorties précoces affiché dès la loi d'orientation de 1989 : « *la nation se fixe pour objectif de conduire d'ici dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'aptitude professionnelle ou du brevet d'études professionnelles* ».

C'est la classification par niveau¹⁰ (de V à I) de formation qui permet en France de définir « les sortants sans qualification ». La détermination de ces niveaux de formation repose sur la nomenclature des métiers adoptée en 1969 dans le cadre des travaux du Ve Plan. Conçue à l'origine dans une démarche de programmation des emplois et pour projeter un nouvel ordre professionnel, elle ne prévoyait pas de catégorie de « non qualifié ». Rapidement, cette nomenclature a été utilisée pour « classer tantôt des élèves, selon leur niveau, tantôt des diplômés, selon leur degré, tantôt des salariés selon leur qualification »¹¹.

D'après cette définition, « sortir du système éducatif sans qualification » désigne conventionnellement une interruption des études avant l'année terminale de préparation d'un CAP ou d'un BEP ou juste après le collège (avant la classe de seconde de lycée). C'est la dernière classe fréquentée qui prévaut. Ces sortants « sans qualification » sont regroupés au niveau V Bis et VI.

Afin de prendre la mesure de ces « sorties prématurées des systèmes de formation », considérées comme un enjeu social, politique et économique par les pays de l'OCDE, de positionner les niveaux de formation et de les comparer malgré les organisations différentes des systèmes éducatifs des pays membres, l'UNESCO a conçu en 1997 un outil commun : la « Classification Internationale Type des Enseignements » (CITE).

Cette classification internationale s'intéresse aux diplômes obtenus. Elle positionne les niveaux et les domaines d'éducation en « CITE de 0 à 6 »¹² en privilégiant les données disponibles sur la classe d'âge. Elle développe ainsi le concept de « sortants de faibles niveaux d'études » ou encore de « sortants précoces », en dessous du diplôme sanctionnant la fin du second cycle de l'enseignement secondaire et introduit aussi la notion de « sans diplôme ».

L'Union européenne, au sommet de Lisbonne de mars 2000, a adopté cette classification et décrété que le second cycle de l'enseignement secondaire, réussite attestée par un certificat ou un diplôme, constituait « le bagage scolaire minimum » pour répondre aux besoins de l'économie de la connaissance.

¹⁰ En annexe 4

¹¹ Citation d'Éric BLONDET - CEREQ

¹² En annexe 5

En 2003, elle a fixé comme objectif pour 2010, la généralisation de ce second cycle de l'enseignement secondaire (niveau CITE 3 et plus) à hauteur de 85 % des jeunes de 20 à 24 ans, pour l'ensemble des pays de l'Union européenne.

D'après cette définition élargie, pour la France, les « non qualifiés » correspondent à tous les jeunes « non diplômés du secondaire », c'est-à-dire qui ne sont pas titulaires du Baccalauréat (général, technologique ou professionnel), à la fois diplôme de fin de cycle du secondaire et premier grade universitaire. De fait, deux processus sont à l'œuvre : l'échec aux examens et les abandons en cours de formation.

Sont désormais inclus :

1. Les « sans diplôme »
 - les non-diplômés du Baccalauréat (niveau de formation IV non diplômé),
 - les sortis au niveau des classes terminales de BEP et de CAP sans diplôme,
 - les sortis au niveau des classes de seconde et de première (niveau V non-diplômés),
2. les « sans qualification »
 - sortis de 3^{ème} générale, technologiques ou de classes du second cycle court (Niveau V Bis),
 - et les sortis avant la classe de 3^{ème} (Niveau VI).

Par convention, les titulaires d'un CAP et d'un BEP sont considérés comme diplômés de l'enseignement secondaire.

Des différenciations subtiles ont été introduites dans les statistiques, en particulier de la DEPP du Ministère de l'Éducation nationale, entre « sortants sans qualification et sans diplôme », « sortants sans qualification mais avec diplôme », « sortants sans diplôme mais avec qualification ». Ces distinctions ont un sens pour le fonctionnement interne du système éducatif français car elles permettent de comparer les performances entre académies, mais elles présentent aussi des chiffres fractionnés, qui peuvent paraître faibles.

Pour sa part, le CESER reprend à son compte le champ défini par la norme européenne et internationale, complété par la répartition française par niveaux qui permet le repérage des jeunes à chaque niveau de sorties des systèmes de formation, sans qualification et sans diplôme, sachant que les conséquences tant professionnelles (insertion professionnelle et maintien dans l'emploi), économiques, sociales qu'individuelles sont plus ou moins importantes et graves en fonction de leur niveau de sortie.

Ainsi, compte tenu d'une conjoncture plus défavorable et d'un marché du travail de plus en plus sélectif, la situation des jeunes étudiants non diplômés de l'enseignement supérieur¹³, après une, deux années d'études supérieures, voire plus, qui abandonnent leurs études, est elle aussi préoccupante. Ils se retrouvent sur le marché du travail avec pour seul bagage validé leur baccalauréat, les repositionnant comme diplômés du second cycle de l'enseignement secondaire. Même à considérer qu'il existe bien une graduation dans la gravité des situations des jeunes non qualifiés et non diplômés, même si les jeunes non diplômés de l'université rencontrent moins de difficultés d'insertion que les autres parce qu'ils ont le bac, leur situation reste aléatoire. Pour ces raisons, et en fonction de leur nombre compte tenu de la forte présence des Universités, des grandes écoles et des formations post-baccalauréat en Midi-Pyrénées, le CESER portera aussi son attention sur ce public dans le cadre d'un prochain projet d'avis.

¹³ ou tertiaire selon le vocable utilisé par l'OCDE en référence à la CITE.

La présence de ces jeunes sortants non diplômés du supérieur influe sur la fluidité du marché du travail régional ; elle pénalise globalement les « non diplômés du second cycle de l'enseignement secondaire » (et plus encore les plus bas niveaux de formation) par le « simple » jeu de la « file d'attente » qui joue en faveur des diplômés, ceux-ci étant les premiers embauchés. En 2005, 41 % des jeunes « non diplômés » sortis de formation initiale depuis moins de cinq ans sont au chômage, ils n'étaient que 18 % en 1978¹⁴. Les conséquences sur l'insertion professionnelle et l'emploi sont immédiates, avec un taux de chômage pour ces jeunes deux fois plus élevé que pour l'ensemble des actifs, sur des contrats courts et précaires, l'offre d'emploi pour les personnes sans qualification n'existant quasiment plus.

Quel que soit le niveau, ces situations de sortants sans qualification et sans diplôme sont inacceptables. Elles peuvent être porteuses de souffrances sociales et psychologiques, notamment une forte dévalorisation de soi, et des interrogations fortes sur son utilité et son rôle dans la société. L'absence de diplôme est non seulement un échec pour soi, elle est aussi un « signal » fort pour l'employeur potentiel lors du recrutement, d'autant plus important lorsque la conjoncture se dégrade et dans le contexte économique actuel. Quelquefois, elles se surajoutent à des difficultés liées aux origines (ethniques, sociales et géographiques).

Enfin, elles hypothèquent l'accès à des formations ultérieures. Ce sont les moins qualifiés qui accèdent le moins à la formation professionnelle continue et tout au long de la vie.

Ces définitions renvoient toutes, plus ou moins directement, à la notion d'échec scolaire aussi bien à celle de « déscolarisation » ou de « décrochage scolaire »¹⁵ et de lutte contre ces sorties jugées « précoces » du système de formation initiale, compte tenu de l'âge de l'obligation scolaire à 16 ans.

Les mesures de ce phénomène mettent également en évidence que les moments de rupture et d'abandon dans les parcours de formation des jeunes se situent aux périodes de transitions, d'articulation d'un cycle à un autre : à la fin des années collèges, en début de cursus de lycée, à l'entrée dans l'enseignement supérieur, et également, pour les formations par apprentissage et en alternance, dans les premiers mois de signature des contrats. Ce sont les phases d'orientation qui se trouvent ainsi interpellées. Mais, c'est dès l'amont, les premières années d'apprentissage des savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter), que les parcours scolaires ultérieurs se déterminent le plus souvent selon le degré et le rythme des acquisitions.

Malgré les difficultés posées, considérer les chiffres dont nous disposons, par les statistiques nationales et celles apportées par les personnalités auditionnées pour la région Midi-Pyrénées, permettra l'approche quantitative des « sorties sans qualification et sans diplôme ou certification reconnue ».

¹⁴ Source : INSEE enquêtes emploi

¹⁵ Confer annexe 6

1 - 2 – Le repérage des « sorties sans qualification et sans diplôme » avant la fin du second cycle de l'enseignement secondaire (avant l'obtention du CAP, du BEP et du Baccalauréat) au plan national et l'évaluation de la situation en région

« l'étendue des dégâts »

A - AU PLAN NATIONAL

Les principales sources statistiques consultées présentent des données assez précises des situations de formation, de diplôme et d'insertion professionnelle des jeunes et des populations :

- l'INSEE, pour les enquêtes de recensement et le « bilan Formation Emploi » de l'INSEE, élaboré en coopération avec le CEREQ et les ministères chargés de l'Éducation nationale (DEPP) et de l'Emploi ;
- les publications du Ministère de l'Éducation nationale avec le recueil « Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche –RERS 2008 », « l'État de l'école », publié annuellement par la DEPP ainsi que les « notes d'information » ;
- le CEREQ avec les enquêtes « Génération » et les publications complémentaires (Bref, Net-doc, etc.).

Les publications de l'OCDE et des enquêtes conduites dans le cadre international et européen viennent compléter ces sources.

Les informations recueillies seront présentées selon l'angle de ces trois sources. Il est cependant nécessaire d'être prudents et vigilants sur les chiffres produits dans la mesure où ils peuvent porter sur des « flux » pour les uns, sur des « stocks » pour les autres, sur des « moyennes », sur des classes d'âge différentes comme les 20-24 ans (parce que l'âge moyen de fin de scolarisation s'établit à 19 ans en France), ou sur les 24-35 ans, voire plus, avec des variations importantes de taux en fonction de la tranche d'âge choisie. Il faut en retenir des ordres de grandeur et des tendances, car chaque fournisseur de données présente les informations selon son prisme.

Cependant, tous les résultats de ces différents fournisseurs de données convergent vers une évaluation à 17 % en 2005, 18 % en 2006, et 19 % en 2007 de jeunes sortant « sans aucun diplôme », c'est-à-dire en France, sans un CAP, un BEP, un Baccalauréat général, technologique ou professionnel (juste avec le brevet national des collèges) donc niveau infra V. Ils n'ont pas atteint le seuil considéré comme minimal par l'Europe et l'OCDE de l'enseignement secondaire sanctionné par un diplôme (diplômes du baccalauréat et du CAP et BEP inclus), le CITE 3.

A – 1 - Selon les sources INSEE

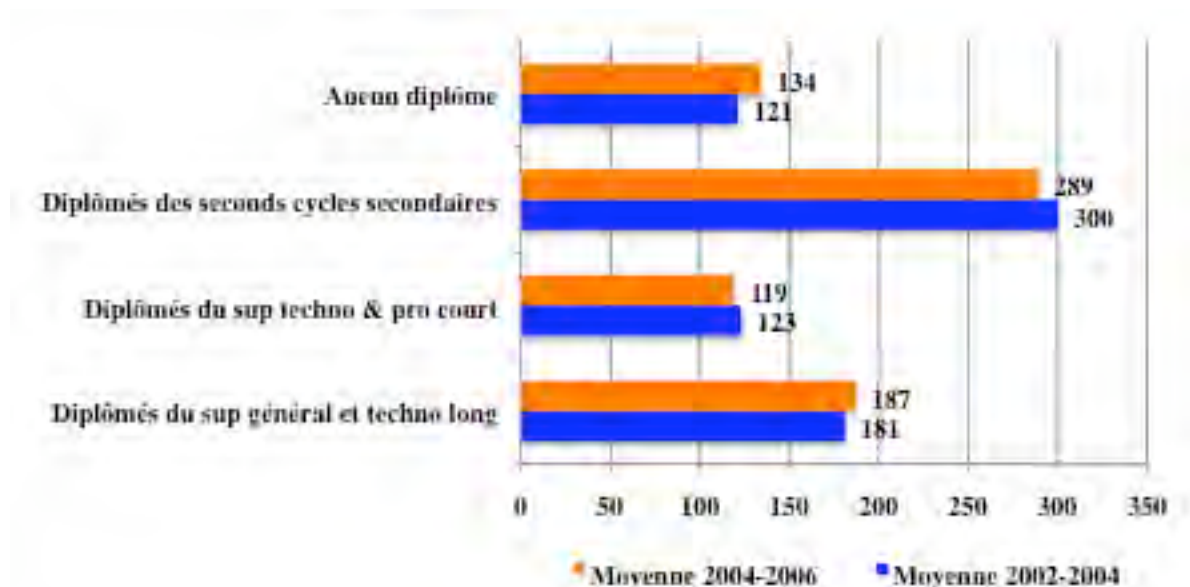
Le bilan « Emploi-Formation » 2009 de l'INSEE permet d'obtenir une vision nationale des sortants de formation initiale en fonction de leur diplôme le plus élevé, en repérant les différents niveaux de sortie. Les données portent sur les dernières périodes d'enquêtes 2003-2005 et 2005-2007. Ces données sont produites pour le niveau national, elles ne sont pas régionalisées.

Globalement, le niveau de qualification et le nombre de diplômés augmentent, avec une légère progression des diplômés de l'enseignement supérieur, et 82 % de diplômés des seconds cycles secondaires.

Cependant, les sortants sans qualification (y compris avec le Brevet, fin de scolarité de collège), les « décrochés » du système scolaire, existent toujours et leur nombre a tendance à s'accroître, comme un signe de dégradation de la situation de ces jeunes.

Ils représentent 134 000 personnes (sur le total des 729 000 sortants)¹⁶, soit 18 % de la génération en 2006, contre 17 % en 2005.

Répartition des sortants de formation initiale en fonction de leur diplôme le plus élevé (en milliers)



Note : les flux de sortants de formation initiale sont estimés à partir des enquêtes trimestrielles sur l'emploi l'année suivant leur sortie (moyenne des quatre trimestres). Les cohortes de sortants sont constituées à partir des réponses à la question sur l'interruption du parcours initial. Champ : France métropolitaine.

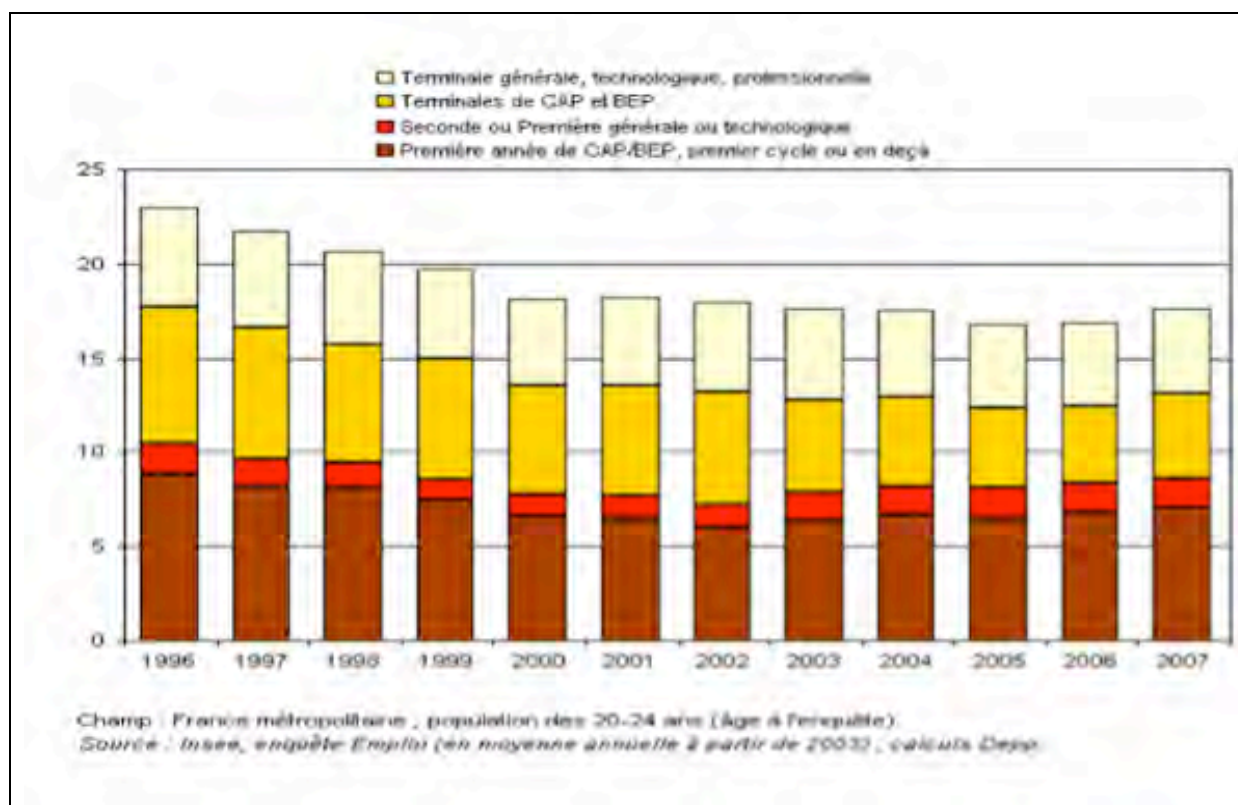
Sources : ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche – DEPP, statistiques scolaires ; INSEE, enquêtes Emploi (moyenne annuelle), données révisées en fonction des estimations démographiques 2007-

Exploitation CESER de Midi-Pyrénées – les moyennes du graphique correspondent à l'année de sortie de formation initiale, les moyennes à l'enquête ont été réalisées en 2003-2005 et 2005-2007.

¹⁶ Tableau complet des données en annexe 7

Après une quarantaine d'années de baisse importante et constante de ces sortants non diplômés du secondaire, ils étaient 35 % en 1965, 25 % dix ans plus tard, en 1975, et 10 % en 1995. Après avoir enregistré une diminution plus modérée pour les dix dernières années (1995-2005), la remontée est notable à tous les niveaux de sorties depuis cette date.

**Proportion de jeunes de 20 à 24 ans ne possédant pas de diplôme du second cycle de l'enseignement secondaire, en fonction de leur classe d'inscription la plus élevée
(En pourcentage)**



Source : INSEE - Bilan Formation-emploi – Mise à jour janvier 2010

A – 2 – Selon les sources du Ministère de l'Éducation nationale

Le Ministère de l'Éducation nationale publie chaque année les chiffres nationaux du décompte des jeunes âgés de 20 à 24 ans sortants de formation initiale, réalisé par la DEPP¹⁷ pour « l'État de l'école »¹⁸ et le recueil complet de « Repères et Références Statistiques ».

Les résultats 2007 de l'enquête sur la situation des sortants en fonction du diplôme acquis et du niveau d'études atteint marquent une hausse en pourcentage du nombre de sortants avec 18 % de jeunes sans diplôme de second cycle de l'enseignement secondaire, soit 129 000 jeunes (sur un ensemble des 20-24 ans de 734 000)¹⁹.

Diplômes les plus élevés et niveaux d'études atteints par les jeunes de 20 à 24 ans en 2007

	CITE	NF*	Ensemble		Hommes	Femmes
			Pour une classe d'âge En milliers	%	%	%
Diplômés de l'enseignement supérieur, du baccalauréat ou d'un équivalent	3 et +	IV et +	481	65	61	71
CAP/BEP	3C	V	124	17	19	14
TOTAL DIPLOMÉS DU SECOND CYCLE			605	82	80	85
Ont étudié jusqu'à une classe de :						
✓ terminale		IV	33	4,5	4,5	4
✓ année terminale de CAP ou BEP		V	33	4,5	6	3
✓ 2 ^{EME} ou 1 ^{ERE} générale ou techno		V	12	2	1,5	2
✓ 1 ^{er} cycle, 1 ^{ère} année de CAP/BEP	2 et -	V Bis-VI	52	7	8	6
TOTAL SANS DIPLOME DU SECOND CYCLE			129	18	20	15
ENSEMBLE			734	100	100	100

*NF : niveau de formation, postes de la classification française (1969)

Lecture : en 2007, 82 % des jeunes de 20 à 24 ans déclarent détenir un diplôme du supérieur, un baccalauréat, un BEP ou un CAP. A contrario, 18 % n'ont pas de diplôme du second cycle du secondaire, soit 129 000 jeunes en moyenne par classe d'âge.

Source : estimations DEPP à partir des enquêtes Emploi 2007 de l'INSEE (moyennes annuelles)

Parmi ces 129 000 sortants « sans aucun diplôme ou juste avec le Brevet des collèges », les jeunes de niveau infra V, c'est-à-dire les niveaux VI et V Bis de la nomenclature française, représentent 6 à 7 % de ces sortants. Ils étaient 42 000 en 2005, ils sont 52 000 en 2007.

Ce phénomène concerne davantage les garçons que les filles. D'ailleurs, à tous les niveaux de sortie, les filles sont plus diplômées, dix points de plus pour le niveau baccalauréat et le supérieur, et cinq points de plus pour l'ensemble des diplômés du second cycle (85 % des filles). Leur taux de sortie sans diplôme du secondaire est en conséquence inférieur de cinq points (15 % pour les filles, 20 % pour les garçons).

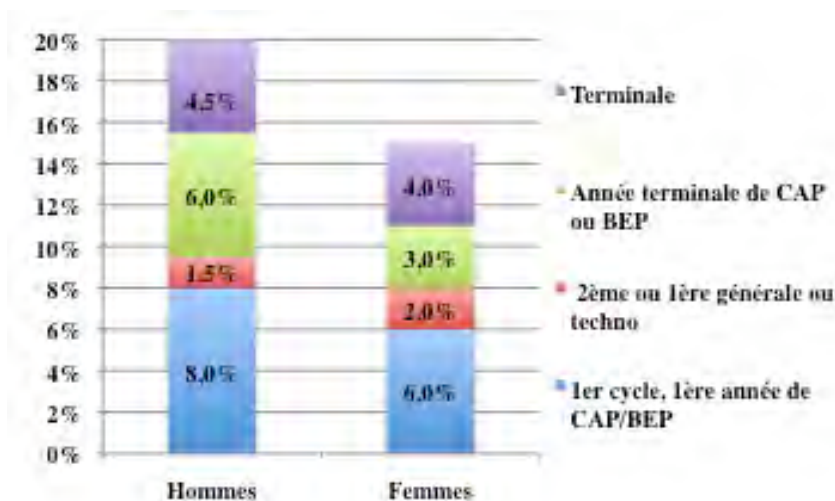
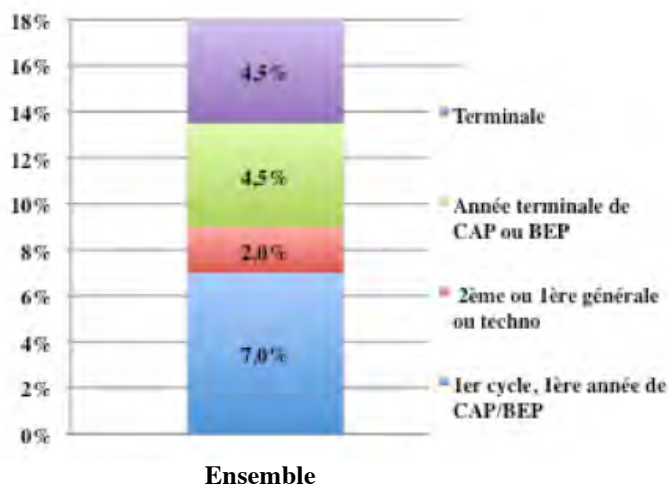
¹⁷ Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance du Ministère de l'Éducation Nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche

¹⁸ « État de l'École n° 17 » - édition 2007, publiée en 2008, et le n° 18 - édition 2008, publiée en 2009 accessibles sur le site Internet du Ministère de l'Éducation nationale

¹⁹ Ils étaient 17 % en 2005 sortis « sans diplôme ou juste avec le Brevet des collèges ».

Les abandons au collège et dans la première année de l'enseignement professionnel (CAP/BEP) restent tout de même à un niveau élevé de 8 % pour les garçons et 6 % pour les filles. Ce sont ces jeunes qui rencontrent et rencontreront le plus de difficultés tant sociales que professionnelles.

La répartition des 18 % « sans diplôme du second cycle »



Les dernières enquêtes Emploi de l'INSEE²⁰ de 2006 à 2008 exploitées par le Ministère de l'Éducation Nationale dénombrent, en 2007, en moyenne, 742 000 jeunes sortants du système éducatif en France métropolitaine²¹.

²⁰ Source : Repères et Références Statistiques – édition 2009 – publication du Ministère de l'Éducation nationale et du Ministère de l'enseignement supérieur et de la Recherche

²¹ Les données concernant les DOM et les TOM ne sont donc pas prises en compte dans cette évaluation.

Parmi eux, 304 000 déclarent un diplôme validant des études supérieures (post-baccalauréat), 297 000 attestent d'un diplôme d'études secondaires, davantage dans les domaines « tertiaires » qu'industriels, **mais 141 000 ne possèdent pas de diplôme (ou seulement le brevet des collèges), ce qui représente 19 % des jeunes interrompant leurs études sans aucune certification.**

Domaines d'études (discipline ou spécialité)				Sciences exactes, technologie, métiers de l'industrie	Lettres, langues, sciences sociales, métiers du commerce et des services	NR, sans objet
Diplôme et classe les plus élevés	CIT E	Ensemble (milliers)	%			
DEUG, Licence, diplôme de grande école, doctorat	5A/6	188	25	49	139	
DUT, BTS, paramédical et social	5B	116	16	28	88	
Total enseignement supérieur	5-6	304	41	77	227	0
Baccalauréats et équivalents	3	171	23	65	101	5
CAP/BEP	3C	126	17	64	61	1
Total enseignement secondaire		297	40			
Aucun diplôme, brevet	0-2	141	19			141
Total		742	100	206	389	147

Source : RRS 2009 (8.20) - calculs DEPP – champ : cohortes de jeunes interrompant pour la première fois leurs études en 2005 (enquêtés en 2006), 2006 (enquêtés en 2007) et 2007 (enquêtés en 2008) (moyenne), ces statistiques incluent en principe l'ensemble des jeunes.

A – 3 – Selon les enquêtes « Génération » du CEREQ

Les enquêtes « Génération » correspondent à des enquêtes d'insertion des sortants de formation. Elles sont réalisées par le CEREQ, qui, depuis les années 1990²², a mis en place un dispositif d'enquêtes longitudinales sur les premières années de vie active. En s'appuyant sur un calendrier décrivant mois par mois la situation des jeunes mais également sur des données plus précises concernant le premier emploi et l'emploi occupé au bout de trois années passées sur le marché du travail. Ce dispositif permet non seulement d'analyser les trajectoires d'entrée dans la vie active mais aussi de distinguer, d'une génération à l'autre, les aspects structurels et conjoncturels de l'insertion.

Les enquêtes « Génération du CEREQ » repositionnent également les jeunes en fonction de leurs niveaux de formation. Les premiers pas dans la vie active de la « Génération 2004 » sont analysés au regard du plus haut diplôme obtenu par les jeunes durant leur cursus de formation initiale, scolaire ou universitaire. Cette grille d'analyse est différente de celles utilisées pour les enquêtes précédentes et ne permet pas la comparaison avec les résultats précédents²³.

Ainsi, la « Génération 2004 », interrogée au printemps 2007, compte 737 000 individus et, parmi eux, 123 000 sont entrés dans la vie active sans aucun diplôme (niveau infra V), soit 17 % de la Génération 2004.

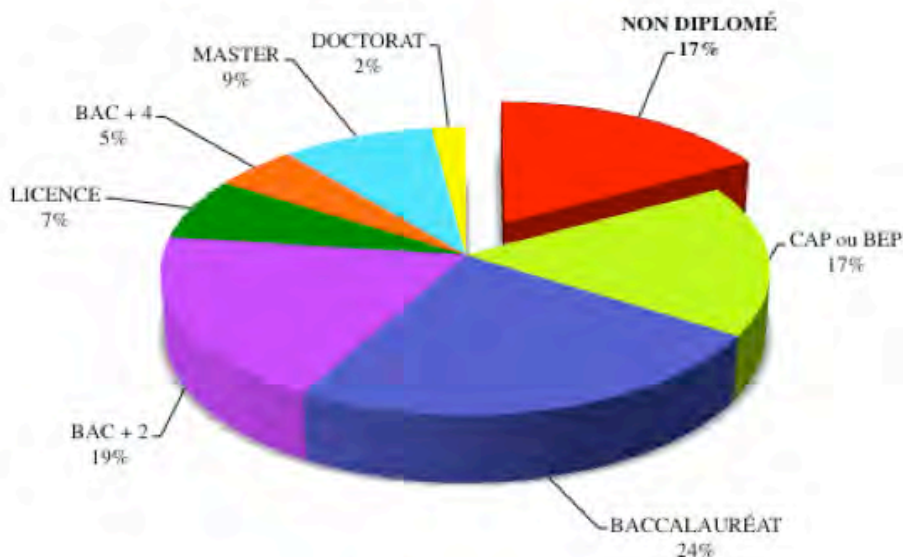
²² La première enquête s'est intéressée aux trois premières années passées sur le marché du travail d'un échantillon de 27 000 jeunes représentatifs de l'ensemble de la génération ayant quitté le système éducatif en 1992. Il a suivi la « Génération 98 », avec des interrogations en 2001 (auprès de 55 000 jeunes), 2003, 2005 et 2008. La « Génération 2001 » porte sur l'interrogation de 10 000 individus trois ans après leur sortie du système éducatif. En 2007, 65 000 individus de la « Génération 2004 » ont été interrogés. 34 000 d'entre eux ont été sollicités pour une nouvelle interrogation au printemps 2009.

²³ Enquête « Génération 2004 » - CEREQ 2008- « Les premiers pas dans la vie active de la Génération 2004 sont analysés au regard du plus haut diplôme obtenu par les jeunes durant leur cursus de formation initiale, scolaire ou universitaire. (...) Les enquêtes précédentes, (Génération 98, Génération 2001) se basaient sur la formation suivie lors de la dernière année du parcours scolaire. »

Dans cette génération, 66 % sont au moins titulaires d'un baccalauréat, 24 % d'entre eux n'ont que le baccalauréat en poche et 42 % sont diplômés de l'enseignement supérieur (post baccalauréat). Les filles sont, de manière générale, plus diplômées que les garçons, et plus souvent diplômées de l'enseignement supérieur que les garçons.

L'analyse commentée du CEREQ précise que : « 48 % des femmes sont diplômées du supérieur contre 36 % des hommes. Par ailleurs, seules 13 % d'entre elles sont sorties du système éducatif sans aucun diplôme, contre 21 % des hommes. Elles sont massivement issues de spécialités tertiaires ou de filières universitaires en Sciences humaines et sociales. (...) Les jeunes hommes entrés dans la vie active en 2004 ont arrêté leurs études à 21 ans en moyenne, les femmes à 21,5 ans. Ceux qui sont sortis du système éducatif sans diplôme ont quitté l'école en moyenne à 18 ans et les plus diplômés à 24 ans (29 ans pour les docteurs). »

Niveau de diplôme de la Génération 2004 à la sortie du système éducatif



Source : CEREQ – Quand l'école est finie ... Premiers pas dans la vie active de la Génération 2004

A – 4 – La position de la France dans les comparaisons européennes et internationales

L'OCDE publie régulièrement des informations sur l'état des systèmes d'éducation et de formation, notamment les « REGARDS SUR L'ÉDUCATION ». Les premiers résultats 2009 viennent de paraître, tous les indicateurs concernant la position de la France ne sont pas renseignés, en conséquence, il sera fait référence aux données de 2008.

Pour l'OCDE, l'éducation a toujours constitué un investissement clé pour l'avenir, pour les individus, pour l'économie et pour la société dans son ensemble. Les systèmes d'éducation doivent poser les savoirs de base de ce « capital humain » en donnant aux individus les savoirs et les savoir-faire indispensables et en renforçant la capacité et la volonté des jeunes adultes de continuer à apprendre au-delà de la formation initiale.

Dans le contexte actuel de crise et de récession, cet investissement dans l'éducation peut contribuer à la reprise économique. Cependant le constat dans les pays de l'OCDE reste inquiétant :

- une importante minorité quitte encore l'enseignement sans une qualification de base bien que le taux de scolarisation des 15-19 ans augmente de façon constante dans la plupart des pays membres ou partenaires ;
- plus de 40 % des personnes dont le niveau de formation est inférieur au deuxième cycle de l'enseignement secondaire ne parviennent pas à trouver un emploi dans des délais acceptables. Même ceux qui possèdent un niveau de formation plus élevé se trouvent dans une position vulnérable s'ils perdent leur emploi.
- 50 % des jeunes adultes sans emploi âgés de 25 à 34 ans, dont le niveau de formation est égal au premier ou au deuxième cycle de l'enseignement secondaire, sont chômeurs de longue durée
- Les possibilités d'éducation et de formation continues sont « souvent conçues pour pallier les insuffisances de la formation initiale mais, dans les faits, la participation à ces formations est significativement plus élevée chez les individus possédant de fortes qualifications initiales que chez les moins qualifiés ; la plupart du temps, ces offres de formation ne bénéficient donc pas à ceux qui en ont le plus besoin ».

Selon le dernier bilan Formation emploi de l'INSEE, prenant appui sur les statistiques européennes, qui présente le niveau d'éducation dans l'Union européenne en 2006, la France métropolitaine²⁴ compte 83,2 % de la tranche d'âge des 20-24 ans ayant au moins terminé le second cycle de l'enseignement secondaire (en référence à la nomenclature internationale CITE).

Ces comparaisons entre pays de l'Union européenne montrent les efforts consentis par la France pour l'éducation et la formation dans l'objectif d'élever le niveau général de la population car les jeunes sont mieux formés que leurs aînés : 66,9 % des 25-64 ans de la population française sont diplômés au minimum de l'enseignement secondaire, pourcentage inférieur à la moyenne de l'Union européenne qui est de 70 % alors que les jeunes, les 20 à 24 ans, le sont à 83,2 %, au-dessus de la moyenne de l'Union européenne (à 25 comme à 27²⁵) qui est de 77,9 %.

²⁴ Données hors DOM pour les 20-24 ans.

²⁵ Le tableau complet élaboré par Eurostat est consultable en annexe 8

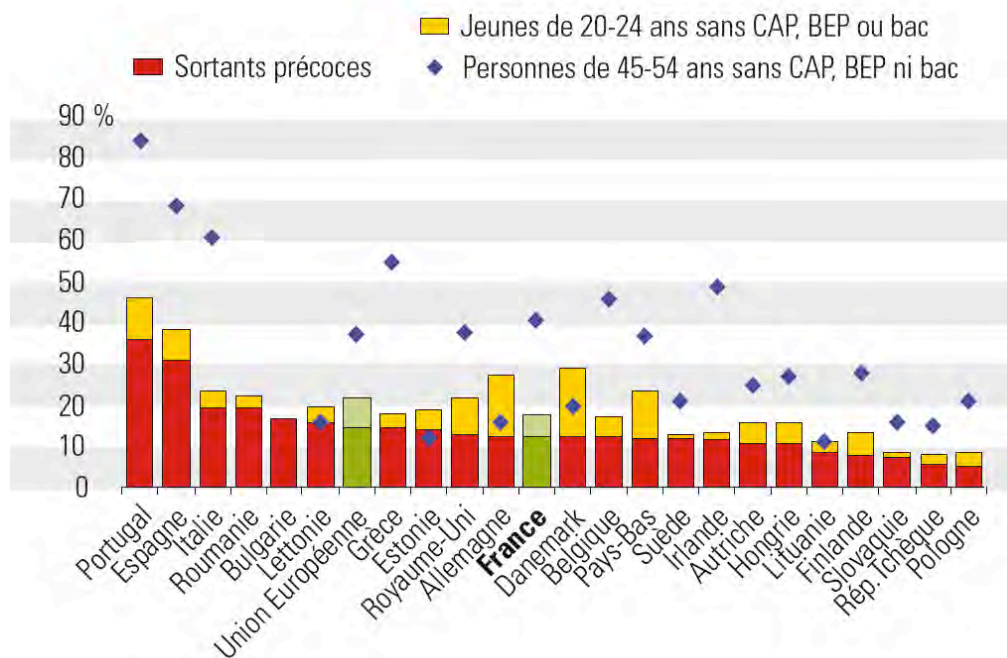
La France se rapproche ainsi de l'un des cinq objectifs définis comme prioritaires²⁶ pour l'éducation et la formation professionnelle qui est la généralisation du second cycle de l'enseignement secondaire, avec pour cible d'atteindre en 2010, pour l'ensemble de l'Union européenne, 85 % de diplômés du second cycle de l'enseignement secondaire.

Mais ce pourcentage signifie également, en creux, que près de 17 % n'ont pas atteint ce seuil minimal du second cycle de l'enseignement secondaire (incluant les titulaires du CAP, du BEP et du Baccalauréat).

Le deuxième objectif européen qui concerne le sujet vise la réduction des « sorties précoces » à 10 % minimum. Ces « sortants précoces » ou encore désignés comme « jeunes quittant prématurément l'école » sont référencés à la proportion de jeunes, âgés de 18 à 24 ans, ne poursuivant plus d'études n'ayant pas terminé avec succès l'enseignement secondaire de second cycle²⁷.

Sortants précoces et populations sans diplôme du second cycle du secondaire en 2007 dans quelques états-membres

Source : MEN-DEPP l'État de l'École N° 18



Lecture : en France, 13 % des jeunes de 18 à 24 ans qui ne poursuivent pas d'études ni de formation n'ont ni CAP, ni BEP, ni baccalauréat et sont sortants précoces, en 2007.

Poursuivant ou non des études, 18 % des jeunes âgés de 20 à 24 ans, n'ont, de même, ni CAP, ni BEP, ni baccalauréat (c'est le complément à 100 du critère de réussite d'un second cycle du secondaire, de 82 %). Dans les générations de leurs parents (nées de 1947 à 1956), 4 personnes sur 10 sont dans ce cas.

²⁶ Les cinq objectifs de la stratégie de Lisbonne à atteindre en 2010, pour l'ensemble de l'Union européenne : la généralisation du second cycle de l'enseignement secondaire 85 % de diplômés du second cycle de l'enseignement secondaire, la réduction des sorties précoces (18-24 ans) à 10 % minimum, le développement à tous âges de la transmission des connaissances, l'amélioration des compétences de base en lecture (cible 12,5 % des 25-64 ans) et l'augmentation des flux de diplômés de sciences et de technologie.

²⁷ Les « sorties précoces » sont évaluées par les parts des jeunes de 18 à 24 ans, de ceux qui n'étudient plus et n'ont pas terminé avec succès l'enseignement secondaire de second cycle (CITE 0-2). En France, c'est le pourcentage des 18 à 24 ans (dénominateur) de ceux qui ne poursuivent ni études ni formations et n'ont ni CAP, ni BEP, ni diplôme plus élevé (numérateur) (niveau VI et V Bis de la nomenclature française).

B – AU PLAN RÉGIONAL MIDI-PYRÉNÉES

Le repérage au plan régional est plus difficile dans la mesure où, comme indiqué, un certain nombre de données ne sont pas régionalisées, notamment celles traitées par la DEPP du Ministère de l'Éducation Nationale. D'autres ont été communiquées par les personnes auditionnées. Cependant, la démarche sera identique.

B - 1 – Selon les sources INSEE (recensement, bilan formation-emploi)

La structure de la population « de 15 ans ou plus non scolarisée » par sexe, âge et diplôme le plus élevé du recensement de la population en 2006 de l'INSEE²⁸ permet d'obtenir une « image » par territoire (France, Région et département) du nombre de personnes « sans aucun diplôme » et de la répartition des « diplômés » selon les différents niveaux de certification. Il s'agit de « stock » et non de « flux » annuel.

Ces données par zone géographique permettent d'une part d'isoler la tranche d'âge des 20-24 ans et de les comparer, d'autre part de mettre en évidence l'évolution par rapport au recensement de 1999. Il se dégage de l'extraction et de l'exploitation de ces résultats de grandes tendances.

Répartition par niveau de la classe d'âge des 20-24 ans en 2006 en Midi-Pyrénées et en France Métropolitaine

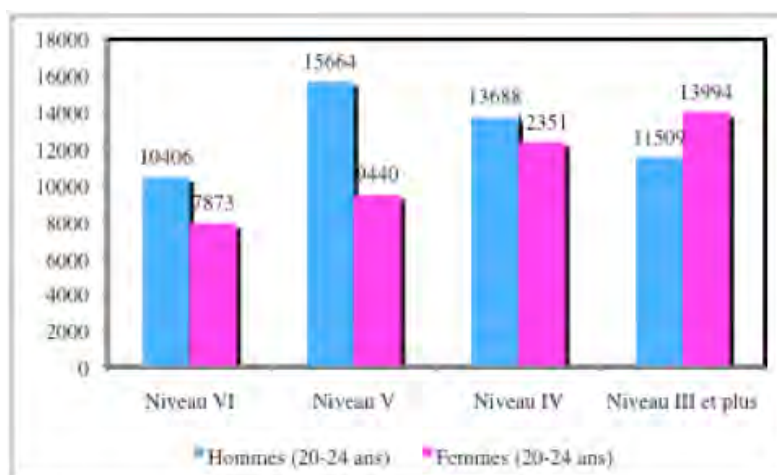
	20-24 ans Midi-Pyrénées			20-24 ans France Métropolitaine		
	Ensemble	Hommes	Femmes	Ensemble	Hommes	Femmes
Niveau VI et V Bis (sans aucun diplôme)	18 280 19,26 %	10 406 20,29 %	7 872 18,03 %	519 742 22,28 %	295 892 24,09 %	223 850 20,26 %
Niveau V (CAP-BEP)	25 105 26,44 %	15 666 30,55 %	9 441 21,62 %	638 740 27,38 %	384 324 31,21 %	254 416 23,03 %
Niveau IV (Bacs GTP* et brevet supérieur)	26 038 27,42 %	13 689 26,70 %	12 350 28,28 %	616 739 26,44 %	313 976 25,56	302 763 27,41 %
Niveau III et plus	25 505 26,86 %	11 509 22,44 %	13 995 32,05 %	557 764 23,91 %	234 140 19,06 %	323 625 29,30 %
Total diplômés des seconds cycles secondaires CITE 3 et +	76648 80,74 %	40 864 79,70 %	35 786 81,96 %	1 813 243 77,72 %	932 440 75,91 %	880 804 79,74 %
Total de la classe d'âge des 20-24 ans	94 926 100 %	51 267 100 %	43 658 100 %	2 332 984 100 %	1 228 330 100 %	1 104 655 100 %

Source : INSEE – Recensement 2006 – exploitation et calculs CESER

Ainsi, 18 280 personnes en Midi-Pyrénées en 2006, soit un peu plus de 19 % de cette population âgée de 20 à 24 ans, ne possèdent aucun diplôme, et les hommes sont plus nombreux que les femmes dans ce cas. Bien que la situation de Midi-Pyrénées soit plus favorable que celle de la France métropolitaine en 2006 et qu'elle se soit améliorée par rapport à 1999 (22,9 % des personnes en dessous du niveau V), le volant des non diplômés (en dessous du niveau V) reste important.

²⁸ Recensement de la population 2006 – Données régionales et tableaux détaillés disponibles sur le site de l'INSEE.

Répartition en Midi-Pyrénées des 20 -24 ans par niveau selon le genre



Source : INSEE – Recensement 2006 – exploitation et calculs CESER

La proportion de « personnes sans aucun diplôme » varie également selon les départements. Deux départements comptent un nombre élevé de « non diplômés » de niveau IV et moins (tableau et graphique ci-dessous), bien supérieur à la moyenne régionale, le Tarn-et-Garonne et l’Ariège .

Répartition par niveau des 20-24 ans selon les départements de Midi-Pyrénées (2006)

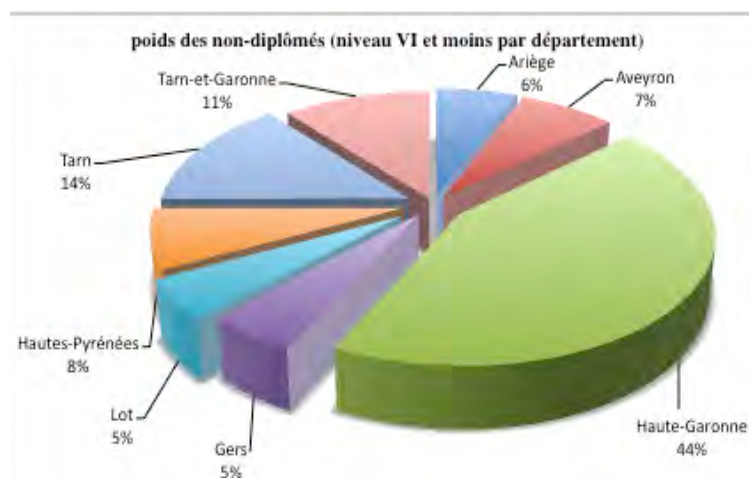
20-24 ans	Niveau VI et moins		Niveau V		Niveau IV		Niveau III et plus	
	(en milliers)	En %	(en milliers)	En %	(en milliers)	En %	(en milliers)	En %
ARIEGE	1 115	23,2	1 531	31,8	1 304	27,1	861	17,9
AVEYRON	1 327	15,0	2 357	26,6	2 632	29,7	2 535	28,6
HAUTE-GARONNE	8 027	18,1	10 138	22,9	11 885	26,8	14 234	32,1
GERS	936	18,1	1 596	30,9	1 455	28,2	1 180	22,8
LOT	930	18,8	1 441	29,1	1 445	29,1	1 139	23,0
HAUTES-PYRÉNÉES	1 364	19,0	2 275	31,7	1 979	27,6	1 555	21,7
TARN	2 560	21,9	3 360	28,7	3 240	27,7	2 546	21,7
TARN-ET-GARONNE	2 019	25,3	2 407	30,2	2 098	26,3	1 455	18,2
MIDI-PYRENEES	18 278	19,3	25 105	26,4	26 038	27,4	25 505	26,9

Source : INSEE – Recensement 2006 – exploitation et calculs CESER

Quelques pistes peuvent être envisagées pour comprendre ces différences :

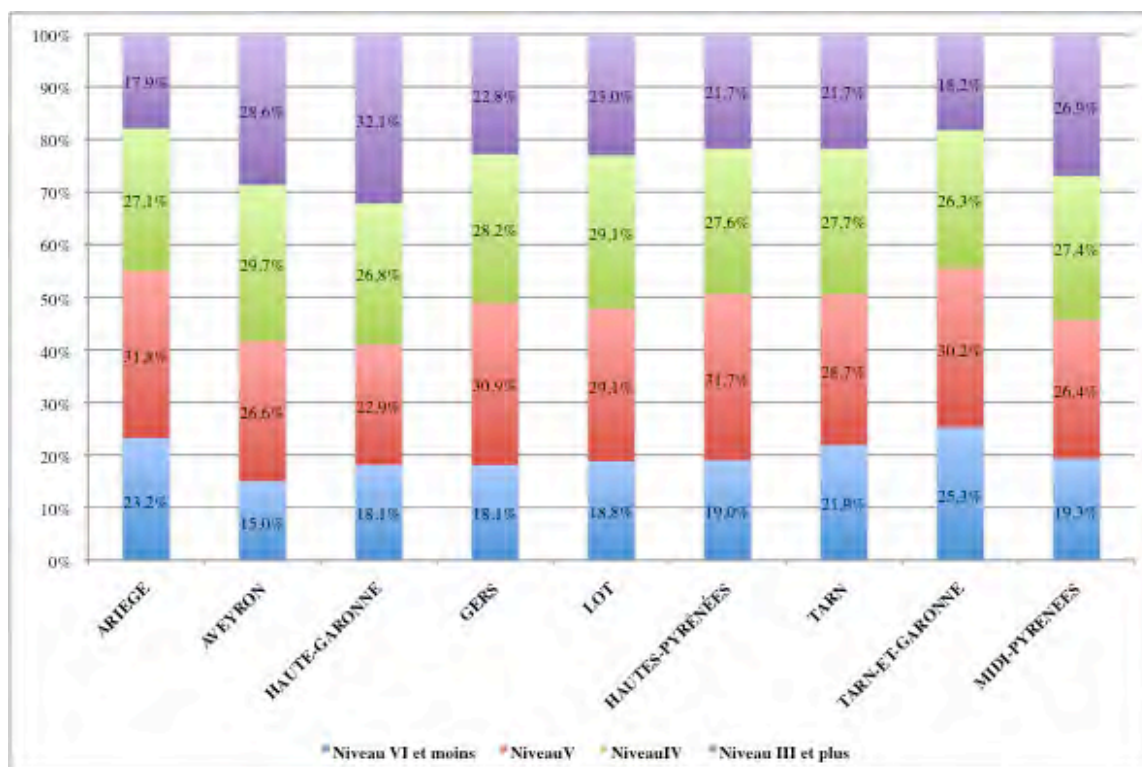
- la composition socio-économique des territoires, les différentiels de niveau de vie avec plus de pauvreté et de précarité dans l’Ariège et le Tarn-et-Garonne ;
- la diversification de l’offre de formation induisant de meilleurs taux d’encadrement des élèves, du fait notamment d’un secteur privé très présent (Aveyron).

Ces éléments doivent être mis en relation avec le poids démographique des 20-24 ans de chacun de ces départements.

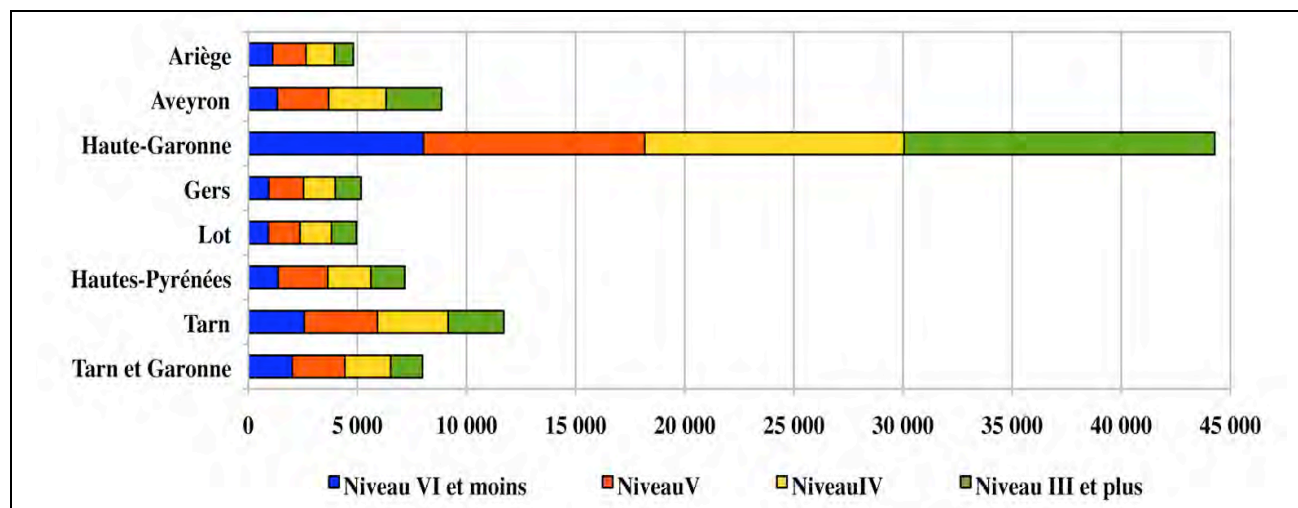


Répartition des 20-24 ans par niveau de diplôme dans chacun des départements en 2006

En pourcentage



En valeur absolue



Source : INSEE, Recensement de la population 2006 – exploitation CESER

Ces éléments doivent être pondérés par le « poids » de cette tranche d'âge des 20-24 ans recensés en 2006 dans chacun des départements. En effet, la Haute-Garonne concentre à elle seule près de la moitié de l'effectif de cette tranche d'âge (44 283 personnes sur les 94 926 jeunes de 20-24 ans que compte Midi-Pyrénées).

Poids des 20-24 ans par département en Midi-Pyrénées



Source : INSEE, Recensement de la population 2006 – exploitation CESER

En 2006, la tranche d'âge des 20-24 ans de Midi-Pyrénées représente 4,06 % de cette même tranche d'âge de population de la France métropolitaine, en légère augmentation par rapport au recensement de 1999.

B – 2 – Selon les sources de l'Académie de Toulouse (Éducation nationale)

Les données sont élaborées par la DEPP et le Ministère de l'Éducation nationale. Les taux de sortie sont calculés suivant le niveau de formation atteint selon la classification française. Les sorties sans qualification de formation initiale correspondent au niveau VI et V bis de cette nomenclature. En conséquence, la part des sortants sans qualification est fortement minorée par rapport à la nomenclature internationale. Ces calculs pour chaque académie font état d'un flux annuel.

Les résultats de l'Académie de Toulouse ont été présentés par le Recteur, lors de son audition au CESER en avril 2008, comme plus favorables qu'au plan national : **ainsi, en 2005, 1 240 élèves sont sortis sans qualification au sens restrictif de la définition française en Midi-Pyrénées, soit 4,1 % sortants contre 5,5 % au niveau national.** Le nombre de sortants au niveau infra V a diminué entre 1997 et 2005 dans des proportions légèrement plus importantes en Midi-Pyrénées qu'en France métropolitaine (- 3,6 points pour - 3,3 points pour la France métropolitaine). L'Académie de Toulouse enregistre plus de sortants au niveau IV (trois points de plus que le national), et moins de sortants au niveau V.

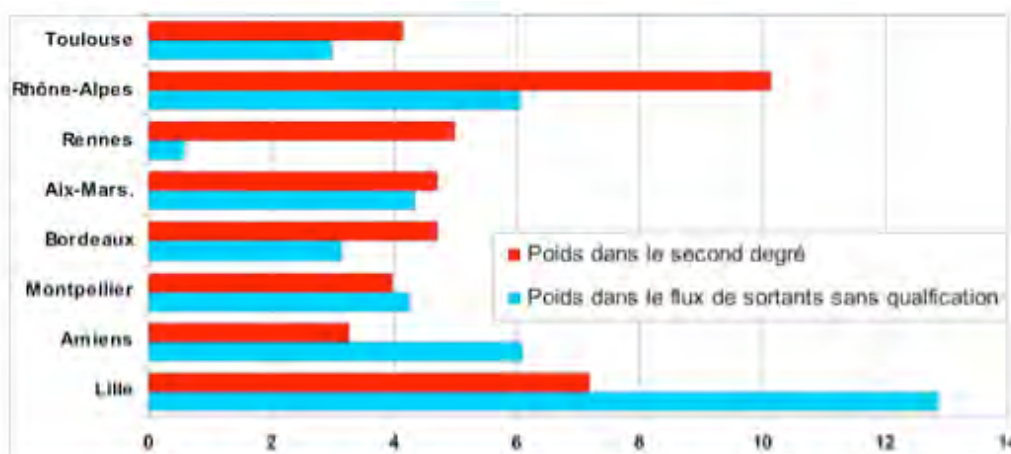
Parcours scolaires : estimation des sorties par niveau

Rentrée scolaire		1997	2005
Sorties au niveau VI et V bis – sortants sans qualification selon la définition du Ministère de l'Éducation nationale (1)			
Académie de Toulouse	Flux	2 290	1 240
	% des sortants	7,7 %	4,1
France métropolitaine	Flux	61 370	42 110
	% de sortants	8,8	5,5
Sorties au niveau V			
Académie de Toulouse	Flux	6 810	6 900
	% des sortants	22,8	22,6
France métropolitaine	Flux	192 540	188 010
	% de sortants	24,0	24,5
Sorties au niveau IV			
Académie de Toulouse	Flux	20780	22 390
	% des sortants	69,5	73,3
France métropolitaine	Flux	517 160	537 220
	% de sortants	67,1	70,0

(1) Rappel : pour cette définition, c'est la dernière classe fréquentée qui détermine le niveau atteint et non le diplôme obtenu.

Par rapport aux autres régions métropolitaines, les autorités académiques mettent en avant les taux de sorties sans qualification particulièrement bas (inférieur à 5 %) obtenus en Midi-Pyrénées, comme en Bretagne et en Pays de Loire, par rapport aux académies du Nord de la France qui enregistrent des taux supérieurs à 10 %. Il serait intéressant d'approfondir les raisons de ces différences territoriales que la DEPP, pour sa part, attribue en partie à l'offre de formation professionnelle présente sur le territoire de chaque académie.

Poids des académies en 2005 dans le flux de « sortants sans qualification » et les effectifs du second degré



Source : Académie de Toulouse - MEN-DEPP

Ainsi, l'Académie de Toulouse qui scolarise 4 % des effectifs nationaux du second degré contribue pour 3 % au flux total de sortants sans qualification, alors que, dans l'Académie de Lille, le rapport est inversé : elle scolarise 7 % des élèves du second degré et représente 13 % des sorties sans qualification²⁹.

Pour expliquer la baisse du nombre des sortants sans qualification, Une autre des raisons invoquées par les autorités académiques, lors de leur audition, est l'augmentation des taux de passage en classe supérieure, en lien avec la diminution des redoublements en début de scolarité. Car, de nombreuses études ont montré que le redoublement ne favorisait pas une réussite scolaire ultérieure lorsqu'il intervenait tôt dans la scolarité.

Cette réduction des taux de redoublement entraîne mécaniquement une élévation du niveau d'études. Les élèves vont en effet plus loin dans le système scolaire, en particulier au-delà des classes conférant un statut de qualification.

Dans l'Académie de Toulouse, les taux de passage, taux de redoublement et de réorientation connaissent depuis 2005 un infléchissement à la baisse à tous les paliers, en particulier au collège (en classe de 6^{ème} et de 4^{ème}) et au lycée en classe de seconde (de 13,3 % en 2005 à 8,9 %). En même temps, les passages en classe de seconde de lycée d'enseignement général et technologique sont en augmentation, induisant une baisse des entrées dans la voie professionnelle. Cependant, les taux de réorientations en fin de seconde de lycée ont tendance à augmenter.

Les autorités académiques de l'Éducation nationale mettent également en avant les bons résultats aux examens constatés dans l'Académie de Toulouse pour expliquer la faible contribution aux sorties sans qualification et sans certification reconnue. Au niveau V, CAP et BEP, ils représentent respectivement 78,5 % et 79,3 % en 2009. Au niveau IV, les candidats réussissent selon les séries à 90,8 % pour le baccalauréat général, 83,8 % pour le baccalauréat technologique et à 90,1 % en baccalauréat professionnel, taux supérieurs de deux à quatre points à ceux enregistrés au plan national.

Ces résultats globaux académiques connaissent cependant des variations importantes par département et selon les séries. Les séries générales et technologiques enregistrent en 2009 un taux de réussite de 88,6 % (2,7 points de plus que la moyenne nationale). Ces taux sont tirés vers le haut par les résultats de l'Aveyron, de la Haute-Garonne, du Gers et du Tarn. Deux départements sont dans la moyenne académique (Lot et Tarn-et-Garonne), deux départements enregistrent des taux de réussite inférieurs à la moyenne (l'Ariège et les Hautes-Pyrénées)³⁰.

Mais, dans une lecture inversée, il faut remarquer que, sur les dernières sessions (2008 et 2009), environ 20 % des jeunes candidats au CAP-BEP échouent à l'examen final, comme 10 à 12 % des jeunes candidats aux différents baccalauréats, auquel viennent s'ajouter, d'une part les inscrits aux épreuves qui ne se présentent pas, et, d'autre part, ceux qui interrompent leur parcours scolaire avant la fin du cycle ou de la scolarité.

²⁹ Tableau en annexe 9

³⁰ tableaux en annexe 10

Les résultats présentés par l'Académie de Toulouse masquent aussi la réalité de la baisse du nombre de bacheliers dans une génération en Midi-Pyrénées.

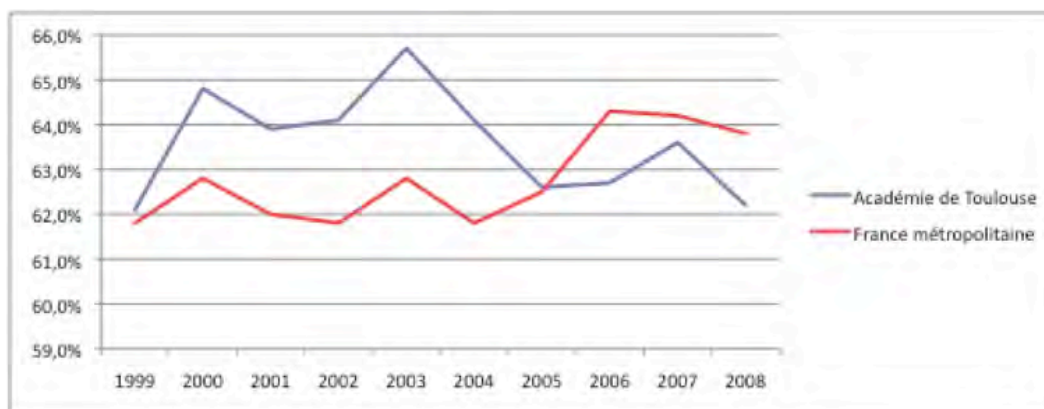
La proportion de bacheliers dans une génération³¹ est un autre indicateur de performance et des effets de la scolarisation et de la formation. Il permet également les comparaisons tant internationales que nationales, et pour chaque académie³².

Ce taux a fortement progressé en France depuis les années 1960 où il concernait 13 % d'individus, en 1970, 20,1 %, puis 25,9 % en 1980, 43,5 % en 1990 et il atteint 62,7 % en 1995. Depuis 1995 et jusqu'en 2005, la proportion de bacheliers dans une génération atteint un pallier et oscille autour de ces 62 %. A partir de 2006, cet indicateur est proche de 64 % pour la France métropolitaine. Il est à remarquer que la répartition entre les trois grands types de baccalauréat se maintient depuis 2006 avec, dans une génération, près de 35 % de bacheliers généraux, près de 17 % de bacheliers technologiques et près de 13 % de bacheliers professionnels. L'écart entre filles et garçons est toujours très marqué, à l'avantage des filles, voisin de 12 à 13 points jusqu'en 2001-2002, il passe actuellement sous la barre des 12 (11,2 points en 2008).

Dans l'Académie de Toulouse, cet indicateur a toujours été plus élevé qu'en France métropolitaine de deux ou trois points, en bonne position dans le concert des académies jusqu'en 2003-2004. Depuis, cette proportion régresse, passant cette fois en dessous de la moyenne nationale, et loin derrière l'Académie la plus performante et la plus diplômée, Rennes, avec plus de 70 % de jeunes bacheliers dans une génération.

Lors de son audition, en avril 2008, le Recteur de l'Académie de Toulouse avait déjà signalé cette baisse depuis 2003-2004 et ce positionnement désavantageux s'est encore aggravé en 2008 avec à nouveau un fléchissement à 62,2 % contre près de 64 % pour la France métropolitaine.

Evolution de la proportion de bacheliers dans une génération dans l'Académie de Toulouse



Source : Repères et références statistiques – MEN-MESR – exploitation CESER de Midi-Pyrénées

Outre ces mauvais résultats, en lecture inversée, ce sont 37,8 % d'une génération en Midi-Pyrénées qui n'accèdent pas au baccalauréat (niveau IV de la nomenclature française).

³¹ La proportion d'une génération titulaire du baccalauréat est la proportion de bacheliers d'une génération fictive d'individus qui auraient, à chaque âge, les taux de candidature et de réussite observés l'année considérée. Ce nombre est obtenu en calculant, pour chaque âge, le rapport du nombre de lauréats à la population totale de cet âge, et en faisant la somme de ces taux par âge.

³² Pour les résultats par académie, on rapporte habituellement les candidats scolarisés dans une académie aux jeunes résidant dans cette académie.

B - 3 – selon la DRAF (Direction Régionale de l'Agriculture et de la Forêt) pour l'enseignement agricole

L'audition du responsable de la formation et du développement de l'enseignement agricole à la DRAF de Midi-Pyrénées³³, qui a réalisé un travail d'analyse spécifique pour le CESER, a permis un éclairage particulier sur cet enseignement, sur l'accueil des jeunes et un point sur les sortants, notamment ceux qui partent sans diplôme.

En Midi-Pyrénées, l'enseignement agricole, qui accueille les élèves à partir de la classe de 4^{ème} jusqu'aux classes préparatoires et BTS, représente 4,4 % des effectifs accueillis dans l'enseignement secondaire de la Région, soit 10 118 élèves (dont 5 264 jeunes filles et 4 854 garçons) inscrits en 2008-2009 dans 17 établissements publics et 23 établissements privés (dont les Maisons Familiales et Rurales – MFR - qui peuvent dispenser un « enseignement à rythme approprié ») auxquels s'ajoutent 1 316 apprentis.

Parmi les 10 118 inscrits dans le cursus scolaire de la rentrée 2008, 57,6 % des élèves sont internes et 40 % sont boursiers.

L'enseignement agricole accueille les enfants de milieux plutôt modestes : 18 % sont enfants d'agriculteurs, 38 % d'enfants d'employés ou d'ouvriers agricoles, 23 % des élèves sont enfants de cadres ou de professions intellectuelles supérieures.

26 % sont inscrits dans les filières préparant aux métiers de l'agriculture, les autres pour les métiers de services en milieu rural et à la personne, enfin en enseignement général.

Les résultats aux examens sont estimés satisfaisants :

- CAPA	85,6 %	(86,9 % au plan national)
- BEPA	86,9 %	(82,9 % au plan national)
- BTA	70,0 %	(76,3 % au plan national)
- Bac Pro	82,2 %	(81,2 % au plan national)
- BTSA	77,6 %	(74,5 % au plan national)

Rapportés au nombre de présents aux examens, ce sont 678 élèves « non diplômés » de l'enseignement agricole (soit 17,8 %), qui peuvent, pour certains d'entre eux, ne pas poursuivre d'études et sortir précocement.

157 élèves inscrits à l'examen en début de la deuxième année d'un cycle de formation professionnelle ne se présentent pas aux épreuves et sortent sans qualification du système, ce qui représente une fonte des effectifs en cours de deuxième année de 3,9 % des effectifs.

L'enseignement agricole semble être utilisé par les jeunes et leurs familles non seulement comme un dispositif de formation, au même titre que les autres, mais également comme un moyen d'insertion ou de réinsertion scolaire, voire de remédiation.

³³ Monsieur Jean-Roger MARTIN, responsable de la formation et du développement de l'enseignement agricole à la Direction Régionale de l'Agriculture et de la Forêt (DRAF) de Midi-Pyrénées.

Compléments d'information apportés lors de l'audition du responsable de la formation et du développement de l'enseignement agricole à la DRAF

Dans l'enseignement agricole, des mouvements importants d'élèves sont constatés à tous les niveaux de formation, en enseignement professionnel comme en enseignement général :

- 31 % quittent cet enseignement en fin de classe de 4^{ème}, mais pratiquement tous à l'origine venaient d'une classe de l'Éducation nationale ;
- 50,5 % des élèves de fin de 3^{ème} quittent l'enseignement agricole mais 48 % des élèves de ces classes sont issus de l'Éducation nationale ;
- à l'issue de la troisième, la quasi totalité des élèves qui restent dans l'enseignement agricole s'inscrivent dans une formation professionnelle de type BEPA, et plus de 2 000 nouveaux élèves venant de l'Éducation nationale intègrent l'enseignement agricole professionnel ;
- à l'issue d'une classe de BEPA, 54,5 % des élèves poursuivent leur formation en Bac Pro, 551 élèves quittant l'enseignement agricole. Parallèlement 142 élèves issus de l'Éducation nationale intègrent une première année de Bac Pro de l'enseignement agricole ;
- à l'issue d'une classe de Bac Pro, 18,8 % des élèves poursuivent leur formation en BTSA, 533 élèves quittant l'enseignement agricole. Parallèlement, 225 élèves issus de l'Éducation nationale intègrent une première année de BTSA. Ce faible taux de poursuites d'études des baccalauréats professionnels préoccupe l'institution : les BTSA sont-ils trop sélectifs, marque d'une vision élitiste ? ou s'agit-il d'une ségrégation contre les Bac Pro jugés insuffisamment formés pour la poursuite d'études supérieures ?

Concernant la voie générale, deux remarques sont présentées :

- les élèves inscrits en seconde générale et technologique poursuivent pour 55,4 % d'entre eux une filière technologique, 23,2 % en première S, 0,1 % en Bac Pro, mais 21,3 % quittent l'enseignement agricole à l'issue de la seconde sans qualification (125 jeunes environ).
- La filière S alimente très peu l'enseignement supérieur court, seulement 15,3 % (24 élèves sur 156) s'inscrivent en BTSA ou en Classes préparatoires de l'enseignement agricole.

Même s'il ne concerne que de faibles effectifs, le flux permanent d'élèves entre les formations agricoles et celles de l'Éducation nationale démontre le rôle important joué par l'enseignement agricole dans le parcours de formation. Ces mouvements semblent normaux en classes de 4^{ème} et 3^{ème}, phase de détermination et d'orientation, ils posent plus de questions pour le secondaire :

- Est-ce lié à la répartition des établissements qui maillent bien le territoire, et à leur qualité (ils sont quasiment tous neufs), donc à la proximité ? à l'offre d'internat ?
- Est-ce lié aux spécificités de l'Enseignement agricole qui font ses points forts :
 - l'accueil dans des structures de petite taille (en moyenne un effectif de 260 élèves avec un seul établissement de 600 élèves sur l'agglomération toulousaine à Auzeville),

- une meilleure prise en charge des difficultés des élèves (scolaires, familiales et sociales), les taux de redoublement y sont de l'ordre de 4 à 5 %, et inférieurs à 2 % dans les Maisons Familiales et Rurales. L'enseignement agricole est également très sollicité par les jeunes handicapés, dyslexiques, etc... .
 - des animations et des activités socioculturelles organisées au sein des établissements.
- Est-ce lié à un rejet des élèves par l'Éducation nationale (faute de places dans le cursus souhaité par exemple) ou à une insatisfaction, momentanée ou durable, par rapport au fonctionnement interne du système éducatif ? Car les élèves issus de l'Éducation nationale « traversent » l'enseignement agricole et ne s'y fixent pas.

Cependant, cet enseignement enregistre des abandons importants en cours de cycle de formation. Ils commencent dès l'entrée en cours avec, par exemple, une diminution moyenne des effectifs entre le jour de la rentrée et le 1^{er} janvier de l'année suivante de 1,2 %. Ils se poursuivent en cours de cycle, et notamment lors du passage de la première à la deuxième année, et en fin de première année où les décisions des conseils de classe jouent un rôle majeur dans la poursuite ou l'abandon.

Ainsi, les effectifs scolarisés diminuent de 530 élèves au cours du cycle de formation, particulièrement en nombre en BEPA :

Les abandons au cours du cycle de formation dans l'enseignement agricole (scolaires)

	Inscrits Année 1	Inscrits Année 2	Abandons
BTSA	686	545	- 20,5 %
Bac Pro	816	755	- 7,4 %
Bac S	150	141	- 7,3 %
Bac Techno	479	470	- 1,8 %
BEPA	1 772	1 503	- 15,1 %
CAPA	195	154	- 21 %

Source : DRAF – audition du 12 mars 2009

Ces abandons relèvent aussi d'un phénomène de « zapping » constaté chez les jeunes, mais ce sont des sorties sans qualification reconnue et sans diplôme.

Reste posée la question du suivi de ces jeunes scolarisés et de leur devenir, sachant aussi que les apprentis accueillis par l'enseignement agricole ne sont pas inclus dans cette étude.

L'enseignement agricole représente en Midi-Pyrénées une part relativement faible de l'offre de formation car, bien que déconcentré et piloté régionalement, les décisions d'ouvertures et de fermetures de formation relèvent du niveau national. Ce point conduit à s'interroger sur la volonté politique de réduire l'offre de formation de l'enseignement agricole en région.

B - 4 – et quelles sorties sans qualification et sans diplômes dans l'apprentissage ?

La formation par apprentissage est perçue et utilisée comme un dispositif de formation original et alternatif à la voie scolaire et comme un moyen de lutter contre le chômage des jeunes, en favorisant la transition vers l'emploi. Cependant, du fait même qu'il accueille les publics en difficultés scolaires, majoritairement issus du collège et/ou de l'enseignement professionnel, l'apprentissage est également concerné par les sorties sans qualification, mesurées par le biais du nombre d'abandons en cours de cycle. Ces sorties sont difficilement repérables en raison même du contrat d'apprentissage. Les CFA enregistrent peu d'abandon direct de la formation. Elles peuvent être liées à l'embauche directe de l'apprenti avant l'obtention de la certification, ce qui pose d'autre problème pour l'avenir du salarié.

L'indicateur commun retenu pour observer les abandons reste le nombre de ruptures de contrat d'apprentissage. Il doit être utilisé avec prudence car il n'est pas systématiquement le signe d'un abandon ou d'un échec du parcours de formation, la rupture d'un contrat peut être immédiatement suivi de la signature d'un autre contrat puisque l'enchaînement de plusieurs contrats est autorisé dans cette voie de formation. Tout dépend du moment de la rupture et du partenaire du contrat à l'origine de la rupture. Toutefois, trouver une nouvelle entreprise ou un maître d'apprentissage n'est pas aisé, et ce davantage encore si la conjoncture n'est pas favorable. La rupture de contrat n'aboutit pas forcément à une sortie sans qualification, mais elle a pour effet d'allonger la durée de la formation.

Selon certaines sources³⁴, le taux brut national de rupture de contrat d'apprentissage oscillerait autour de 25 % (tous niveaux et secteurs confondus), avec d'importantes fluctuations selon les régions et les secteurs professionnels (jusqu'à 50 % dans certaines filières).

Au plan régional, les informations chiffrées sont présentées dans le rapport annuel sur l'apprentissage produit par le Service académique de l'Apprentissage de l'Académie de Toulouse, en particulier dans le rapport 2007 transmis début 2009 au CESER.

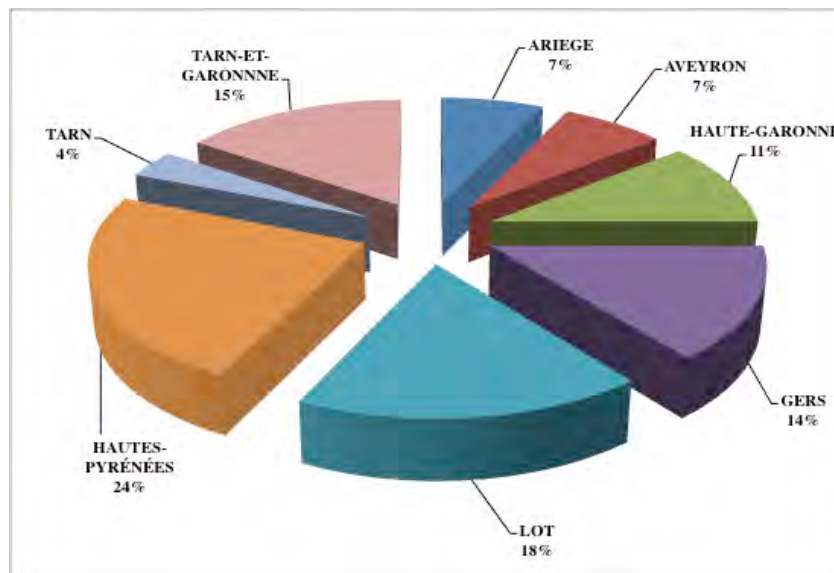
Le pourcentage de ruptures de contrats d'apprentissage en Midi-Pyrénées s'élève, en 2007, à 9 % des contrats en cours (soit 1 477 ruptures pour 15 933 contrats en cours), en forte régression par rapport aux années 1992-1998 où il dépassait les 20 % (24 % en 1995).

Ces chiffres représentent la globalité des ruptures sans distinction des origines. Ils incluent les ruptures pendant la période probatoire (deux mois), les ruptures pendant la fin du contrat après obtention du diplôme, les ruptures entre ces deux périodes.

³⁴ En référence au travail de Valérie CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS et Yves PRÊTEUR présenté lors de l'audition du 12 mars 2009 – « Expérience scolaire et construction de parcours de formation au sein de l'apprentissage salarié de niveau V - Genèse des ruptures de contrat d'apprentissage » et au rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale et l'Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche, N° 2005-074 de juin 2005, Philippe DUBREUIL, Marc FORT, Elisabeth MORIN, Jean-Claude RAVAT - « Les sorties sans qualification : analyse des causes, des évolutions et des solutions pour y remédier ».

Le nombre de ruptures de contrat varie également en fonction des départements, donc en fonction des formations préparées par les apprentis, en lien avec les spécialités ou les filières. Les ruptures sont aussi largement corrélées avec les formes d'accueil dans les entreprises, avec les conditions de travail, la « vocation » ou l'image « a priori » des métiers préparés.

Répartition par départements des ruptures de contrats d'apprentissage en 2007



Source : Rapport annuel de l'apprentissage 2007 – SAIA – Académie de Toulouse – exploitation CESER

Ces informations sur ces « sortants »³⁵ sont à mettre en relation avec les jeunes qui échouent à l'examen terminal et se retrouvent « sans aucun diplôme » sur le marché de l'emploi.

En fonction des taux de réussite aux examens, un certain nombre de jeunes apprentis, comme leurs homologues scolaires, n'obtiennent pas leur examen final et se retrouvent donc dans la situation de « non diplômés ». Ainsi, au niveau régional, pour les CAP-BEP, en 2007, 4 333 candidats se sont inscrits, 4 120 se sont présentés et 3 222 ont obtenu leur diplôme (78 % de taux de réussite), mais un peu plus de 1 100 apprentis ne sont pas diplômés au niveau V. Au niveau IV professionnel, les apprentis en Baccalauréat professionnel réussissent à 81 %, sur les 582 inscrits, 566 se présentent et 461 réussissent, 121 n'obtiennent pas leur diplôme. Le taux de réussite des Brevets professionnels (niveau IV) est de 72 % en 2007, le nombre des apprentis qui n'obtiennent pas le diplôme s'élève à 231 (772 inscrits, 750 présents, 541 admis). Au niveau III (BTS uniquement), 190 apprentis ne sont pas diplômés (570 inscrits, 566 présents, 380 admis).

Comme pour les jeunes scolaires, les taux de réussite aux examens enregistrent des variations importantes en fonction de la spécialité préparée, de l'établissement fréquenté et de la zone géographique.

³⁵ Ces informations sont à prendre avec précaution. Ces taux de rupture sont des taux bruts qui ne correspondent pas avec les taux de sortie sans qualification. Par ailleurs, ces statistiques sont réalisées par chaque établissement sur des critères parfois très différents. On ne peut donc, à priori, en tirer des conclusions quant à l'importance ou, au contraire, au nombre particulièrement peu élevé de ruptures d'un département à l'autre.

Taux de réussite aux examens des apprentis en 2007 en pourcentage

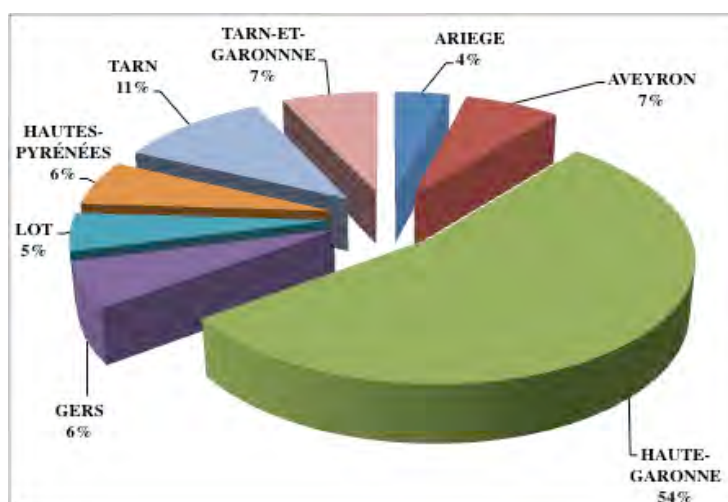
Département	Niveau V (CAP&BEP)	Niveau IV Baccalauréat professionnel	Niveau IV Brevet professionnel	Niveau III BTS
Ariège	79 %		81 %	89 %
Aveyron	82 %	88 %		88 %
Haute-Garonne	76 %	80 %	71 %	65 %
Gers	81 %	62 %	82 %	82 %
Lot	82 %	63 %	61 %	64 %
Hautes-Pyrénées	89 %	86 %	92 %	63 %
Tarn	77 %	90 %	70 %	64 %
Tarn-et-Garonne	76 %	68 %	76 %	61 %
Total Midi-Pyrénées	78 %	81 %	72 %	67 %

Source : Rapport annuel de l'apprentissage 2007 – SAIA – Académie de Toulouse – exploitation CESER

En référence au Rapport annuel de l'apprentissage 2007 du SAIA de l'Académie de Toulouse, l'apprentissage en Midi-Pyrénées présente un certain nombre de caractéristiques qu'il est intéressant d'avoir à l'esprit pour replacer dans leur contexte les ruptures de contrat :

- Au 31 décembre 2007, Midi-Pyrénées compte 18 907 jeunes en apprentissage (sur les 441 941 de la France métropolitaine soit 4,2 % des effectifs) dont : 16 084 en CFA, 612 en CPA, CLIPA en CFA, 222 en sections d'apprentissage, 631 en contrat de professionnalisation en CFA, et 1 358 dans les CFA agricoles.
- L'état des effectifs au 31 décembre 2007 produit par les établissements de formation (CFA publics, privés et sections d'apprentissage) comptabilise pour sa part 16 920 apprentis, avec une majorité de garçons (11 827 pour 5 093 filles), majoritairement en Haute-Garonne, en raison de l'attractivité de Toulouse et de ses caractéristiques socio-économiques. 63 % des apprentis sont inscrits dans une formation de niveau V, 19 % au niveau IV, 12 % au niveau III et 6 % pour les niveaux II et I.

Répartition départementale des effectifs d'apprentis



Source : Rapport annuel de l'apprentissage 2007 – SAIA – Académie de Toulouse – exploitation CESER

- Pour les apprentis bénéficiant d'une première formation (soit 9 625 premiers contrats d'apprentissage), l'origine scolaire est connue : 31 % viennent du collège (à 80 % de la classe de troisième), 15 % du lycée professionnel, 15 % de lycée général ou technologique (et pour 71 % de la classe de terminale et 18,4 % de la classe de seconde), 5 % de l'université. Enfin 34 % ont des origines scolaires « diverses », mention qui mériterait quelques explications complémentaires (reprises d'études après un passage par le marché du travail, au chômage, en stage ... ?).

Comme pour l'enseignement agricole, il existe une certaine porosité entre les systèmes de formation, l'apprentissage offrant de réelles opportunités de formation et d'insertion à des publics en rupture avec la « forme scolaire ».

B – 5 – les informations complémentaires recueillies auprès des acteurs

1) les Missions Locales

L'activité du réseau des Missions Locales a paru être un autre moyen « d'approcher quantitativement » les « sortants sans qualification et sans diplôme ou certification reconnue » en région.

Rien de comparable avec les chiffres précédents mais une autre entrée pour tenter de cerner le nombre de jeunes en Midi-Pyrénées dans cette situation, d'autant que les Missions Locales semblent avoir une certaine visibilité auprès des jeunes en Midi-Pyrénées. Les études de la DARES³⁶ indiquent que « les jeunes « peu ou pas diplômés, au sein d'une génération de sortants du système scolaire, c'est-à-dire les jeunes de niveau VI, V bis ou V, recourent souvent et rapidement aux services des Missions Locales ».

« Ainsi, ils sont 61 % sortis du système scolaire entre septembre 2005 et août 2006 sans avoir dépassé un CAP ou un BEP à avoir eu un premier entretien individuel dans une mission locale ou une PAIO dans l'année qui a suivi la fin de leurs études. En Midi-Pyrénées, ils le font plus fréquemment, sept à huit fois sur dix. » Et pourtant, au dire de l'Association Régionale des Missions Locales de Midi-Pyrénées, le délai d'errance est estimé à plus d'un an pour 55 % des jeunes sortis sans qualification.

Ayant pour mission d'aider les jeunes de 16 à 25 ans dans leur insertion sociale et professionnelle en les informant, les conseillant et, au besoin, les accompagnant pour faciliter leur accès à l'emploi, les Missions Locales ont aussi une connaissance de la situation globale du jeune (famille, santé, logement, mobilité, ...). Elles accueillent les jeunes « en l'état », et elles n'ont pas à connaître des parcours scolaires antérieurs. Elles rendent compte chaque année de leur activité et des caractéristiques des jeunes qu'elles accueillent.

Les jeunes entrent volontairement dans le dispositif des Missions Locales, ils n'ont pas obligation à le faire, sauf si, s'inscrivant en tant que demandeur d'emploi, Pôle Emploi délègue l'accompagnement de ce public jeune rencontrant des difficultés d'accès à l'emploi aux Missions Locales. Les Missions Locales accueillent les jeunes des Zones Urbaines Sensibles qui doivent bénéficier d'un entretien par mois.

Deux types d'accueil sont assurés :

- Les jeunes sont dits « accueillis pour la première fois » ou « reçus en premier accueil » ou simplement « en premier accueil » lorsqu'ils ont bénéficié pour la première fois au cours de l'année d'un entretien individuel avec un conseiller du réseau des Missions Locales (et PAIO).
- 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, ateliers, information collective, intermédiation ...

Ces jeunes peuvent être accompagnés sur la durée (un, deux, trois ans ou plus).

³⁶ DARES Premières synthèses – Décembre 2008 – N° 51.1 – « l'activité des missions locales et PAIO en 2007 : les jeunes suivis accèdent davantage à l'emploi et moins souvent à la formation » et Premières synthèses – Avril 2009 – N° 17.1 – « les jeunes de ZUS accompagnés par les Missions Locales en 2007 : un suivi plus intense, davantage de formation mais un moindre accès à l'emploi »

Il est à remarquer que, comme pour l'ensemble des données statistiques, le « poids » de Midi-Pyrénées dans l'activité de l'ensemble des Missions Locales est de 4,1 % en 2007 (41 215 jeunes de Midi-Pyrénées pour 995 000 pour la France selon les travaux de la DARES déjà cités).

Les auditions des responsables de l'Association Régionale des Missions Locales en Midi-Pyrénées et les données transmises nous permettent d'accéder à des informations plus précises et inscrites dans la durée.

Evolution du nombre de jeunes accueillis par le Réseau de Midi-Pyrénées

	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Jeunes premiers accueils	13 539	14 344	15 373	17 098	15 875	16 695
Dont femmes	54 %	52 %	53 %	54 %	55 %	53 %
Dont mineurs	6,36 %	16 %	5 %	15 %	16 %	
Jeunes en contact	31 830	33 082	35 532	40 416	41 215	40 878

En 2008, les jeunes en premier accueil représentent 41 % des jeunes en contact, en progression par rapport à 2007 (39 %), avec un plus grand nombre de jeunes femmes. Ces informations doivent être considérées avec prudence, l'accroissement du nombre de jeunes accueillis est à pondérer avec l'augmentation démographique en Midi-Pyrénées.

66 % de ces jeunes sont de niveau V ou infra, soit un peu plus de 11 000 jeunes sur la base des jeunes en premier accueil, et 53 % des premiers accueils sont des jeunes femmes.

34 % des jeunes accueillis en 2008 sont sortis de scolarité sans CAP, BEP ou avant la classe de terminale de lycée, ce qui représenterait, rapporté au nombre total, 5 676 jeunes. Les jeunes hommes sont en moyenne plus jeunes et moins qualifiés que les femmes : 48 % d'entre eux sont de niveaux VI, V Bis ou V sans diplôme contre 33 % des jeunes femmes, seulement 16 % ont un baccalauréat contre 27 % des jeunes femmes.

Autre indication : sur les 40 878 jeunes en contact en 2008, 3 703 relevaient des ZUS (Zones Urbaines Sensibles), soit un peu moins de 10 % des jeunes accueillis, pour la plus grande partie localisée sur la ZUS de Toulouse. Un bilan intermédiaire, portant sur le premier semestre 2008, indique que plus de 60 % d'entre eux sont sans diplôme.

2) la Mission Générale d'Insertion de l'Éducation nationale

En fonction du rôle joué par la MGI et de son maillage territorial, son activité apporte un éclairage particulier sur les jeunes sortants du système éducatif, en termes de flux.

La Mission Générale d'Insertion, qui développe son action dans le cadre de la prévention des sorties sans qualification et de la lutte contre l'exclusion au sein de l'Éducation nationale, a pour objectif de prévenir les ruptures scolaires et de préparer tous les jeunes à acquérir les pré-requis leur permettant d'accéder à une formation qualifiante de niveau V. Elle doit accueillir les jeunes adressés par les chefs d'établissement (principaux de collège et proviseurs de lycée général, technologique et professionnel), chargés de repérer les jeunes en rupture et les jeunes sans solution à la fin de l'année scolaire et à la rentrée suivante, c'est-à-dire pendant l'année qui suit leur arrêt de scolarité (le fameux délai de carence qui maintient de fait le jeune sous la responsabilité du système éducatif, ce dernier devant lui proposer des solutions). Parmi ces jeunes, un certain nombre relève de la population à « besoins spécifiques »³⁷.

³⁷ Les besoins spécifiques sont en lien avec : la santé ou un handicap léger (parfois avec inaptitude médicale à travailler), des difficultés d'apprentissage récurrents (dyslexie, dyscalculie ...), des troubles mentaux ou psychologiques (agoraphobie, phobie scolaire, apathie ...), des troubles du comportement qui peuvent être qualifiés de pathologiques (hyperactivité, isolement).

Dans ses différents rapports d'activités et lors des auditions des responsables par le CESER de Midi-Pyrénées, la MGI signale accueillir chaque année environ 1 800 jeunes en situation de décrochage scolaire, d'interruption de leur scolarité et d'abandon de formation.

Activité de la MGI

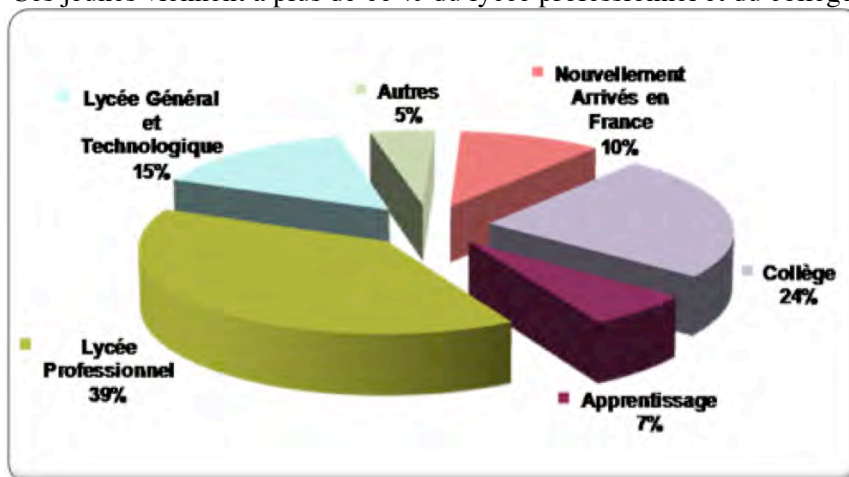
Années scolaires	Jeunes accueillis en entretien
2003-2004	1 961
2004-2005	1 604
2005-2006	1 657
2006-2007	1 801
2007-2008	1 681

Il est à signaler que, depuis quelques rentrées scolaires, la MGI accueille aussi des jeunes sans solution d'affectation dans les lycées professionnels, suite à l'orientation post troisième de collège et faute de places dans les filières et spécialités demandées.

Le public de la MGI est composé à 55 % de garçons, 72 % ont entre 16 et 18 ans, 21 % plus de 18 ans et 7 % ont moins de 16 ans, ceux-là décrochent avant la fin de l'obligation scolaire.

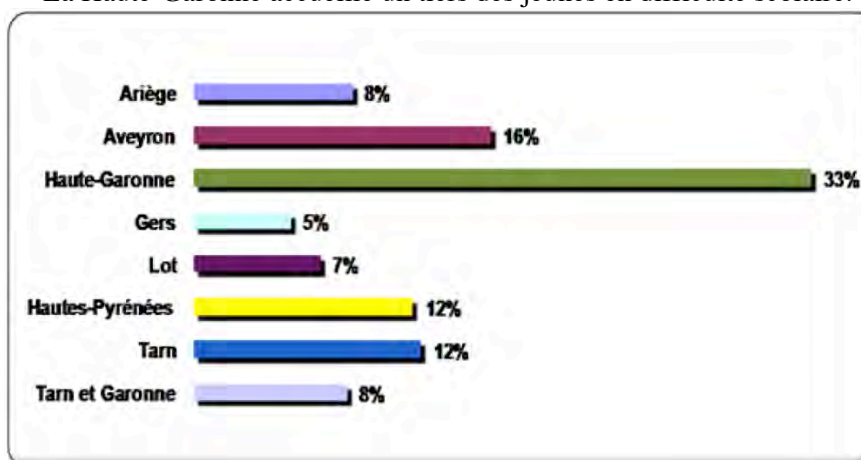
Origine scolaire des jeunes reçus

Ces jeunes viennent à plus de 60 % du lycée professionnel et du collège.



Répartition géographique des 1 681 entretiens conduits en 2007-2008

La Haute-Garonne accueille un tiers des jeunes en difficulté scolaire.



3) les chefs d'établissement des collèges et lycées entendus en audition

Enfin, aux dires des principales de collèges et des proviseurs de lycée général, technologique et professionnel auditionnés, les abandons en collège, donc de jeunes mineurs, sont estimés à un à deux élèves par an, ce qui, rapporté au nombre de collèges dans l'Académie de Toulouse (235 collèges publics et 83 collèges privés sous contrat à la rentrée 2009 ainsi que 55 SEGPA), représente entre 370 et 750 jeunes sortants au niveau VI.

Par lycée, qu'il soit général, technologique ou professionnel, le nombre de jeunes qui décrochent et abandonnent est évalué à une dizaine chaque année. Cependant, le nombre d'abandons en lycée professionnel varie fortement selon les spécialités de formation, passant de la dizaine à deux ou trois sur un cycle de deux ans. L'Académie de Toulouse compte 217 lycées généraux, technologiques et professionnels (publics et privés), ce qui représenterait, selon cette hypothèse, environ 2 200 sortants estimés « possibles » chaque année.

Récapitulatif

Combien sont-ils en réalité à « sortir sans qualification et sans certification reconnue des systèmes de formation » en Midi-Pyrénées ?

Ces différentes approches mettent en évidence la multiplicité des sources qu'il est nécessaire de consulter et l'hétérogénéité des résultats obtenus, en raison de l'hétérogénéité même des chiffrages :

- ✚ **en stock, au recensement de la population de l'INSEE de 2006**, en Midi-Pyrénées, 19,3 % des jeunes de 20 à 24 ans, soit un peu plus de 18 200 personnes, et plus d'hommes que de femmes, ne sont pas ou peu qualifiés et n'ont aucun diplôme, donc en dessous du seuil du diplôme de l'enseignement secondaire de la norme européenne et internationale (en France, les non titulaires d'un baccalauréat ou équivalent, d'un CAP ou BEP) ;
- ✚ **en flux annuel**
 - **en référence à ce même recensement INSEE 2006**, sur la base de la tranche d'âge des 20-24 ans (18 280), soit sur cinq ans, le flux annuel moyen peut être estimé entre 3 500 et 4 000 jeunes sortants de niveau VI et V Bis en région³⁸. Cette fourchette intègre également l'estimation des sorties plus précoces des jeunes de 15 à 20 ans.
 - **dans le système éducatif :**
 - **dans l'Éducation nationale :**
 - en flux annuel (estimé), d'après le Rectorat et pour l'année 2005, un peu plus de 1 200 jeunes quittent le système éducatif au niveau VI et V Bis, selon la définition française ;
 - en flux annuel encore, l'activité de la Mission Générale d'Insertion porte sur l'accueil d'environ 1 800 jeunes scolaires ;
 - un flux « potentiel » selon les estimations des chefs d'établissement d'un peu moins de 3 000 jeunes, auxquels il convient d'ajouter les jeunes ayant échoué à l'examen terminal (CAP, BEP, Baccalauréats généraux, technologiques et professionnels) dont une proportion importante poursuivra sa formation par d'autres voies (redoublements, réorientations, contrats divers, ...) proportion difficilement appréciable, en particulier pour le niveau V (CAP-BEP)³⁹.
 - **dans l'enseignement agricole (hors apprentissage) :**
 - des abandons en cours de cycle de formation estimés à 530 jeunes en 2008 et avant l'examen final (157 jeunes)
 - et des échecs aux examens pour 678 jeunes « non diplômés » qui, pour certains, poursuivront leur qualification par d'autres systèmes de formation.
 - **dans l'apprentissage**, un peu moins de 1 500 jeunes ayant rompu leur contrat, sans avoir la certitude qu'il s'agit d'un abandon réel de formation, sans oublier les apprentis qui n'obtiennent pas leur diplôme en fin de contrat⁴⁰.
 - **enfin le flux accueilli pour la première fois par les Missions Locales** de « jeunes peu ou pas diplômés et qualifiés » correspondrait à un peu moins de 6 000 jeunes.

³⁸ En référence au tableau de la page 21

³⁹ Il n'existe pas de présentation récapitulative des résultats académiques des candidats aux CAP-BEP, quel que soit leur statut de formé (scolaire ou apprenti).

⁴⁰ idem

Les écarts sont donc importants. En fait, chaque fournisseur de données a tendance à valoriser les résultats qu'il présente, leurs études n'étant pas centrées sur ce public des « sortants sans qualification et sans diplôme » ; c'est le cas en particulier des statistiques du Ministère de l'Éducation nationale (RERS, État de l'école, ...). De plus, les différences de définitions de référence utilisées selon les sources participent à la complexité des systèmes de comptage.

Ces difficultés de repérage appellent à s'interroger, d'une part, sur la pertinence de l'outillage de l'appareil statistique existant, d'autre part sur les mesures à mettre en place pour prendre en charge ces publics et sur l'efficacité des dispositifs actuels.

Cependant, ces jeunes sont présents sur le territoire régional, les systèmes de formation tentent de les repérer et les structures d'accueil de leur venir en aide. Leur existence même est le révélateur des dysfonctionnements de notre société dans toutes ses composantes.

Pour sa part, le CESER de Midi-Pyrénées prend appui sur le recensement de la population 2006 de l'INSEE qui offre plus de fiabilité et retient comme ordre de grandeur de 3 500 à 4 000 jeunes sortant annuellement en Midi-Pyrénées sans aucun diplôme (au niveau VI et V Bis) parmi les 19 à 20 000 jeunes d'une même classe d'âge, soit environ 20 %.

I – 3 - Qui sont-ils ?

Quels sont les profils des « sortants et des sortantes sans qualification et sans certification reconnue » ? Quels sont les facteurs dominants à l'œuvre pouvant entraîner abandon et échec ?

Toutes les sources statistiques, les études et les travaux sociologiques récents confirment que ce sont majoritairement les jeunes des milieux populaires, les plus défavorisés, qui rencontrent le plus de difficultés scolaires et abandonnent leur scolarité en cours de cursus, avant l'examen terminal.

Ils mettent en évidence de fortes corrélations entre les sorties non qualifiées et non diplômées et différentes dimensions enchevêtrées comme les origines sociales et familiales, l'origine nationale, le genre, l'espace de résidence, l'activité des parents et leur statut d'emploi, le rapport à l'école, les réseaux familiaux et de proximité, les moyens de se déplacer ou pas, la proximité géographique par rapport à certaines possibilités d'emplois

Chacun de ces éléments peut influencer négativement sur le parcours des personnes à des degrés divers, sans pour autant condamner à l'échec de manière systématique. Chaque sortie non diplômée de formation initiale renvoie à une situation individuelle spécifique, sans qu'il y ait déterminisme absolu.

Cependant, des lignes de force traversent les facteurs multidimensionnels de risque de sortir sans diplôme et sans qualification de la formation initiale qu'il est utile de repérer pour mieux les identifier et comprendre les mécanismes à l'œuvre, avec le danger de forcer le trait voire de stigmatiser certaines situations et certains publics.

L'abandon en cours de formation ou l'échec à l'examen, en général, font suite à des difficultés accumulées tout au long du parcours scolaire, et cela dès les premiers apprentissages, ce qui permettra de revenir sur le rôle et la responsabilité de l'école en tant qu'institution. Sans considérer que la situation est irréversible, ce public non diplômé et non qualifié reste très hétérogène même s'il présente un certain nombre de caractéristiques communes et accumulent les facteurs de risque.

Ce travail s'appuie également sur les auditions des personnes de Midi-Pyrénées en relation directe avec ce public non diplômé, principales de collège, proviseurs de lycée, responsables régionaux de l'enseignement agricole, de l'apprentissage, responsables académiques de la Mission Générale d'Insertion, responsables régionaux des Missions locales. Il se réfère également à divers travaux nationaux⁴¹ et régionaux, en particulier les études⁴² réalisées en Midi-Pyrénées.

⁴¹ Les différents rapports sur le sujet, en particulier celui du CERC, les travaux du CEREQ, du MEN, de l'INSEE, etc ...

⁴² Plus précisément deux études réalisées par Valérie CAPDEVIELLE, Maître de Conférence en Psychologie clinique et Yves PRÊTEUR, Professeur du développement de l'Éducation à l'Université de Toulouse II - Le Mirail⁴² à la demande de la Chambre Régionale de Métiers et de l'Artisanat de Midi-Pyrénées et co-financées par cette Chambre et le Conseil Régional de Midi-Pyrénées : : « *lutter contre les sorties du système éducatif sans qualification : mythes et réalités de la formation initiale de niveau V* » et « *expérience scolaire des parcours de formation au sein de l'apprentissage salarié de niveau V : genèse des ruptures de contrat d'apprentissage* ».

D'après les études nationales⁴³, parmi les sortants sans certification reconnue, 60 % d'entre eux seraient issus des filières de la formation professionnelle initiale, ce qui n'est pas sans lien avec les problèmes de l'orientation plus souvent subie que choisie, contre 40 % du lycée général et technologique :

- **35 % sont issus du collège ou de la 1^{ère} année de CAP-BEP**
- **24 % ont abandonné en deuxième année CAP-BEP**
- **12 % après une seconde ou une première générale ou technologique**
- **et 29 % en dernière année de préparation de baccalauréat (général, technologique et professionnel) et ayant échoué à l'examen.**

Un phénomène qui reste toutefois hétérogène

Une étude approfondie des données de l'enquête Génération 98 (Gasquet, 2003) a montré que la population des sortants sans qualification est loin d'être homogène à l'égard de l'insertion. « *Les jeunes ayant arrêté leurs études au niveau du collège connaissent, et de loin si l'on exclut les sortants de SEGPA, les plus grandes difficultés d'insertion (...) ils ne sont que 29 % à accéder rapidement et durablement à l'emploi contre 45 % des jeunes sortis de première année d'enseignement professionnel* ». Ainsi, seulement 54 % des sortants de collège ont un emploi au bout de trois ans de vie active contre 65 % pour les sortants de première année de CAP ou BEP et cet emploi est plus souvent temporaire (58 % contre 47 %) et non qualifié (63 % contre 52 %). La trajectoire d'accès rapide et durable à l'emploi est également moins fréquente (29 % contre 45 %).

On sait également que la situation des filles, pourtant moins nombreuses parmi la population des sortants sans qualification, est moins bonne au regard de l'insertion. Ainsi le taux de chômage à trois ans des sortants sans diplôme est, selon l'enquête Génération 2004, de 38 % pour les femmes et de 29 % pour les hommes alors qu'il est pratiquement identique pour l'ensemble des sortants mais connaît des différences fortes pour les détenteurs de CAP-BEP (respectivement 23 % et 14 %).

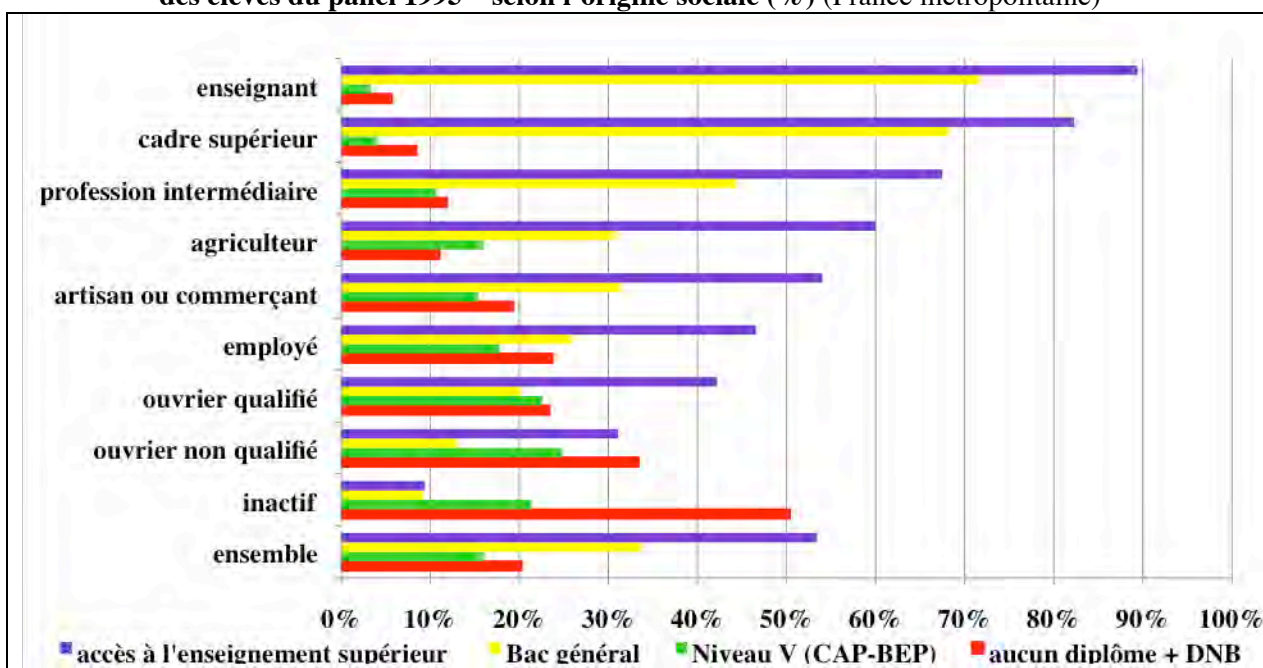
L'enquête Génération 92, donnait déjà un aperçu de cette hétérogénéité de la population des sortants sans diplôme (voir page 70). Ainsi, on pouvait dégager des groupes au regard de l'intégration professionnelle et familiale. L'emploi stable concernait 28 % des personnes avec les indépendants (15 %) et les personnes chez « papa-maman ». L'emploi temporaire concernait 33 % des cas avec 16 % en logement indépendant et 17 % encore chez leurs parents. L'absence d'emploi concernait 38 % des cas avec 17 % vivant chez eux et 21 % dépendants. Et ce confirmait également le fait que « *la situation des jeunes de niveau V bis et VI est nettement plus difficile que celle de leurs camarades ayant atteint le niveau V, même sans diplôme* ».

A - Le poids des inégalités sociales

Les inégalités sociales jouent un rôle déterminant car elles influencent chaque année de la scolarité. Elles s'accumulent au cours du temps. L'influence de la catégorie socioprofessionnelle à laquelle on appartient s'accroît. En effet, les origines sociales et familiales contribuent, par les déterminismes qu'elles engendrent, à la reproduction des inégalités sociales comme l'indique le graphique ci-après. Plus encore, les écarts se sont creusés.

⁴³ MEN DEPP Note d'information n° 08-05 de janvier 2008 'les sorties sans qualification : la baisse se poursuit' - Florence LÉGER

Diplôme le plus élevé obtenu en fin d'études secondaires et accès à l'enseignement supérieur des élèves du panel 1995⁴⁴ selon l'origine sociale (%) (France métropolitaine)



Source : MEN - RERS 2009 – exploitation CESER

B - Le rôle de l'école dans la reproduction des inégalités sociales

L'école ne parvient pas, ou ne parvient plus, à réduire ces inégalités sociales, familiales et culturelles. Elle les renforce encore en raison de son fonctionnement qui demande de plus en plus de travail personnel, hors temps scolaire. Elle transfère à la sphère familiale, voire marchande, une responsabilité qui relève strictement du cadre scolaire. Bien que les devoirs « à la maison » n'existent pas en théorie (en primaire), le travail personnel de l'élève est rendu nécessaire, encore plus lors du passage au lycée comme l'a souligné un proviseur. Il a un effet multiplicateur sur les difficultés rencontrées et renforcent les inégalités sociales car la mise en place de l'accompagnement implique le plus souvent le recours à une aide experte (cours particuliers) nécessitant des financements.

Les diminutions successives du nombre d'heures d'enseignement dans l'ensemble des cursus scolaires amplifient ce phénomène alors que les méthodes pédagogiques et les contenus de programme ne sont pas réinterrogés. Les élèves doivent acquérir et assimiler plus rapidement les contenus de formation. L'institution scolaire le reconnaît elle-même puisque les récentes réformes du primaire, du collège comme du lycée, mettent en place des dispositifs d'accompagnement éducatif avec de l'aide personnalisée, des stages de remise à niveau pendant les vacances scolaires ...

⁴⁴ RERS 2009 : « le panel 1995, représentatif au 1/40^e de la population scolarisée en sixième et SES en septembre 1995 a été constitué en retenant tous les élèves nés le 17 de chaque mois (à l'exception des mois de mars, juillet et octobre) et scolarisés en sixième ou en SES dans les établissements publics ou privés de France métropolitaine. Les élèves ont été suivis tout au long de leur scolarité secondaire. »

De plus, les influences éducatives dépassent aujourd'hui largement la sphère de l'école. En effet, l'attention se porte toujours sur le temps de l'école et le temps de la famille, mais un troisième temps, celui de « l'éducation informelle »⁴⁵, a tendance à augmenter, temps où les jeunes sont davantage livrés à eux-mêmes. Ce temps peut être utilisé pour des activités « extra », « para » ou « péri » scolaires, activités culturelles, artistiques et sportives. Il sera mis à profit différemment selon les catégories socioprofessionnelles, selon le niveau et les conditions de vie, les possibilités de financement, d'accès, et en fonction de l'intérêt et de l'investissement des familles. C'est aussi dans ces temps-là d'activités, autres que scolaires, que se joue la réussite scolaire parce que s'y réinvestissent des connaissances acquises en cours et s'y développent des éléments sur le sens et sur l'identité des personnes. Ils constituent un moment éducatif complémentaire à la scolarité.

C - Le facteur aggravant de la pauvreté

Les situations de pauvreté, dont l'aggravation est attestée par le rapport présenté en octobre 2009 par le Gouvernement⁴⁶ à l'occasion de la « Journée mondiale du refus de la misère » sur des chiffres recueillis en 2007⁴⁷, **touchent en premier lieu les enfants et les jeunes**. Ils subissent les conséquences des difficultés de leurs parents, notamment l'absence de logement stable et l'errance d'hébergement provisoire en hôtel social, quand ils ne sont pas placés hors de leur famille.

Ainsi, en 2007, sur la base du taux de pauvreté monétaire relatif⁴⁸ au seuil de 60 % du revenu médian, soit 910 euros mensuels, la France compte environ 8 millions de pauvres, soit 13,4 % de la population de la France métropolitaine. Leurs ressources ont globalement diminué entre 2006 et 2007, l'intensité de la pauvreté a progressé de 1 %, les personnes les plus pauvres parmi les pauvres sont plus nombreuses.

En 2007, parmi cette population vivant sous le seuil de pauvreté à 60 %, le rapport gouvernemental décompte :

- 20 % de membres de familles monoparentales ;
- 30 % d'enfants de moins de 18 ans, qui vivent principalement de la solidarité familiale ;
- 18 % de jeunes de moins de 18 ans vivant en dessous de ce seuil de pauvreté de 910 euros,
- ainsi que 22 % de jeunes non étudiants de 18 à 24 ans, soit un jeune sur cinq ; leur nombre a augmenté de 6 % entre 2006 et 2007.
- Enfin, les habitants des Zones Urbaines Sensibles (ZUS) sont presque trois fois plus touchées par la pauvreté que l'ensemble de la population. En 2008, la proportion de personnes vivant dans un ménage sans actif occupé est plus de deux fois plus élevée en ZUS : 20,5 % contre 9,1 % hors ZUS.

Le rapport signale également le développement de la pauvreté en emploi : « Le développement du temps partiel et de certaines formes d'emploi précaires ont eu pour conséquences l'émergence d'une pauvreté des personnes d'âge actif. » Le nombre de travailleurs pauvres⁴⁹, évalué à 6,4 % en 2006 (soit 1,5 millions de personnes occupant un emploi), a augmenté de 21 % entre 2003 et 2006.

⁴⁵ En référence à la terminologie utilisée par l'UNESCO « éducation formelle, familiale et informelle ».

⁴⁶ Rapport au Parlement « suivi de l'objectif de baisse d'un tiers de la pauvreté en cinq ans » du Haut Commissaire aux solidarités actives contre la pauvreté – octobre 2009

⁴⁷ En référence au tableau de bord de suivi de la pauvreté comportant 24 indicateurs reconnus dans le cadre du décret n° 2009-554 du 20 mai 2009 relatif à la mesure de la pauvreté.

⁴⁸ Le taux de pauvreté monétaire au seuil de 60 % du revenu médian équivalent est la proportion de personnes vivant dans des ménages dont le revenu, net d'impôts directs par unité de consommation (niveau de vie), est inférieur à un montant équivalent à 60 % du niveau de vie médian de la population.

⁴⁹ Le taux de travailleurs pauvres est la proportion des personnes qui ont un emploi plus de la moitié de l'année et qui vivent dans un ménage pauvre par rapport à l'ensemble de la population en emploi.

La part du sous-emploi dans l'emploi total est à nouveau en hausse, égale à 4,8 % en 2008 selon la définition du BIT, mais 7,7 % de femmes et 2,2 % d'hommes.

Selon le dernier rapport du Secours catholique⁵⁰, ce sont les femmes et les enfants qui sont les plus touchés par la précarité et la pauvreté, des femmes qui vivent seules, travailleuses pauvres (contrats à durée déterminée, contrats aidés, temps partiels, horaires décalés ...). Les plus fragilisées sont les jeunes femmes de moins de 25 ans (avec les plus de 50 ans par ailleurs).

La crise économique qui a débuté en 2008 accentue encore ces mouvements (augmentation du nombre de chômeurs, de conditions de travail précarisées, de jeunes sans ressources, d'enfants vivant dans des familles pauvres, explosion du surendettement, etc).

Cependant, la précarité et la pauvreté ne sont pas seulement une absence de ressources immédiates, ressources monétaires en particulier, elles compromettent bien souvent les chances d'insertion sociale et professionnelle à l'âge adulte, car elles engendrent aussi de la « précarité et de la pauvreté intellectuelles et culturelles ».

D - Le poids des situations familiales

Parole de principale :

« Il y a peu de décrochages scolaires qui ne soient pas liés au milieu social défavorisé »

Paroles de proviseurs :

« Le déclencheur de l'abandon est une situation sociale, une situation familiale. Elle est déterminante et se traduit par des retards scolaires, des décrochages successifs, souvent non décodés, jusqu'à l'abandon. »

« Le milieu environnemental, avec le cadre culturel, socioculturel, économique et familial, est primordial et déterminant pour le jeune car il lui permet de travailler dans la stabilité mais il peut le détourner du savoir et des savoirs. Le jeune a une histoire, il connaît et vit une situation particulière. »

Parole de chercheur

« L'échec à l'école est l'aboutissement d'un lent processus de désintérêt à l'égard de l'école qui est devenue une obligation et non une chance, une contrainte ne faisant pas sens, une situation perçue sans intérêt et sans lien avec la vie »⁵¹

Tous les témoignages s'accordent à avancer que l'environnement familial et culturel de l'élève est déterminant dans la réussite scolaire. Les travaux des chercheurs le confirment.

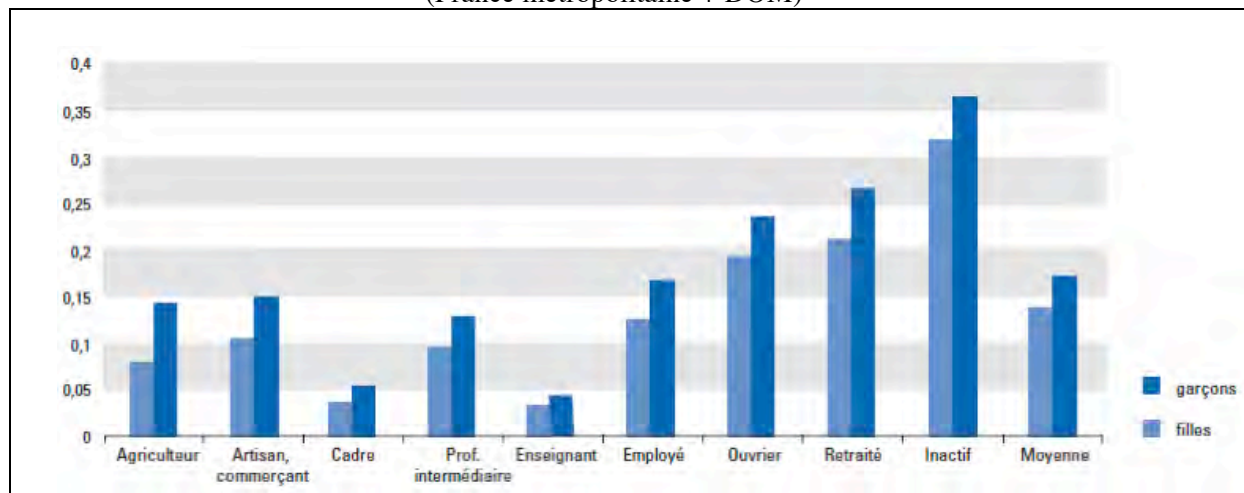
Les difficultés familiales et sociales influencent négativement, de manière importante et durable, les parcours des élèves en collège comme en lycée.

⁵⁰ « la pauvreté au féminin » statistiques d'accueil 2008 – Secours Catholique – réseau mondial Caritas

⁵¹ José ROSE – CEREQ – Net.doc n° 53 « la « non qualification » Question de formation, d'emploi ou de travail ?

Se situant à la fin de la scolarité obligatoire, le collège révèle, sans les corriger pour autant, des dysfonctionnements antérieurs, nombre de jeunes n'ayant pas acquis les savoirs élémentaires et fondamentaux dès le primaire.

**Proportion d'élèves en retard à l'entrée en sixième selon le sexe de l'élève
et la catégorie sociale de la personne responsable de l'élève à la rentrée 2008**
(France métropolitaine + DOM)



Source : MEN - Repères et références statistiques – édition 2009 / les élèves du premier degré

Le retard scolaire à l'entrée en sixième porte la marque des redoublements pendant la scolarité élémentaire. Le graphique met en évidence, d'une part, de grandes disparités de retard scolaire selon la catégorie socioprofessionnelle de la personne responsable légale de l'élève, d'autre part, le fait que, quelle que soit la profession de la personne responsable, les garçons sont plus fréquemment en retard que les filles.

En lycée, le poids de cet environnement familial et des conditions de vie qu'il détermine persiste. Les « décrochages » et les « abandons » des lycéens sont liés à l'accroissement de travail scolaire à fournir par l'élève, avec plus de travail personnel, d'une part. D'autre part, les exigences, par rapport au collège, sont nouvelles, elles demandent conceptualisation et non plus seulement restitution des connaissances. De plus, les choix (ou non choix) d'orientation qui interviennent lors de la poursuite d'études en lycée conditionnent le rapport aux savoirs, à l'envie d'apprendre des jeunes lycéens.

En référence au « devenir des élèves onze ans après leur entrée au cours préparatoire »⁵², mesuré par le taux d'accès en classe de première sans redoublement en cycle élémentaire et en collège du panel d'élèves entrés en CP en 1997, **44 % ont atteint cette classe de première générale ou technologique, mais 28 % pour les enfants d'ouvriers et 18 % pour les enfants d'inactifs contre 73 % des enfants de cadres et d'enseignants, et 49 % de filles contre 38 % de garçons.**

20 % des enfants dont la mère n'a aucun diplôme accèdent à cette classe de première générale ou technologique, 36 % pour ceux dont la mère est titulaire d'un CAP ou un BEP, 57 % des enfants de mères bachelières et 74 % des enfants dont la mère a un diplôme du supérieur.

⁵² Tableau en annexe 11 – extrait du RERS 2009 du MEN

Pour certaines familles :

- elles ont connu elles-mêmes une histoire conflictuelle avec l'école,
- il leur est plus difficile d'inciter leurs enfants à venir en cours, de les stimuler, de les éveiller et de les soutenir.
- souvent, elles n'ont plus la force et trouvent légitime finalement que les enfants fassent comme eux en interrompant leurs études.
- parfois, la famille se trouve en profond décalage avec l'institution scolaire : elle ne peut assurer le soutien, elle participe peu à la vie de l'école, elle ne se rend pas aux réunions parents enseignants, elle ne maîtrise pas les codes et méconnaît le système scolaire.
- elles peuvent éprouver une moindre ambition scolaire en termes de vœux d'orientation par exemple, ou de poursuites d'études.

Le plus souvent, les parents de classe sociale défavorisée et/ou d'origine étrangère, en cas d'échec ou d'abandon, ne disposent pas des ressources relationnelles et des réseaux pour trouver des solutions de recours ou de remédiation. C'est l'aspect « intergénérationnel » de l'échec scolaire. Le fait d'avoir des parents chômeurs, ou « inactifs », a des répercussions sur l'estime de soi et sur la capacité à se projeter dans l'avenir, tout comme le capital scolaire des parents, notamment le niveau d'études de la mère, qui influe fortement sur les chances de réussite.

Le fait d'avoir son père et sa mère favorise le taux d'accès en première sans redoublement : 46 % d'accès contre 29 % pour les jeunes de familles monoparentales, 32 % pour ceux issus de familles recomposées et 24 % pour d'autres situations. Et plus le nombre de frères et soeurs augmente, plus ce même taux d'accès diminue, notamment quand la famille comporte quatre enfants ou plus : 26 % si la fratrie se compose de 6 enfants ou plus, 30 % avec 5 enfants, 35 % avec 4 enfants mais 48 % pour une famille de deux enfants..

Ainsi, certains modes de vie familiaux peuvent être déstabilisants pour le déroulement normal de la scolarité (garde alternée, familles recomposées, familles monoparentales, etc...) et ne permettent pas toujours, d'une part, de transmettre les « codes » du système scolaire et, d'autre part, d'assurer pleinement la continuité éducative. Les familles, les parents sont eux-mêmes confrontés à de graves difficultés sociales et/ou à une instabilité professionnelle (temps partiel, contraintes horaires, etc...).

Les difficultés familiales ne sont pas forcément liées à des problèmes financiers mais plutôt aux évolutions sociales, ainsi l'augmentation des familles monoparentales dont un proviseur d'un lycée général du Tarn indique que, en 2002, le taux était de 8 à 10 % pour atteindre 22 % en 2007. Souvent aussi, lorsqu'un jeune travaille pendant sa scolarité (lycéens technologiques par exemple), c'est le résultat d'une cassure familiale.

E - L'influence du lieu de résidence et de scolarisation

Ces familles rencontrent également des problèmes de logement, des déménagements plus fréquents, qui ne leur permettent pas d'être disponibles en temps et en présence auprès de leurs enfants et pour le suivi de la scolarité.

Le lieu de résidence et donc de scolarisation peuvent induire également échec ou réussite. Comme le note le rapport du CERC, « *le choix du lieu de résidence obéit à une dynamique de ségrégation territoriale qui impose aux familles défavorisées un voisinage lui-même touché par la pauvreté, le chômage et l'échec scolaire.* »

La qualité du voisinage a aussi une influence sur les résultats scolaires et sur la décision de poursuivre des études. Éric MAURIN, dans son récent ouvrage « *La peur du déclassement* »⁵³, indique que « *cette peur est aussi à l'origine de la ségrégation urbaine* ». « *Les familles les plus riches et les plus diplômées n'ont jamais été aussi actives sur les marchés scolaires et résidentiels ; elles n'ont jamais fui avec autant de diligence la proximité des classes populaires* ».

Par voie de conséquence, la localisation de l'établissement fréquenté devient un enjeu de réussite ou d'échec scolaire. Dans un rapport un peu ancien sur la grande difficulté scolaire (2004)⁵⁴, il est indiqué que « *le fait pour un ouvrier qualifié de loger en HLM augmente de 15 points le risque de sortie sans qualification pour ses enfants* », et dans un texte plus récent (José ROSE, 2009) il est cité que : « *vivre en HLM augmente le risque d'abandon précoce quelles que soient les caractéristiques de la famille.* »

Pour exemple de l'influence de l'établissement d'origine : la part des élèves en retard venant d'une école appartenant au réseau ambition réussite est le double de celle des élèves venant d'un établissement n'appartenant pas à ce réseau.

Retard à l'entrée en sixième selon l'appartenance ou non de l'établissement d'origine au réseau ambition réussite (RAR) à la rentrée 2008 (France métropolitaine + DOM)

	RAR		HORS RAR	
	<i>Effectif</i>	<i>Pourcentage</i>	<i>Effectif</i>	<i>Pourcentage</i>
« à l'heure » ou en avance	18 765	70,2	608 744	85,2
1 an de retard	7 401	27,7	102 056	14,3
2 ans de retard et plus	554	2,1	3 660	0,5
Total en retard	7 955	29,8	105 716	14,8
total	26 720	100,0	714 460	100,0

Source : MEN - Repères et références statistiques – édition 2009 / les élèves du premier degré

De plus, en formation initiale tout particulièrement, le choix de la formation se résume souvent à celui de la proximité, pour des raisons multiples d'ailleurs comme le coût du transport, du logement, de l'éloignement de l'environnement familial. Pour les jeunes des Missions locales par exemple, les problèmes d'ordre matériel (et sociétal) liées aux conditions de vie quotidienne doivent être réglés en priorité pour permettre l'accès à la formation. Il en est de même pour les jeunes accueillis par l'École de la Deuxième chance, et pour les stagiaires de formation professionnelle dans les dispositifs du PRFP du Conseil Régional.

⁵³ « La peur du déclassement, une sociologie des récessions », collection la République des idées – Seuil – octobre 2009

⁵⁴ Haut Conseil de l'Évaluation de l'École – Rapport support de l'avis n° 13 « le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire » - André HUSSENET et Philippe SANTANA – novembre 2004

Le fait d'habiter dans une Zone Urbaine Sensible (ZUS) a une influence sur le parcours et la réussite scolaire. Selon le dernier rapport de l'Observatoire National des Zones Urbaines Sensibles (ONZUS) rendu public en novembre 2009, et bien qu'une légère amélioration soit enregistrée, les écarts sont encore notables :

- 3,7 % des élèves de 6^{ème} en ZUS accusent un retard de deux ans ou plus contre 1,7 % en dehors de ces quartiers pour l'année 2007-2008 ;
- les collégiens scolarisés en ZUS se dirigent davantage vers les filières technologiques ou professionnelles que vers les filières générales, 23,3 % des élèves initialement en ZUS s'orientent vers la 1^{ère} S contre 31,7 % des élèves initialement hors ZUS ;
- les taux de réussite au diplôme national du Brevet des collèges en 2007-2008 sont inférieurs en ZUS de 12,1 points par rapport au hors ZUS ;
- les taux de réussite aux baccalauréats généraux, technologiques et professionnels dans les établissements en ZUS sont systématiquement inférieurs à la moyenne nationale (de -1,2 points pour le bac STI et - 4,7 % pour le bac ES).

Il ressort également de ce rapport une aggravation de la pauvreté dans ces zones : 33,1 % des habitants vivent en dessous du seuil de pauvreté (910 euros mensuels) contre 12 % pour le reste du territoire, et 44,3 % pour les moins de 18 ans habitant en ZUS.

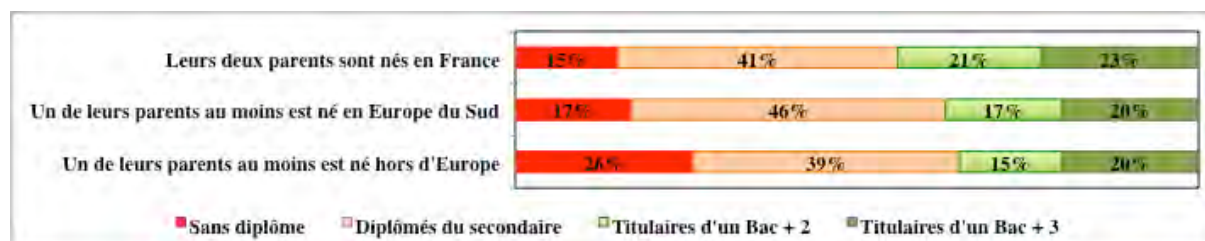
F - Le poids des origines « géographiques » et de l'environnement socioculturel

Selon les travaux récents du CEREQ sur la Génération 2004, « *le capital scolaire détenu par les jeunes à la fin de leurs études initiales reste fortement conditionné par leurs origines socioculturelles* ».

Lorsque les deux parents sont nés à l'étranger, en particulier au Maghreb, le risque de sortir sans diplôme est presque doublé. Les jeunes issus de l'immigration ont des parcours scolaires plus courts que les autres.

Niveau de diplôme et origine socioculturelle des jeunes

Lorsqu'ils sont sortis du système éducatif,

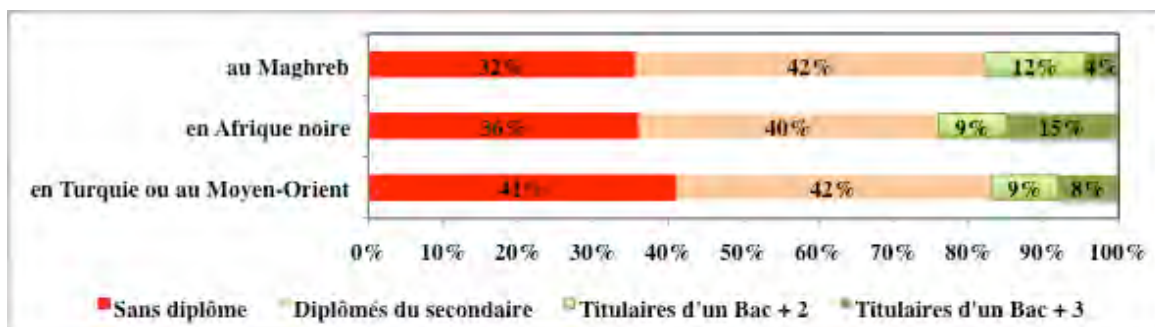


Source : CEREQ 2008 – *Quand l'école est finie ... Premiers pas dans la vie active de la Génération 2004*

Le niveau de diplôme des jeunes issus de l'immigration varie selon le pays d'origine de leur famille : les non diplômés sont plus souvent issus d'Europe de l'Est, de Turquie ou du Moyen-Orient, des pays d'Afrique noire et du Maghreb que les autres jeunes.

Cependant, comme l'indique une autre étude du CEREQ⁵⁵, « l'immigration n'est pas en soi un facteur augmentant les risques d'échec. Ce sont les conditions sociales associées qui sont responsables des fréquences élevées de sortie sans qualification ». **De fait, on observe plutôt un cumul des « handicaps », les sortants non qualifiés étant à la fois « plus touchés par les retards scolaires, plus souvent issus d'une famille touchée par le chômage et de père né hors de la Communauté européenne ».** Il est à remarquer que les mères immigrantes possèdent très rarement un diplôme.

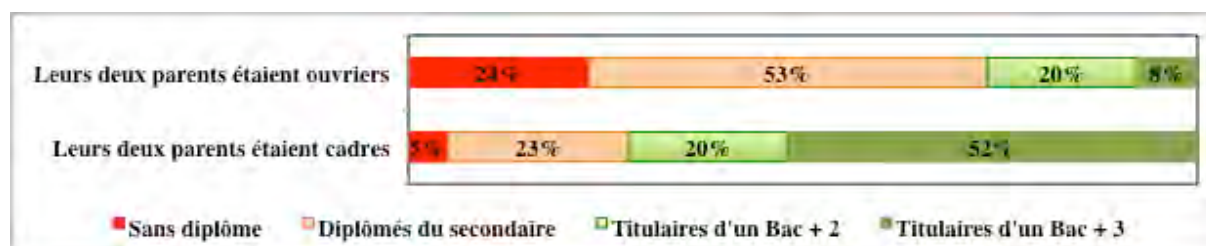
Lorsqu'ils sont sortis du système éducatif, leurs deux parents sont nés ...



Source : CEREQ 2008 – *Quand l'école est finie ... Premiers pas dans la vie active de la Génération 2004*

Ainsi, le niveau de diplôme atteint par les jeunes varie fortement selon que leurs parents sont cadres ou ouvriers :

Lorsqu'ils sont sortis du système éducatif :



Source : CEREQ 2008 – *Quand l'école est finie ... Premiers pas dans la vie active de la Génération 2004*

Les difficultés scolaires des jeunes issus de l'immigration s'expliquent aussi par le fait que leurs parents sont aussi souvent des ouvriers : c'est le cas de 65 % de ceux dont le père est originaire du Maghreb et de 41 % de ceux dont le père est originaire d'Europe du Sud, contre 26 % des jeunes qui ne sont pas issus de l'immigration. De plus, ces jeunes ont également un père plus souvent au chômage ou inactif et une mère qui ne travaille pas (38 % dans cette situation contre 21 % pour les autres jeunes).

⁵⁵ Travaux de GASQUET (2003) cité in Net.doc n° 53 - « la « non qualification » Question de formation, d'emploi ou de travail ? »

L'observation du contexte familial par les études complémentaires du CEREQ⁵⁶ met en évidence deux points principaux :

- 1) près de 20 % des sortants de collège n'avaient aucun parent en emploi lorsqu'ils ont quitté l'école en 2004 ; c'est le cas pour 8 % des sortants de terminales des baccalauréats des séries professionnelles et 4 % dans les séries générales.
- 2) L'arrêt des études paraît lié à des difficultés de revenus de la famille, au fait qu'aucun des deux parents ne travaille.

L'activité des parents en 2004

(en pourcentage)

Niveau des sortants du secondaire	Aucun parent ne travaillait	Un parent travaillait	Leurs deux parents travaillaient	ensemble
Sorties de collège	19	42	39	100
Premières années de CAP ou BEP	15	40	45	100
CAP	9	36	55	100
BEP	11	37	52	100
Seconde première	13	29	58	100
Première professionnelle	12	38	50	100
Bac général	4	30	66	100
Bac technologique, BT	7	31	62	100
Brevet professionnel	6	29	65	100
Bac professionnel	8	31	61	100
TOUS	10	35	55	100
<i>Dont Apprentis</i>	6	<i>61</i>	<i>33</i>	<i>100</i>
<i>Scolaires</i>	11	<i>54</i>	<i>35</i>	<i>100</i>

Source : CEREQ 2009 – Enquête Génération 2004 – NEF 41

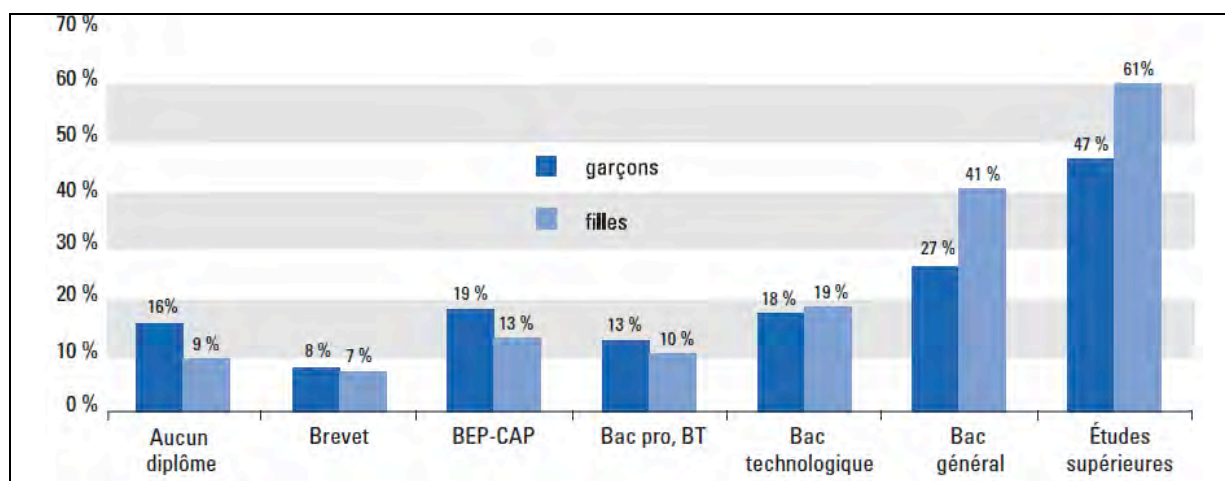
Ces études notent également que « *la proportion de jeunes n'ayant aucun parent en emploi est particulièrement élevée (15 % et plus) pour ceux sortis d'une formation en comptabilité, transformation, services à la collectivité ou habillement, quand, moins de 8 % des jeunes issus de coiffure, agriculture, électricité et moteur et mécanique automobile n'ont pas de parents en emploi.* »

⁵⁶ « Qui sort de l'enseignement secondaire ? Origine sociale, parcours scolaires et orientation des jeunes de la Génération 2004 » - Jean-Jacques ARRIGHI, Céline GASQUET, Olivier JOSEPH – NEF N° 41 – Juin 2009 - CEREQ

G – Les difficultés de l'adolescence et la moindre réussite scolaire des garçons

Autre élément qui a aussi toute son importance : ces échecs et abandons surviennent au moment de l'adolescence, étape déterminante dans la construction du sujet. Cette situation se rencontre en particulier chez les garçons qui sont les plus concernés par les sorties sans qualification, les échecs en cours de formation, plus que les filles qui s'adaptent plus facilement au système scolaire.

Diplôme le plus élevé obtenu dans l'enseignement secondaire et accès à l'enseignement supérieur des garçons et des filles entrés en sixième en 1995 (France métropolitaine)



Source : MEN - Repères et références statistiques – édition 2009

Les garçons réussissent moins bien que les filles : ils sont plus nombreux à sortir sans aucun diplôme ou au niveau V et IV professionnel. Les écarts se creusent au niveau du baccalauréat général (27 % de garçons et 41 % de filles) et des études supérieures auxquelles moins de la moitié des garçons accèdent alors que c'est le cas de six filles sur dix. La réussite des filles est observable dès l'école élémentaire et se confirme au cours de la scolarité.

Les résultats des évaluations en lecture dans le cadre des journées d'appel de préparation à la défense (JAPD) confirment la situation plus difficile des garçons. En 2008, 14,8 % des garçons sont en grande difficulté contre 8,7 % des filles. Cette différence s'observe quel que soit le niveau d'étude atteint bien que les difficultés soient concentrées sur le public des collèges (26,3 % des jeunes qui n'ont pas atteint la fin du collège sont en difficulté de lecture) et des CAP-BEP (21,8 %). Les garçons réussissent moins bien les épreuves de compréhension et maîtrisent moins bien les mécanismes de traitement du langage écrit.

La « crise d'adolescence » est le plus souvent marquée par la recherche d'identité, d'estime de soi, le rejet de l'autorité, le rejet du modèle familial et de la société dans son ensemble. Le rapport à l'école, aux apprentissages et aux tâches scolaires, le rapport aux autres, en particulier aux adultes, donc la relation à l'enseignant, évoluent.

Ces jeunes ont des difficultés à vivre des situations familiales difficiles, sans modèle familial positif, ces adolescents deviennent des élèves « instables », « en crise » peu enclins à se projeter dans l'avenir. Ils recherchent souvent de nouvelles solidarités auprès de « pairs », dont ils partagent les codes sociaux.

Ces sociabilités juvéniles prennent des formes contraires aux normes scolaires (langage, comportements, codes vestimentaires, ...) et se jouent pour une part dans l'opposition à la culture scolaire. Certains n'hésitent pas à parler d'une « rupture culturelle » entre les jeunes et le système éducatif, et au-delà, plus généralement d'une « déconnexion langagière »⁵⁷, avec les conséquences sur l'organisation globale de la société et sa cohésion.

Parmi ces jeunes qui cumulent souvent les difficultés, de différents ordres, souvent imbriquées, il se trouve des jeunes qui s'ennuient en cours, qui ne comprennent pas le sens des enseignements, des jeunes qui grandissent dans l'univers de la télévision, des jeux vidéos et des technologies de l'information et de la communication qui s'opposent à la culture de l'école qui reste celle de l'écrit. Des enfants sursaturés d'images, d'informations auxquels la transmission de la parole, de la culture et de l'imaginaire devient de plus en plus difficile à réaliser dans le contexte scolaire.

Ils peuvent être confrontés à des difficultés d'apprentissage, souvent récurrentes (dyslexie, dysorthographe ou dyscalculie). Par exemple, dans un collège toulousain « ambition réussite », 30 % des élèves sont suivis par des orthophonistes. Ils peuvent avoir des retards d'acquisition des connaissances, souvent anciens (dès l'entrée en 6^{ème} et quelquefois dès le primaire), parfois des problèmes de santé, ou, phénomène nouveau, des états de dépressions ou de phobies scolaires.

Le retard scolaire a des conséquences extrêmement graves sur le parcours de l'élève : *sur 100 élèves entrés en sixième⁵⁸ en 1995, à l'âge de 13 ans ou plus (soit avec deux ans de retard par rapport à l'âge « normal ») 33 sont sortis sans qualification, 50 ont atteint le niveau V, 17 ont atteint le niveau IV et 13 seulement ont obtenu un baccalauréat général, technologique ou professionnel contre 74 % pour les jeunes « à l'heure » (11 ans ou moins)⁵⁹.*

Les faibles résultats aux tests et aux évaluations, le redoublement et/ou l'orientation subie et leur peu de réussite aux examens conduisent un certain nombre de ces jeunes au découragement, à la perte de confiance, jusqu'à l'autoexclusion, avec le sentiment fort que « l'école n'est pas faite pour eux, qu'elle ne veut pas d'eux ». A leur tour, « pourquoi en voudraient-ils ? » Les difficultés d'adaptation à la structure scolaire, le refus du jugement par la notation, le refus d'apprendre peuvent induire, pour les uns, des comportements agressifs, des actes d'incivilité pouvant entraîner l'exclusion de la formation, pour d'autres de la passivité extrême, de l'apathie, des stratégies de fuite ou de contournement. Certains montrent une incapacité à suivre les règles, à les accepter qui peut les conduire jusqu'à la délinquance, d'autant plus si cette situation s'accompagne de comportements déviants (usage de drogues, de médicaments ...).

⁵⁷ En référence à l'article de Jean-Claude GUILLEBAUD in TéléObs octobre-novembre 2009

⁵⁸ SEGPA incluses

⁵⁹ Tableau en annexe 12 – RERS 2009 du MEN

H - Un éclairage « régional » sur les jeunes de la voie professionnelle, lycéens et apprentis

Des deux études conduites par les psychologues de l'Université de Toulouse Le Mirail cités en référence en introduction, il ressort en premier lieu l'importance des abandons et des sorties sans qualification de la filière de la formation professionnelle de niveau V, comme l'indique le dernier rapport national du HCE sur l'enseignement professionnel⁶⁰.

Pour eux, comme pour de nombreux chercheurs, **l'abandon scolaire**, à tout niveau (y compris le niveau des études supérieures), **« doit être envisagé comme un phénomène multidéterminé, résultant d'un processus cumulatif de ruptures du lien social, dans la filiation, dans la scolarité et entre la culture familiale et du quartier d'une part, et la culture scolaire d'autre part »**. Ils mettent également l'accent sur le rapport social au savoir, à l'apprendre et à l'école, sur la question du sens de l'expérience scolaire construite par chaque élève : les jeunes qui abandonnent ont un faible rapport à « l'apprendre », (pourquoi apprendre, qu'est-ce qu'apprendre et quelle place donner à apprendre, au plaisir d'apprendre ?).

Leurs analyses révèlent, conformément aux autres travaux, que les lycées et les CFA n'accueillent pas les mêmes publics d'élèves. Ils ont en commun :

- d'être issus de milieux d'origine massivement populaire, souvent défavorisés. Le rapport 2009 du HCE sur « l'enseignement professionnel » insiste sur « *la vulnérabilité des apprentis et des élèves de la voie professionnelle issus des milieux les moins favorisés. Au lycée professionnel, 36 % sont des enfants d'ouvriers (contre 19 % pour le second cycle général et technologique), 12 % des enfants de chômeurs n'ayant jamais travaillé et de personnes sans activité (contre 5 %), 6 % des enfants de cadres et de professions libérales (contre 25 %). Ces proportions sont à peu près identiques dans les formations sous statut scolaire et par apprentissage.* »
- ils ont un niveau moyen en maîtrise de l'écrit ainsi qu'en compétences logiques,
- une structuration de leur projet professionnel.
- 76 % de cette population a redoublé au cours de sa scolarité. Ils ont une image d'eux-mêmes en tant qu'élève très dévalorisée

Les lycéens professionnels

- Les lycéens sont plus jeunes (16 ans révolus) que les apprentis (17 ans et plus).
- Ils sont plus nombreux à connaître une situation difficile sur le plan financier : 11 % d'entre eux appartiennent à une famille dont les deux parents sont au chômage, au total 44 % d'entre eux contre 26 % pour les apprentis ont au moins un de leurs parents sans emploi.
- Ils sont plus souvent de nationalité étrangère : 18 % des lycéens professionnels contre 9 % des apprentis. Parmi les nationalités représentées, les jeunes maghrébins (Algérie, Maroc, Tunisie) constituent à eux seuls 11 % de l'effectif total des lycéens interrogés alors qu'ils ne sont que un 1 % chez les apprentis.
- 75 % des lycéens viennent du collège, 68 % sont issus du pallier d'orientation de la 3^{ème} générale de collège.

⁶⁰ Haut Conseil de l'Éducation : bilan des résultats de l'école 2009 – « l'enseignement professionnel » : « sur les 130 000 diplômés du secondaire, 11 000 ont arrêté leurs études au collège, 41 000 en première année de CAP ou de BEP, 33 000 en seconde ou première générale ou technologique, et 33 000 en terminale de baccalauréat. La voie professionnelle concourt donc pour plus de la moitié à ces sorties de non diplômés. »

Selon l'étude, le groupe de lycéens qui a abandonné sa formation au cours de la première année présente des spécificités. Ce sont des jeunes qui :

- ont redoublé dans leur cursus antérieur,
- maîtrisent moins bien l'écrit que leurs homologues,
- estiment avoir eu de moins bons résultats scolaires au collège que leurs homologues,
- déclarent plus souvent que les autres ne pas aimer aller à l'école,
- ont une image d'eux-mêmes en tant qu'élèves dévalorisée,
- déclarent plus souvent ne pas éprouver de plaisir dans l'acte d'apprendre,
- donnent un sens à l'acte d'apprendre et à leur formation qui s'inscrit moins que les autres dans les registres utilitaire, identitaire et épistémique.

Enfin ces « décrocheurs » auraient préféré une autre orientation, ils ont moins souvent un projet professionnel, et moins cohérent avec leur formation.

Les apprentis

- Les apprentis ont des profils plus hétérogènes. Ils sont plus souvent de nationalité française, leurs conditions socio-économiques sont moins marquées.
- Leur parcours scolaire est plus complexe et plus chaotique : 38 % viennent d'une troisième générale, 50 % ont une autre origine scolaire : 16 % étaient déjà inscrits dans l'enseignement professionnel (lycée ou CFA), 8 % dans un parcours de lycée général, 5 % dans la filière technologique, 19 % sont titulaires d'un baccalauréat.
- Les apprentis sont plus nombreux à avoir redoublé et plus précocement, 54 % d'entre eux ont redoublé dès le primaire (40 % pour les lycéens) et 24 % des apprentis (17 % des lycéens) ont redoublé deux fois ou plus.

Il est plus difficile de « prédire les abandons » pour les apprentis. La rupture de contrat n'apparaît pas déterminée par le cursus scolaire antérieur ni par les spécificités du rapport à l'avenir. La rupture de contrat est susceptible de concerner tous les apprentis, mais certains ont des profils plus spécifiques : ils sont plus en souffrance, ils ont une image dévalorisée de leur place et de leurs compétences d'apprenant, ils apparaissent très en difficulté sur le plan de la socialisation et ne parviennent pas à envisager leur avenir.

Dans les conclusions des deux études, les auteurs mettent l'accent sur le fait que « la rupture de contrat d'apprentissage ne relève pas d'un simple défaut d'orientation ou d'absence de motivation (...), elle ne peut être mise au seul compte des difficultés ou des manques de compétences de l'apprenti, (...), elle trouve avant tout ses ressorts dans le registre de la socialisation professionnelle et plus particulièrement de l'entreprise ».

Un constat confirmé par l'accueil des jeunes dans les Missions locales

D'après les travaux de la DARES, les jeunes peu ou pas qualifiés accueillis par les Missions locales⁶¹ sont des jeunes hommes (55 %), plus jeunes (plus du tiers d'entre eux sont mineurs). Les trois quarts vivent chez des parents ou chez des amis. Ils sont davantage tributaires des transports en commun pour leurs déplacements, 23 % disposent d'un moyen de transport individuel motorisé contre 48 % des jeunes plus qualifiés, 14 % ont le permis de conduire contre 50 % des autres jeunes. Ils sont plus souvent étrangers (8 % contre 5 % des autres jeunes) et vivent plus fréquemment en ZUS (18 % contre 12 %)⁶².

⁶¹ DARES – Premières synthèses – décembre 2008 – N° 51.1 « L'activité des missions locales et PAIO en 2007 »

⁶² Quelques éléments pour les jeunes de ZUS reçus en premier accueil en 2007 (DARES – Premières synthèses – avril 2009 – N°17.1)

Les responsables de l'Association Régionale des Missions Locales, en Midi-Pyrénées ont mis l'accent sur des éléments similaires : les jeunes non qualifiés accueillis sont des jeunes en rupture d'école et dont l'accès à la formation est plus difficile. Ils présentent des problèmes de comportement, ont du mal à accepter un cadre, l'autorité, les règles, la notion de contrat et d'engagement dans le temps et l'obligation de s'y tenir.

Ils ont des problèmes de logement, de discrimination, d'illettrisme, des pré-requis insuffisants pour s'inscrire dans des stages de formation professionnelle dont le cadre reste semblable à celui qu'ils ont connu durant leur scolarité (cadre semi-éducatif) et qu'ils rejettent. Autant de barrières pour s'engager sur la durée nécessaire à l'acquisition d'une qualification ou d'une certification reconnue, même proposée en formation professionnelle.

En résumé,

Les origines sociales et familiales, les conditions de vie qu'elles engendrent, pèsent fortement sur le fait de s'adapter ou d'être adapté au système scolaire tel qu'il fonctionne actuellement, favorisant ainsi les catégories sociales qui connaissent et maîtrisent les codes et les rouages scolaires, se conforment aux codes sociaux et présentent une apparente « docilité ». Elles ont une forte influence sur le fait d'abandonner sa formation ou d'échouer à l'examen et, finalement, de se retrouver sans qualification et sans diplôme, d'autant plus que la responsabilité de la réussite ou de l'échec est de plus en plus souvent renvoyée à l'individu qui « n'a pas su saisir sa chance ».

Cependant, elles ne sont ni totalement prescriptives de la réussite ou de l'échec, ni indépassables contrairement à ce qui est plus ou moins implicitement affirmé ici ou là. Les situations sont plus complexes et les processus à l'œuvre difficiles à apprécier.

Il demeure que le niveau atteint en formation initiale, attesté par le diplôme, en fonction du parcours scolaire réalisé, reste un marqueur important pour l'avenir, pour le devenir social et professionnel. Il demeure un « signal » à l'entrée sur le marché du travail et il influence fortement les trajectoires ultérieures.

Les éléments exposés en conclusion de l'étude CEREQ « Qui sort de l'enseignement secondaire ? Origine sociale, parcours scolaires et orientation des jeunes de la Génération 2004 »⁶³ relèvent les problèmes de fond liés aux conditions sociales et à l'orientation :

« Souvent occultés dans les débats au profit d'une rhétorique de « l'individu acteur », les pesanteurs sociologiques et les contraintes liées aux caractéristiques de l'offre de formation s'imposent avec force dans la réalité des cheminements scolaires, et donc de « l'orientation ». L'affectation dans la filière et dans la spécialité de formation doit peu de choses au hasard : les jeunes qui, au collège, n'ont pas accédé à une troisième générale se concentrent dans un nombre très limité de spécialités de formation, les jeunes issus de l'immigration maghrébine accèdent rarement à l'apprentissage et les filles sont quasiment absentes de la plupart des spécialités industrielles.

Le regard que les jeunes portent sur les conditions de leur orientation apporte une information convergente et traduit une certaine lucidité. Contrairement à des idées mises en avant par nombre d'acteurs des politiques publiques, l'apprentissage semble pour les jeunes plus attractif que la poursuite d'études en lycée professionnel et il faudra chercher ailleurs les résistances au développement de l'alternance. Une alternance qui, pour l'heure, semble de plus en plus susceptible de fournir une solution au chômage des jeunes filles et des jeunes d'origine immigrée.

⁶³ Notes Emploi Formation NEF 41 – juin 2009 - Jean-Jacques ARRIGHI, Céline GASQUET, Olivier JOSEPH

De la même façon, il est faux de présumer que les jeunes fuiraient les métiers en tension faute d'informations pertinentes sur le marché du travail. Au sein de la Génération 2004, ceux qui ont suivi des formations conduisant à de tels métiers sont en proportion les plus nombreux à déclarer que cette orientation était conforme à leur premier vœu, quand, à l'opposé, près de la moitié des jeunes issus des spécialités problématiques de la comptabilité ou du secrétariat s'y sont retrouvés sans l'avoir désiré. Le problème relèverait donc peut-être davantage du nombre de places disponibles et de leur répartition spatiale que d'un refus des jeunes. Enfin, les phénomènes de ségrégation garçons/filles entre les spécialités de formation qui transparaissent au sein de l'enseignement professionnel restent en 2004 d'une intensité radicale. Ils contribuent à accroître les rigidités en limitant substantiellement les choix possibles pour les individus, et en particulier pour les filles. »

I – 3 – Que deviennent-ils après leur sortie de la scolarité ?

Quelles peuvent être les conséquences des sorties sans qualification, sans diplôme ou certification reconnue sur l'insertion professionnelle (accès à l'emploi, contenus et conditions d'emploi, et maintien dans l'emploi), sur les revenus et sur l'accès à la formation continue ?

« En 2008, le chômage parmi les diplômés du supérieur est inférieur à 10 %. Pour les non diplômés, il monte à 50 %, soit un écart de 40 points. La différence n'était que de 10 points en 1975 ! La valeur des diplômes n'a jamais été aussi forte, mais dans le même temps, échouer à l'école n'a jamais été aussi disqualifiant. » **Éric MAURIN**⁶⁴

La corrélation entre la formation initiale et la qualité de l'emploi occupé est très forte. De plus, la difficulté d'accès à l'emploi des jeunes en difficulté scolaire et sortis sans qualification et sans diplôme s'est accentuée, du fait aussi du contexte économique très difficile. Plusieurs raisons peuvent expliquer cette dégradation :

- le paysage de l'emploi s'est profondément modifié et recomposé (mécanisation, informatisation, externalisation, innovation et volume de la productivité, etc.) et les contenus des métiers et professions ont évolué, induisant la disparition de certaines formes d'organisation du travail ainsi que de certains métiers, et l'apparition de métiers nouveaux ou différents ...
- les emplois traditionnellement dits « non qualifiés » ont tendance à se raréfier vu l'élévation du niveau d'exigences et du contenu des métiers. Par un phénomène de déclassement, ils sont de plus en plus occupés par des personnes plus qualifiées et plus diplômées que le poste ne l'exige, en lien avec l'élévation générale du niveau de formation et de qualification, de la persistance d'un chômage élevé, notamment pour les jeunes.

Les jeunes subissent en premier les effets de la conjoncture économique et des variations du marché du travail. Ceux qui se sont présentés début 2008 ont rencontré un marché du travail plus dynamique que leurs prédécesseurs. La dégradation enregistrée depuis, entre les premiers trimestres 2008-2009, avec une diminution des emplois salariés de 2,3 % pour le secteur marchand et de 3 % pour l'industrie, laisse présager des difficultés d'insertion professionnelle accrues pour les jeunes sortants de formation initiale en 2009 et 2010.

Les enquêtes « Génération » du CEREQ, conduites régulièrement depuis 1992, en 1998, 2001 et 2004, attestent de l'importance du niveau acquis en formation initiale sur la plupart des indicateurs d'insertion. D'autres sources le confirment, en particulier les statistiques du Ministère de l'Éducation nationale⁶⁵ et celles de l'INSEE⁶⁶.

⁶⁴ Éric MAURIN, directeur d'études à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales in « les échos » et « le monde » du jeudi 8 octobre 2009 pour la parution de « la peur du déclassement », éditions du Seuil, La République des idées.

⁶⁵ État de l'École édition 2008 et 2009 et Repères et Références Statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2009

⁶⁶ Bilan Formation emploi publié en juillet 2009

La situation est particulièrement préoccupante pour les sortants d'un niveau inférieur au CAP et BEP. D'une manière générale, ces débutants n'ayant aucun diplôme restent les plus pénalisés sur le marché du travail :

- Leur chance de trouver un emploi est beaucoup plus faible, ils mettent plus de temps à trouver un premier emploi ;
- leur risque de chômage est plus élevé, ils sont plus nombreux en situation de chômage et ils y restent plus longtemps ;
- ils connaissent des situations de précarité et les salaires qu'ils perçoivent sont plus bas.
- Ils accèdent moins que les autres à la formation continue.

***A - le lien étroit entre le niveau de formation, la situation d'emploi et le chômage
Davantage que les autres jeunes, le risque de chômage frappe les non diplômés.***

Selon l'enquête « Génération 2004 », la situation professionnelle des jeunes trois ans après la fin des études fait apparaître que **les « non diplômés » connaissent des situations difficiles :**

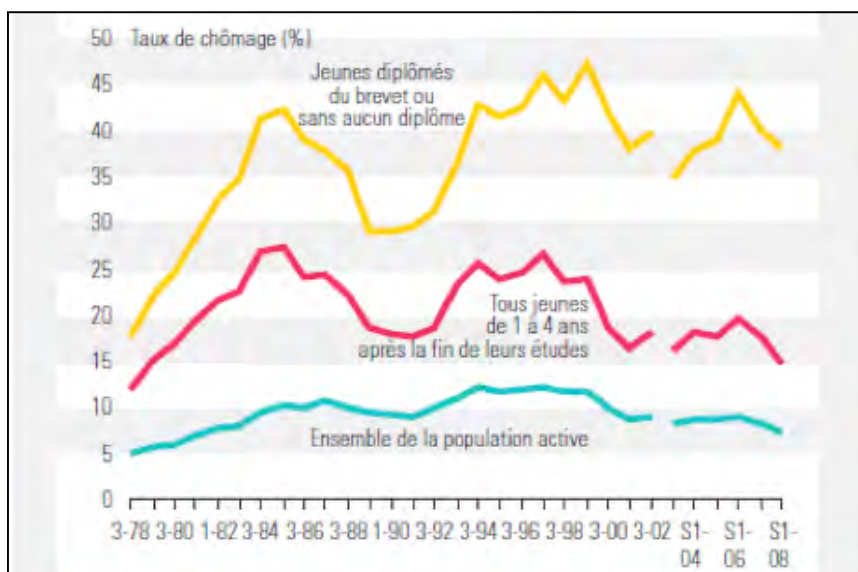
- **Ils sont moins nombreux en emploi : 58 % contre 77 % pour l'ensemble** de la génération (94 % pour les titulaires d'un diplôme d'ingénieur, 97 % pour un Bac + 2 du secteur santé-social) ;
- **Lorsqu'ils sont actifs, ils connaissent un taux de chômage élevé : 27 % contre 13 % pour l'ensemble** (3 % pour les sortants des écoles d'ingénieur) ;
- **Ils sont plus nombreux en inactivité : 7 % contre 3 % de l'ensemble ;**
- **8 % d'entre eux sont concernés par une reprise d'études ou de formation, contre 7 % de l'ensemble**, mais 10 % des bacheliers. Ce sont les titulaires d'un Bac général qui reprennent plus souvent leurs études ou entrent en formation (24 %).

Globalement, trois ans après la fin de leurs études, le taux de chômage de la génération 2004 est de 32 % pour les non diplômés contre 14 % pour l'ensemble.

Sur une longue période (1978-2008), les variations du taux de chômage montrent la correspondance avec les phases d'embellie ou de récession économiques. Les moins diplômés sont confrontés davantage que les autres à ces fluctuations et leur niveau de taux de chômage reste particulièrement élevé. Ainsi, entre 1978 et 2005, le taux de chômage des non diplômés⁶⁷ a plus que doublé, passant de 18 % à 41 % pendant que celui de l'ensemble des sortants a progressé de 7 points passant de 12 % à 19 %.

Taux de chômage de un à quatre ans après la fin des études (1978 à 2008)

Source : calculs MEN – DEPP à partir des enquêtes emploi de l'INSEE (premier et second trimestre 2007 ; rupture de série entre 2002 et 2007) – MEN - État de l'École n° 19 – édition 2009



⁶⁷ sortis depuis moins de cinq ans de formation initiale

Dans un contexte général d'élévation du niveau de qualification et d'accroissement du nombre de diplômés, les non diplômés subissent un effet de « file d'attente » qui joue en faveur des diplômés, ces derniers étant les premiers embauchés. Ce phénomène s'accroît en période de contraction de l'emploi.

Le risque de chômage dépend étroitement du niveau de diplôme : début 2008, peu après la fin de leurs études, le taux de chômage était six fois plus élevé parmi les jeunes sans aucun diplôme (38 %) que parmi les diplômés de l'enseignement supérieur (6 %).

Cette position défavorable par rapport au marché du travail des non diplômés perdure bien après les premières années d'insertion et marque durablement les trajectoires d'insertion et les carrières. Leurs taux de chômage, même s'ils vont en diminuant avec le temps, restent nettement supérieurs à l'ensemble des actifs sortis de formation initiale, en particulier aux sortants de l'enseignement supérieur court.

Taux de chômage en 2007 selon la durée depuis la sortie de formation initiale, par diplôme et sexe (en %)

	De 1 à 4 ans	De 5 à 10 ans	Plus de 10 ans
Diplômés du Brevet ou pas diplômés	37,2	24,3	9,4
Diplômés du second cycle du secondaire	17,4	9,9	5,1
Diplômés du supérieur	8,9	4,8	4,1
Ensemble	16,0	9,6	6,2
Hommes	17,1	8,9	5,6
Femmes	14,8	10,4	6,8

Lecture : en moyenne sur l'année 2007, parmi les jeunes actifs diplômés du Brevet ou pas diplômés, ayant terminé leurs études entre 2003 et 2006, 37,2 % sont au chômage.

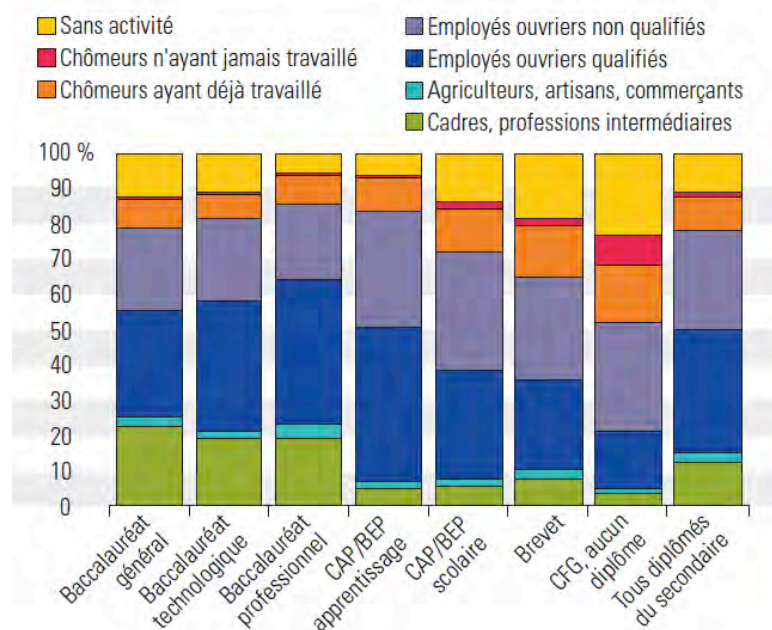
Source : INSEE - Formation et emploi (enquête emploi 2007- champ France métropolitaine)

Situation professionnelle des jeunes sortis de formation initiale depuis environ 5 ans, en fonction de leur diplôme de l'enseignement secondaire (année 2007)

Ce graphique présente en fonction du diplôme du secondaire obtenu :

- la proportion de jeunes en activité et, à l'intérieur, la répartition par catégories socioprofessionnelles ;
- la proportion de jeunes chômeurs, en distinguant les situations « ayant déjà travaillé et jamais » ;
- la part de ces sortants sans activité.

Il met en évidence que le diplôme confère de meilleures conditions d'emplois et un statut professionnel plus avantageux : 76 % des diplômés de CAP et BEP sont en emploi, avec de meilleurs résultats pour les diplômes acquis en apprentissage, et 84 % des bacheliers technologiques et professionnels.

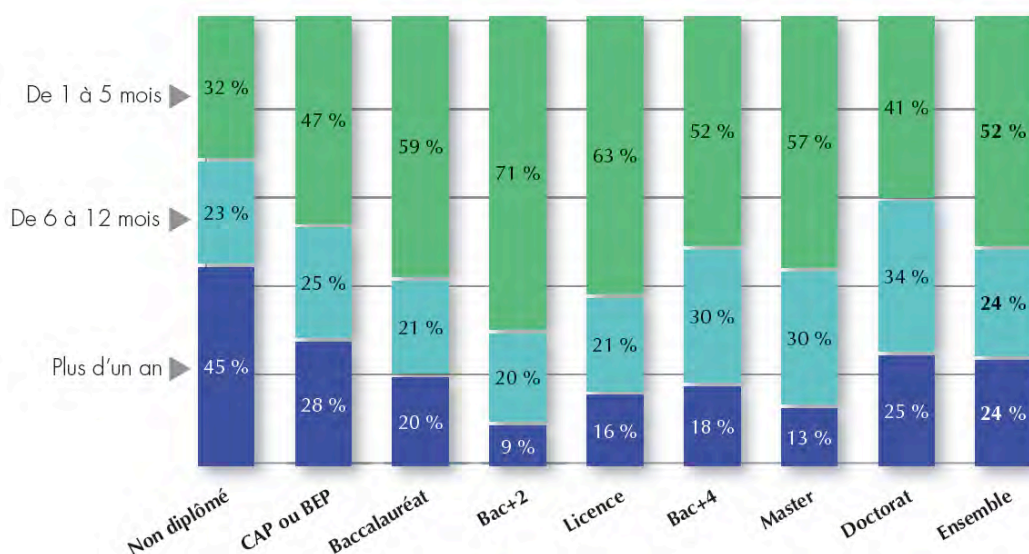


Source : État de l'école N°19 – édition 2009 – calculs MEN-DEPP à partir des enquêtes Emploi 2007 de l'INSEE (moyenne annuelle)

Il fait ainsi apparaître la situation dégradée des sortants sans aucun diplôme (ou un certificat de fin d'études générales - CFG) **qui, cinq ans après avoir cessé de se former, n'ont toujours pas accédé à l'emploi.** Ces jeunes connaissent les plus forts taux d'inactivité, de chômage et, bien évidemment les plus faibles taux d'emploi où ils occupent majoritairement des emplois d'ouvriers non qualifiés. Les détenteurs du Brevet des collèges, appelé « Diplôme National du Brevet », qui sanctionne la fin du cycle de collège⁶⁸ mais qui n'a pas valeur de diplôme⁶⁹, sont un peu plus en emploi avec encore des taux élevés de chômage et d'inactivité.

Les non diplômés connaissent des périodes plus longues de chômage que les autres en début de la vie active, comme pendant la phase des trois premières années de la vie active

Durée des périodes de chômage intervenant en début de vie active



Champ : jeunes ayant été au chômage dans les trois mois suivant leur sortie du système éducatif

Source : CEREQ 2008 – Enquête Génération 2004

Quand l'école est finie ... Premiers pas dans la vie active de la Génération 2004

Ainsi 45 % des non diplômés sont restés plus d'un an au chômage au début de leur vie active, soit près du double de l'ensemble de la Génération 2004. Le différentiel est encore plus important avec les Bac + 2 qui entrent rapidement dans l'emploi (9 %).

Le CEREQ précise que « *parmi les jeunes qui débutent leur vie active par du chômage, les deux tiers l'ont connu dès la fin de leur formation initiale. La durée de cet épisode de chômage dépend du niveau et de la spécialité de formation* ».

Les non diplômés connaissent des périodes de chômage plus longues que leurs homologues diplômés : 36 % des non diplômés ont connu plus d'un an de chômage sur les trois premières années de vie active, contre 17 % de l'ensemble.

⁶⁸ Premier cycle de l'enseignement secondaire en France

⁶⁹ ces découpages statistiques montrent l'enjeu des définitions et de la signification donnée à « sans qualification et sans diplôme » présentées en page 9

Temps total passé au chômage durant les trois premières années de vie active (en %)

	0 mois	De 1 à 5 mois	De 6 à 12 mois	Plus d'un an	Total
					En %
Non diplômé	32	15	17	36	100
CAP ou BEP	44	18	16	22	100
• Tertiaire	39	19	17	25	100
• Industriel	49	18	15	18	100
Baccalauréat	50	22	15	13	100
Bac + 2	52	26	14	8	100
Licence	63	17	11	9	100
Master	46	26	18	10	100
Doctorat	66	12	12	10	100
Ensemble	46	21	16	17	100

Source : CEREQ 2008 – Enquête « Génération 2004 » – Quand l'école est finie ... Premiers pas dans la vie active de la Génération 2004 – extraction et exploitation CESER de Midi-Pyrénées

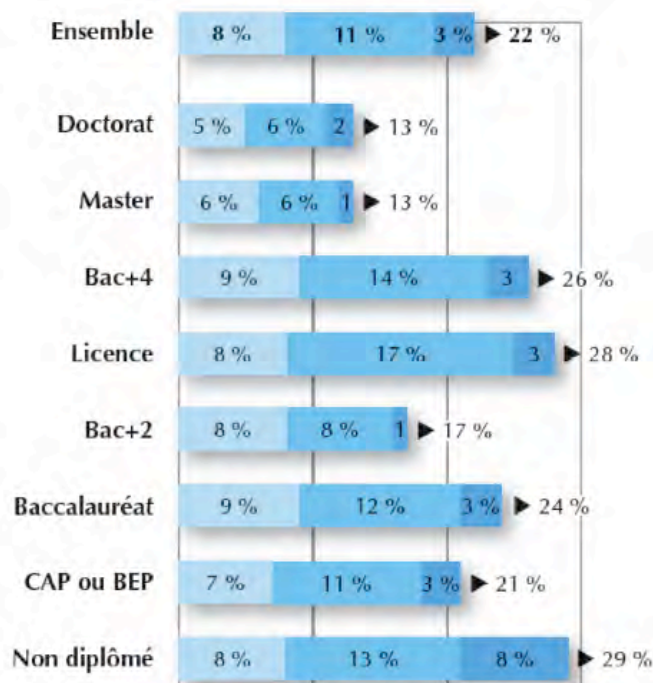
Les données du CEREQ mettent en évidence que détenir un diplôme du secteur industriel est plus favorable qu'être diplômé du tertiaire. Pour exemple, pour les CAP-BEP, 49 % de ces titulaires de niveau V industriel n'ont connu aucune période de chômage pendant leurs trois premières années de vie active contre 39 % pour les diplômés du tertiaire (10 points d'écart). 25 % des tertiaires ont connu plus d'un an de chômage contre 18 % pour les industriels. Ce différentiel se retrouve, dans une moindre mesure, à tous les niveaux de diplômes. Il explique également les taux de chômage des jeunes femmes.

Les jeunes non diplômés connaissent des périodes d'inactivité plus nombreuses et plus longues

L'étude CEREQ Génération 2004 montre que 22 % de l'ensemble de cette génération a connu une ou plusieurs périodes d'inactivité au cours des trois premières années de vie active et 29 % des jeunes non diplômés. Mais aussi 28 % des titulaires d'une licence et 26 % des Bacs + 4. Les périodes d'inactivité courtes et précoces concernent les jeunes de tous niveaux de formation. Cependant, les jeunes non diplômés sont davantage pénalisés car ils sont plus que les autres confrontés à une inactivité précoce qui se prolonge pendant plus d'un an et à un épisode d'inactivité « différée » intervenant plus d'un an après la sortie du système scolaire.

Part des jeunes ayant connu ...

- Un court épisode d'inactivité en tout début de parcours
- Un épisode d'inactivité différé
- Une inactivité précoce et prolongée

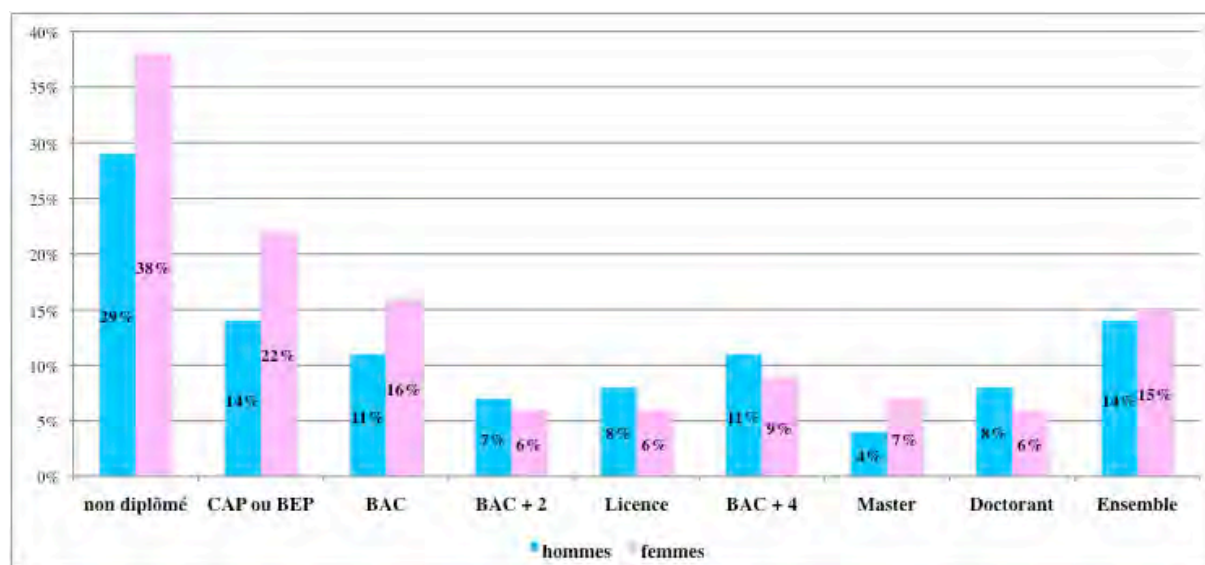


Source : CEREQ Génération 2004

Des situations de chômage différenciées pour les filles et pour les garçons

Il faut rappeler que les jeunes femmes de la Génération 2004 sont plus diplômées que les jeunes hommes, comme dans l'ensemble des sortants de formation initiale ou dans la structure de la population exposés précédemment. Les jeunes demandeurs d'emploi sans diplôme sont plus souvent des hommes, les jeunes femmes non diplômées représentent 36 % de l'effectif⁷⁰ de la Génération 2004. Cependant, après trois ans de vie active, le chômage des jeunes femmes pas ou peu diplômées est plus important que celui des jeunes hommes.

Taux de chômage selon le genre des jeunes actifs trois ans après leur sortie du système éducatif



Source : Génération 2004 – situation professionnelle trois ans après - exploitation CESER

Sur l'ensemble, l'écart homme-femme est faible (14 % pour les hommes et 15 % pour les femmes). Il est particulièrement accentué pour les moins diplômées de l'enseignement secondaire (baccalauréat et en dessous). La situation plus favorable des jeunes femmes diplômées de l'enseignement supérieur masque le « sur-chômage » des autres. Le fort taux de chômage des jeunes femmes pas ou peu diplômées peut s'interpréter en lien avec les spécialités de formation d'une part, les jeunes femmes étant majoritairement diplômées du tertiaire, d'autre part avec le marché du travail et les conditions d'embauche des entreprises.

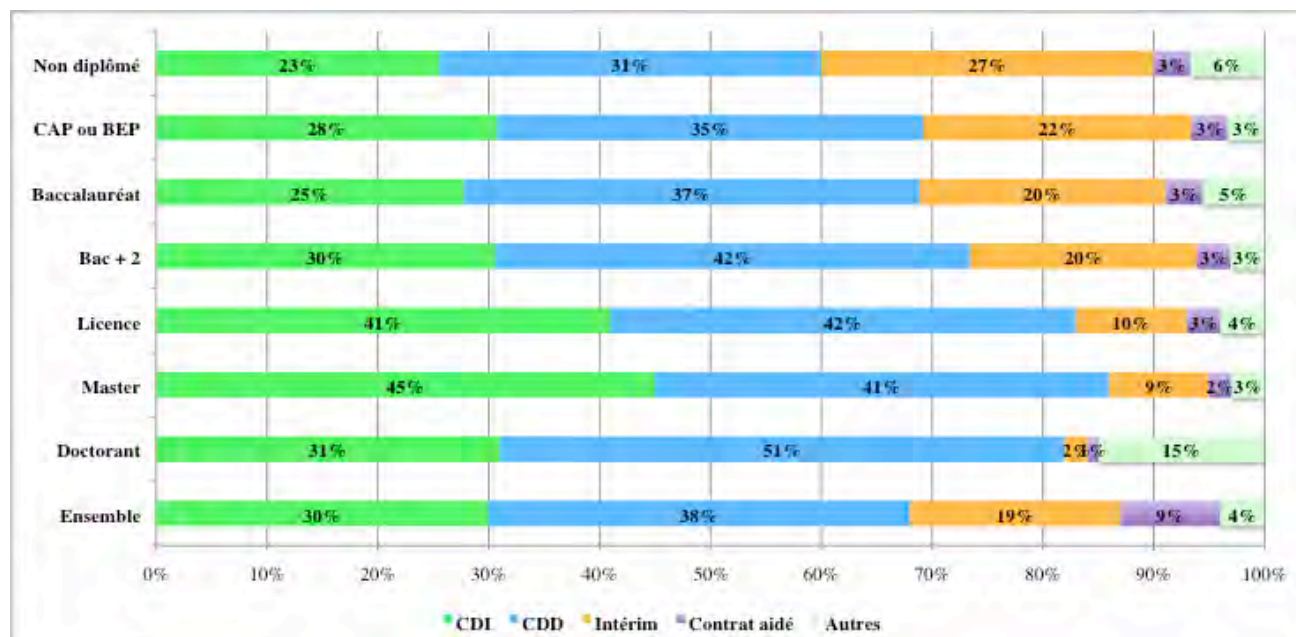
B - Le lien entre le niveau de formation et les conditions d'emploi : les types de contrat lors du premier emploi et leur statut d'emploi trois ans après la fin de leurs études

« huit jeunes sur dix accèdent à leur premier emploi en moins de six mois. Mais les premières embauches sont sept fois sur dix à durée déterminée. Un jeune sur cinq est embauché à temps partiel pour son premier emploi. » Génération 2004 - CEREQ

Les jeunes non diplômés connaissent plus que les autres des contrats plus précaires (contrats à durée déterminée, intérim, contrats aidés) ainsi que des emplois à temps partiel, et les jeunes femmes plus que les jeunes hommes.

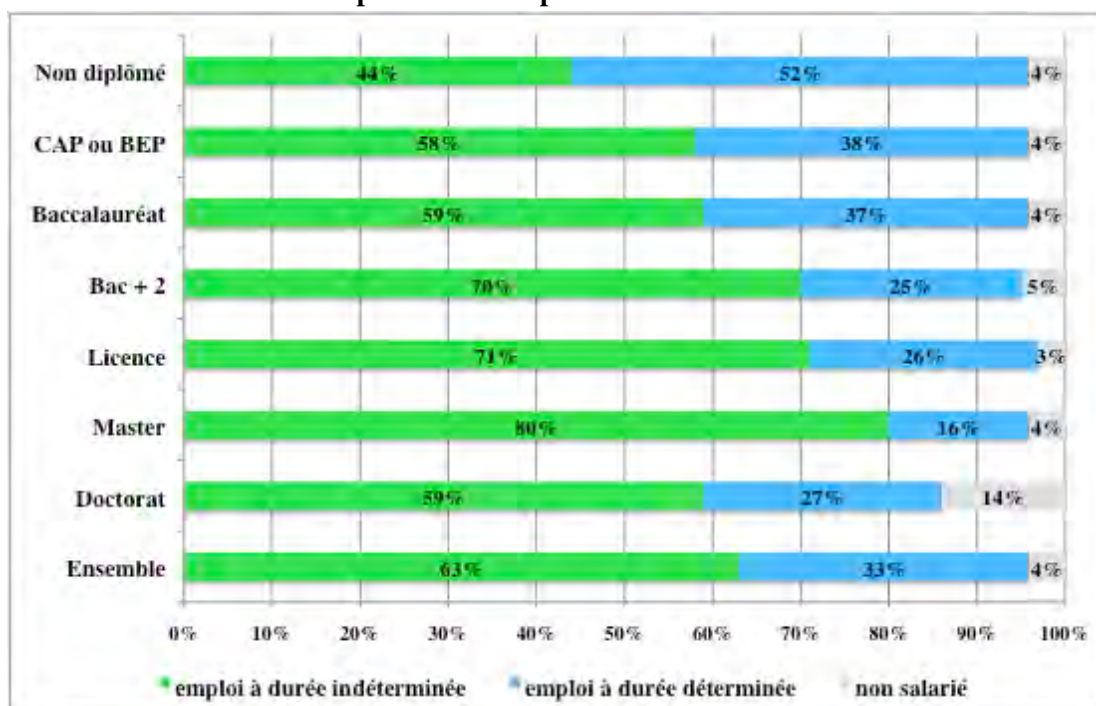
⁷⁰ soit 44 280 femmes sur les 123 000 non diplômés de la Génération 2004

Type de contrat signé par le jeune lors de son premier emploi



Source : « Génération 2004 » - CEREQ 2008 – exploitation CESER

Le statut d'emploi trois ans après la fin de leurs études



Source : « Génération 2004 » - CEREQ 2008 – exploitation CESER

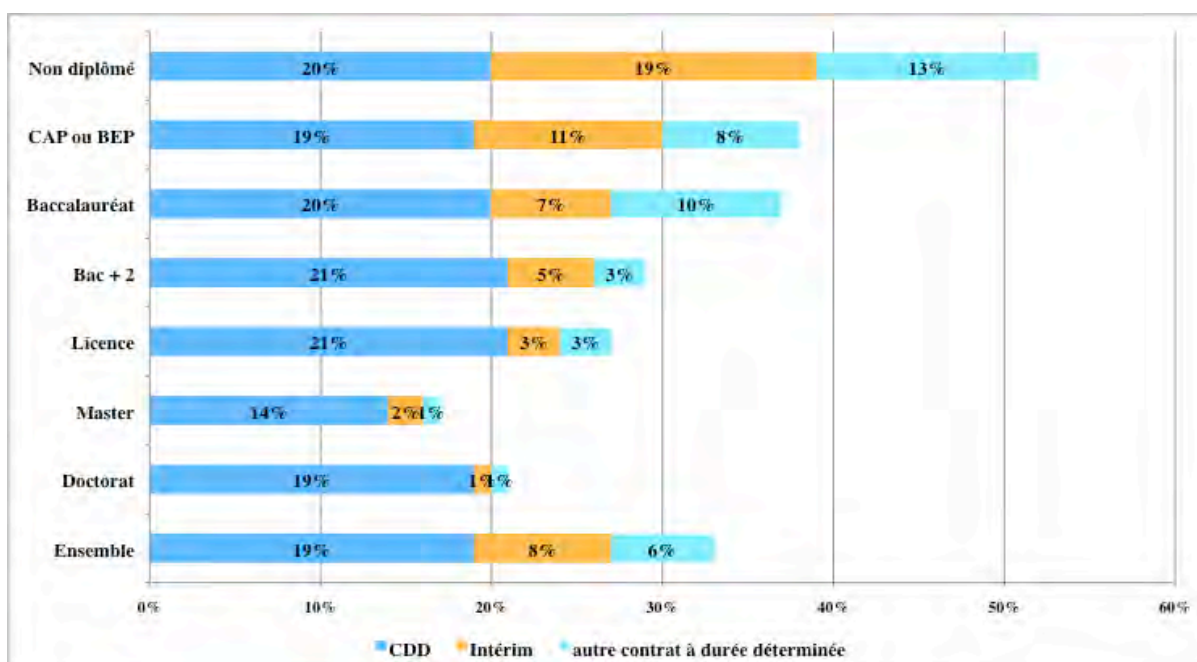
Après trois ans de vie active, les non diplômés sont moins nombreux à occuper un emploi à durée indéterminée : 44 % contre 63 % pour l'ensemble et 80 % pour les titulaires d'un master qui regroupe, il faut le rappeler, les titulaires d'un Bac + 5 de l'enseignement supérieur⁷¹ ainsi que les diplômés des écoles de commerce et des écoles d'ingénieurs.

⁷¹ lettres, sciences humaines (LSH), gestion, droit, maths, sciences et techniques

Bien qu'avec le temps leur situation s'améliore, les non diplômés restent majoritairement les plus concernés par l'emploi à durée déterminée⁷² après trois ans de vie active (52 % contre 33% pour l'ensemble de la Génération.).

La répartition entre les différents contrats à durée déterminée montre le poids de l'intérim pour les jeunes peu ou pas diplômés : un quart d'entre eux est intérimaire. Ils sont aussi les plus nombreux à bénéficier des différents dispositifs publics en faveur de l'emploi (contrats aidés en particulier et contrats par alternance professionnalisation ou apprentissage).

Proportions de jeunes occupant un emploi à durée déterminée



Source : « Génération 2004 » - CEREQ 2008 – exploitation CESER

Selon les données du CEREQ, l'intérim domine pour les non diplômés et il reste une « affaire d'homme » : 38 % des non diplômés sont en intérim contre 27 % de l'ensemble de la Génération 2004. Parmi eux, 46 % des intérimaires sont des hommes (contre 35 % d'intérimaires pour l'ensemble des hommes) et 22 % sont des femmes (18 % pour l'ensemble des femmes).

⁷² Définition CEREQ : un emploi à durée déterminée est un emploi sous contrat à durée déterminée classique, en mission d'intérim ou un emploi aidé, c'est-à-dire relevant des mesures publiques (CAE, CES, CEC, CIE, contrat de professionnalisation ou d'apprentissage)

Le temps partiel

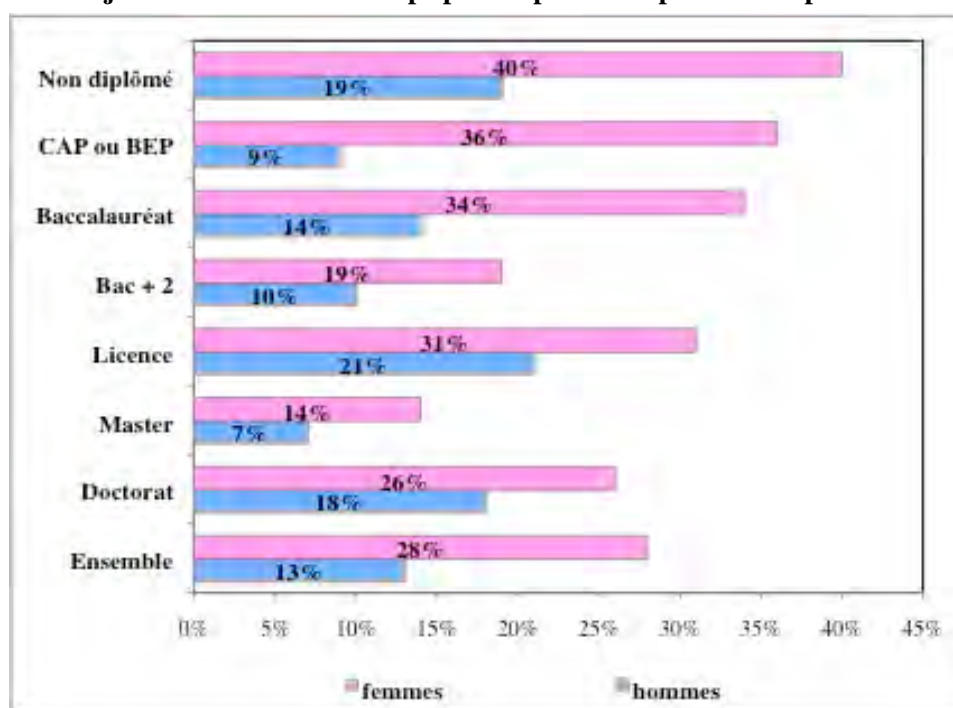
Les jeunes non diplômés sont également confrontés plus que les autres à du temps partiel aussi bien lors du premier emploi que trois ans après la fin de leurs études, malgré une légère diminution dans le temps. La part de temps partiel « subi », c'est-à-dire lorsque la personne travaille à temps partiel mais qu'elle déclare souhaiter travailler à temps plein, reste élevée pour ce public.

En %	temps partiel au premier emploi	temps partiel après trois ans de vie active		
			Dont temps partiel "choisi"	Dont temps partiel "subi"
Non diplômé	25	20	6	14
CAP ou BEP	19	15	4	11
Baccalauréat	24	17	6	11
Bac + 2	15	9	3	6
Licence	27	15	6	9
Master	10	5	2	3
Doctorat	22	13	7	6
Ensemble	20	13	4	9

Source : « Génération 2004 » - CEREQ 2008 – exploitation CESER

L'enquête Génération différencie les jeunes femmes et les jeunes hommes embauchés à temps partiel à leur premier emploi et montre que les jeunes femmes sont très concernées par ce type d'emploi.

Proportions de jeunes embauchés à temps partiel pour leur premier emploi selon le genre



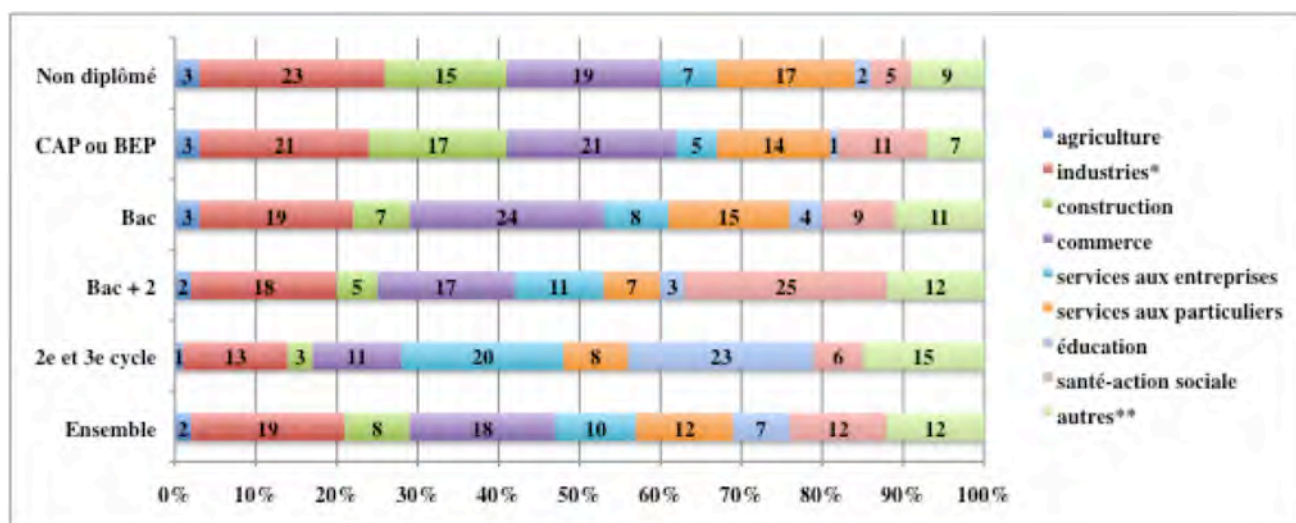
Source : « Génération 2004 » - CEREQ 2008 – exploitation CESER

C - Le lien entre le niveau de formation et le secteur d'activité

L'enquête Génération 2004 renseigne sur le secteur d'activité du premier employeur : les non diplômés débutent majoritairement dans le commerce pour 19 % d'entre eux, puis dans les services aux particuliers pour 17 % enfin dans la construction qui embauche 15 % des jeunes non diplômés.

Ce sont ces mêmes secteurs qui accueillent également les titulaires de CAP ou de BEP et les bacheliers (sauf dans la construction). Ils trouvent leur premier emploi dans les autres secteurs mais dans de moindres proportions, par exemple 5 % dans le secteur de la santé et de l'action sociale qui accueillent 25 % des Bac + 2.

**Le secteur d'activité du premier employeur :
répartition par secteurs d'activité en fonction du niveau de diplôme (en %)**



Légende :

Pour faciliter la représentation graphique, il a été nécessaire de réaliser des regroupements pour certains secteurs comme pour les industries. Ces regroupements sur-dimensionnent le poids du secteur industrie dans le graphique.

* regroupement des industries agricoles et alimentaires, industries de biens de consommation, industrie automobile et les industries de biens d'équipements et de biens intermédiaires.

** regroupement des secteurs des transports, activités financières et immobilières et administration

Source : « Génération 2004 » - CEREQ 2008 – exploitation CESER

En fin de troisième année de vie active, pour l'ensemble des jeunes de la Génération 2004, les secteurs du commerce et des services aux particuliers emploient toujours les jeunes, cependant leur part a légèrement diminué au profit de l'administration, des activités financières et immobilières et des services qualifiés aux entreprises. Le domaine de la santé et de l'action sociale accueille également les jeunes, en particulier les jeunes femmes avec près d'un quart de la Génération 2004, les jeunes hommes étant davantage présents dans la construction et l'industrie. Trois quarts des jeunes travaillent dans le privé, la majorité d'entre eux dans les PME. Les jeunes femmes occupent des postes dans la Fonction publique pour plus du quart d'entre elles contre à peine plus d'un homme sur dix.

D - Le lien entre le niveau de formation et les mobilités dans l'emploi

L'enquête Génération 2004 met en évidence que « **un quart des jeunes a connu au moins trois employeurs pendant les trois premières années de vie active** ». Cette situation est partagée par l'ensemble de la Génération et ces changements d'employeurs concernent davantage les jeunes ayant un niveau de formation en dessous de la licence. Les jeunes non diplômés restent en moyenne moins de temps chez un même employeur que les autres.

Le niveau de formation détermine aussi la position sociale de ces jeunes sur le marché du travail, leur répartition par catégorie socioprofessionnelle. En fin de troisième année de vie active, lorsqu'ils travaillent, les jeunes non diplômés sont majoritairement « ouvrier » (pour 50 % d'entre eux contre 24 % de l'ensemble), ou « employé » (pour 30 % d'entre eux contre 24 % pour l'ensemble de la Génération).

En fait, comme les titulaires du CAP ou du BEP, les non diplômés ont une probabilité supérieure à 80 % d'être ouvriers ou employés alors que les titulaires d'un doctorat, d'un diplôme d'ingénieur ou d'un master ont plus de sept chances sur dix d'être cadres.

Cependant, environ 1% de ces non diplômés parviennent à un poste de cadre (14 % pour l'ensemble, mais 70 % des titulaires d'un master et 91 % pour les docteurs) et 17 % occupent une profession intermédiaire (36 % de l'ensemble mais 62 % des Bac + 2).

Des changements de catégories socioprofessionnelles s'effectuent entre la première embauche et l'emploi occupé en fin de troisième année de vie active.

Ils peuvent être la marque d'une reconnaissance des qualifications : 14 % des jeunes occupent un emploi d'ouvrier non qualifié à leur première embauche et, trois ans après, ils ne sont plus que 9 % sur des emplois non qualifiés. Pour les employés non qualifiés, leur nombre diminue de deux points, passant de 6 % à 4 %. Par contre, la part des jeunes occupant des postes de professions intermédiaires et de cadres augmente respectivement de 5 et 3 points.

Ils peuvent aussi être la marque de déclassements, certains jeunes acceptant une déqualification à l'embauche ou un emploi d'attente peu ou pas du tout en rapport avec leur formation afin de conserver leur emploi : 8 % embauchés comme ouvriers ou employés qualifiés occupent trois ans plus tard des emplois non qualifiés.

La répartition des emplois selon le genre reste très marquée : 41 % des jeunes hommes en emploi sont ouvriers pour 7 % de jeunes femmes. Plus diplômées, elles occupent des positions de professions intermédiaires (43 % contre 29 % des jeunes hommes) mais elles accèdent moins souvent qu'eux à des postes de cadres (13 % contre 16 %). De plus, elles débutent avec des salaires⁷³ inférieurs à ceux des hommes de 12 % bien qu'elles soient plus diplômées que les jeunes hommes, l'écart étant encore de 8 % en fin de troisième année de vie active.

Les indicateurs de mobilité géographique confirment la faible mobilité des peu ou pas diplômés (en dessous du baccalauréat) alors que la proportion augmente avec le niveau d'études. Ainsi :

- 7 % des non diplômés ont quitté leur région pendant leurs études, 9 % des CAP ou BEP, 16 % des bacheliers mais 20 % de l'ensemble, tiré par les diplômés du supérieur (51 % pour les masters et 46 % pour les doctorats).
- 19 % des non diplômés ont travaillé hors de leur région de formation durant les trois premières années de vie active contre 29 % de l'ensemble (39 % des masters et 47 % des doctorats).

⁷³ référencé au « salaire médian » qui est le *salaire* au dessus duquel la moitié des jeunes sont rémunérés, quel que soit leur temps de travail. Le *salaire* étant la rémunération nette mensuelles, primes incluses. (définition CEREQ)

D'une manière générale, les jeunes de la Génération 2004 ont intégré l'enjeu de la mobilité géographique dans le monde du travail ; la moitié de ceux qui sont en emploi après trois ans de vie active (50 % pour l'ensemble comme pour les non diplômés) sont prêts à quitter leur région pour progresser dans leur carrière. Le CEREQ remarque que « Pour autant, dans deux tiers des cas, la région de formation est non seulement celle où le jeune résidait lorsqu'il était en classe de 6^{ème} mais aussi celle où il travaille trois ans après être sorti du système éducatif ».

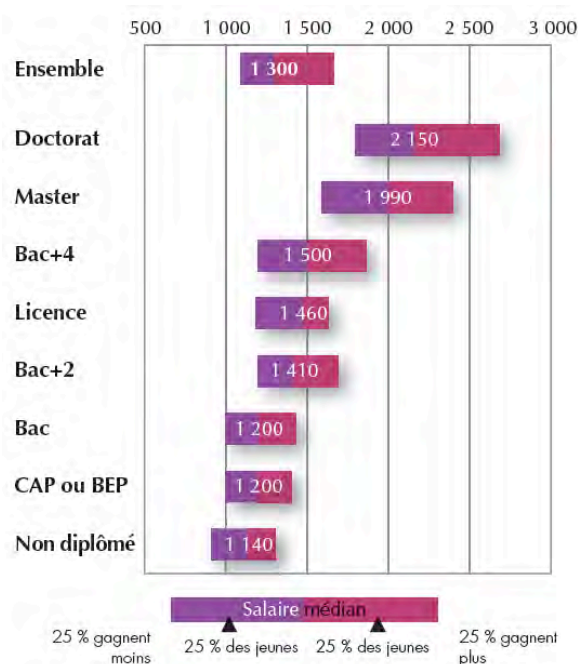
E - Le lien entre le niveau de formation et le revenu

Des emplois peu rémunérateurs pour les jeunes peu ou pas diplômés

Le niveau de diplôme a aussi un effet important sur le salaire. Ainsi, au terme de la troisième année de vie active, les jeunes non diplômés perçoivent les salaires les plus bas, des salaires inférieurs de près de la moitié à ceux perçus par les titulaires d'un doctorat. Les écarts salariaux sont cependant faibles avec toutefois trois paliers :

- les pas ou peu diplômés de l'enseignement secondaire (jusqu'au Baccalauréat),
- les bacs + 2 , + 3 et + 4 dans une fourchette de 1 400-1 500 euros mensuel net médian,
- les bacs + 5 et plus nettement au-dessus du salaire de l'ensemble.

Salaires mensuels nets médians (en euros)



Champ : jeunes occupant un emploi au terme de leur troisième année de vie active (570 000 individus)

Source : CEREQ 2008 – Enquête Génération 2004

Rappel : le salaire médian est le salaire au-dessus duquel la moitié des jeunes sont rémunérés quel que soit leur temps de travail.

Note de lecture : 50 % des non diplômés, après trois ans de vie active, ont un salaire mensuel net compris entre 900 euros et 1 300 euros, la moitié ont un salaire inférieur à 1 140 euros, l'autre moitié gagne plus de 1 140 euros.

F - Le lien entre le niveau de formation et la trajectoire d'insertion

L'enquête Génération permet d'étudier le parcours d'insertion en relevant la situation de chaque jeune mois par mois. Elle regroupe ensuite les trajectoires professionnelles suivies selon leur proximité en huit « trajectoires types d'insertion professionnelle ». Sont repris ci-dessous les descriptifs réalisés par le CEREQ⁷⁴ :

1. **accès rapide et durable à l'emploi** qui concerne 58 % de la Génération 2004, avec en moyenne trente quatre mois en emploi et un mois de chômage (deux tiers d'entre eux n'ayant jamais connu le chômage).
2. **accès différé à l'emploi après une période de chômage**, 12 % des jeunes ont débuté leur vie active par une période de chômage (en moyenne 13 mois) et quatre sur cinq ont connu plusieurs périodes de chômage.
3. **accès différé à l'emploi après une période d'inactivité ou de formation**, 4 % des jeunes ont connu ces situations soit d'inactivité (en moyenne onze mois) soit de formation (en moyenne huit mois) avant de se stabiliser en emploi.
4. **décrochage de l'emploi** pour 8 % des jeunes. Bien qu'ils aient travaillé en moyenne deux ans pendant ces trois premières années, ils sont de moins en moins nombreux à travailler au cours de la troisième année et tous sont confrontés à une période d'inactivité, de chômage ou de formation.
5. **Chômage persistant ou récurrent** pour 8 % de la Génération 2004. La moitié d'entre eux a passé au moins un an au chômage, 39 % n'a jamais travaillé, près d'un tiers a occupé deux emplois et un autre tiers trois emplois de courte durée (quatre mois en moyenne). Au terme des trois ans de vie active, 69 % sont au chômage, 22 % en emploi très majoritairement à durée déterminée.
6. **Inactivité durable** qui concerne 3 % des jeunes. Parmi eux, un quart a été totalement inactif, la moitié n'a jamais eu d'emploi et 10 % ont travaillé plus d'un an sur de courtes périodes (moins de trois mois pour la moitié d'entre eux). Près de deux tiers de ces jeunes ne font pas état de périodes de recherche d'emploi.
7. **La formation ou reprise d'études de courte durée**, c'est-à-dire moins de 18 mois⁷⁵, pour 3 % des jeunes de la Génération. C'est au cours de la deuxième année de vie active qu'ils ont connu une période de formation hors emploi (pour six cas sur dix) ou de reprise d'études (dans quatre cas sur dix). La moitié d'entre eux a un emploi majoritairement à durée déterminée en début de première année de vie active, 20 % sont au chômage, 10 % inactifs, 20 % suivent déjà une formation hors emploi. La deuxième année, 50 % sont en formation et 40 % ont repris des études. En fin de troisième année de vie active, 83 % travaillent (à durée indéterminée pour 34 % d'entre eux et 49 % à durée déterminée) et 14 % sont au chômage.
8. **La formation ou reprise d'étude de longue durée** (généralement plus de deux ans). Un tiers d'entre eux se forment hors emploi, les autres reprennent des études. Un tiers de ces jeunes n'ont jamais travaillé, les autres ont passé peu de temps en emploi, en moyenne sept mois sur les trois années après la sortie de formation initiale.

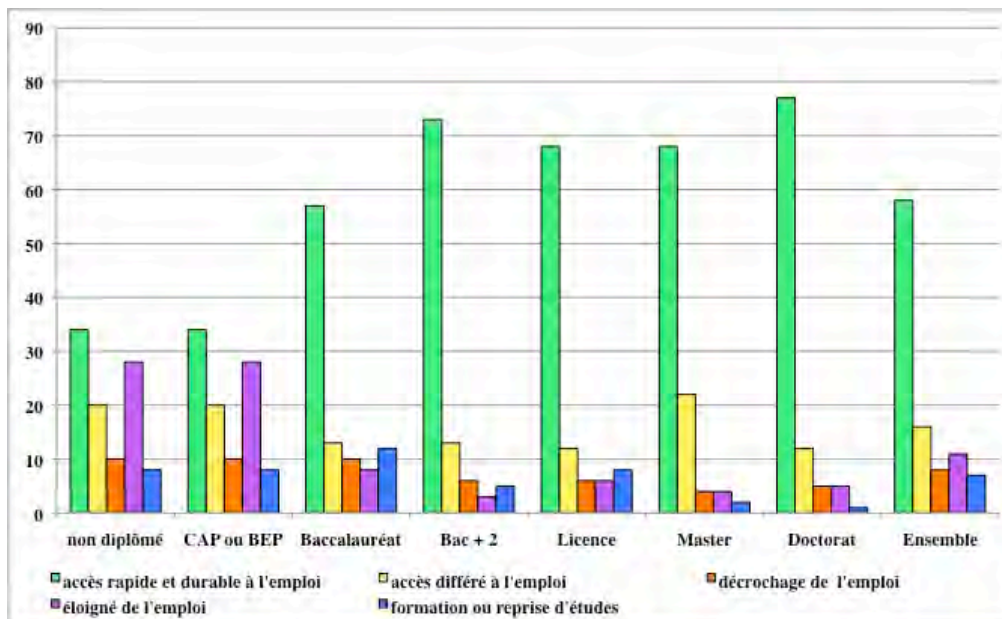
Comme l'expose le commentaire du CEREQ, l'effet du diplôme se fait sentir à l'entrée sur le marché du travail mais également tout au long des trois années de vie active. Et les trajectoires d'insertion se différencient fortement selon le niveau atteint en formation initiale.

⁷⁴ Dans la publication « Quand l'école est finie ... Premiers pas dans la vie active de la Génération 2004 » - Première interrogation Printemps 2007

⁷⁵ entre neuf et treize mois pour la moitié d'entre eux.

Ainsi, seulement un tiers des jeunes non diplômés accèdent « rapidement et durablement à l'emploi » alors que c'est le cas pour trois quarts des diplômés de l'enseignement supérieur.

Trajectoire et niveau de formation (en %)



Champ : ensemble de la Génération 2004 (737 000 individus)

Source : CEREQ 2008 – Enquête Génération 2004

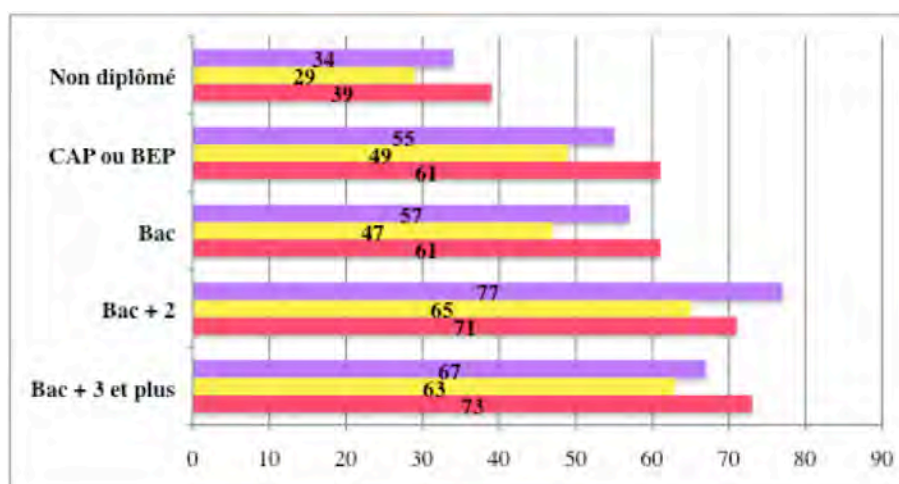
Cinq trajectoires sont représentées : « chômage persistant ou récurrent » et « inactivité durable » ainsi que formation ou reprise d'études sont regroupés. (rappel : les master représentent les Bac + 5 universitaires et grandes écoles).

G - Des situations d'insertion dans le marché du travail différentes selon l'origine sociale et culturelle

Selon le CEREQ, l'origine culturelle, c'est-à-dire être issu de l'immigration⁷⁶, influe davantage que l'origine sociale sur les trajectoires d'insertion contrairement à ce que nous avons observé pour la scolarité et l'accès au diplôme où l'origine sociale prime. A tous les niveaux de diplôme, les jeunes issus de l'immigration, hommes ou femmes, rencontrent des difficultés plus grandes. 49 % d'entre eux accèdent rapidement et durablement à l'emploi contre 59 % de l'ensemble de la Génération.

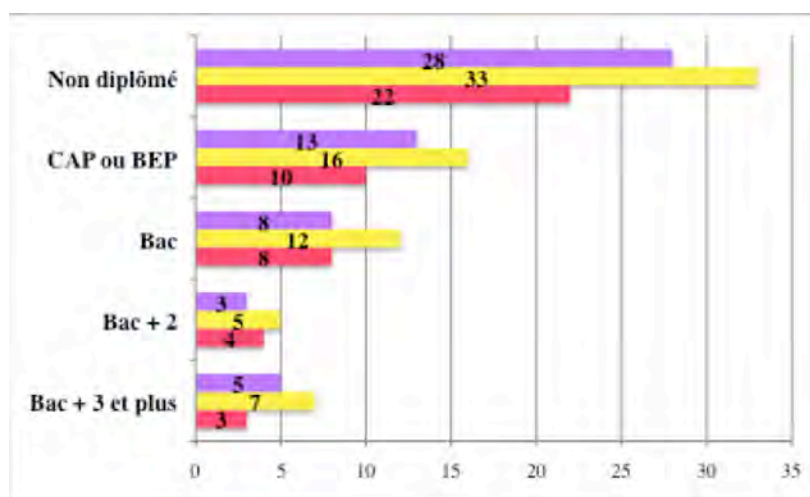
L'accès à l'emploi est sensiblement plus difficile pour les jeunes issus de l'immigration que pour les jeunes issus d'une famille ouvrière.

Proportion de jeunes ayant accédé rapidement et durablement à l'emploi (en %)



■ ensemble de la Génération ■ jeunes issus de l'immigration ■ jeunes issus d'une famille ouvrière

Proportion de jeunes ayant suivi une trajectoire éloignée de l'emploi (en %)



Champ : ensemble de la Génération 2004 : 737 000 individus

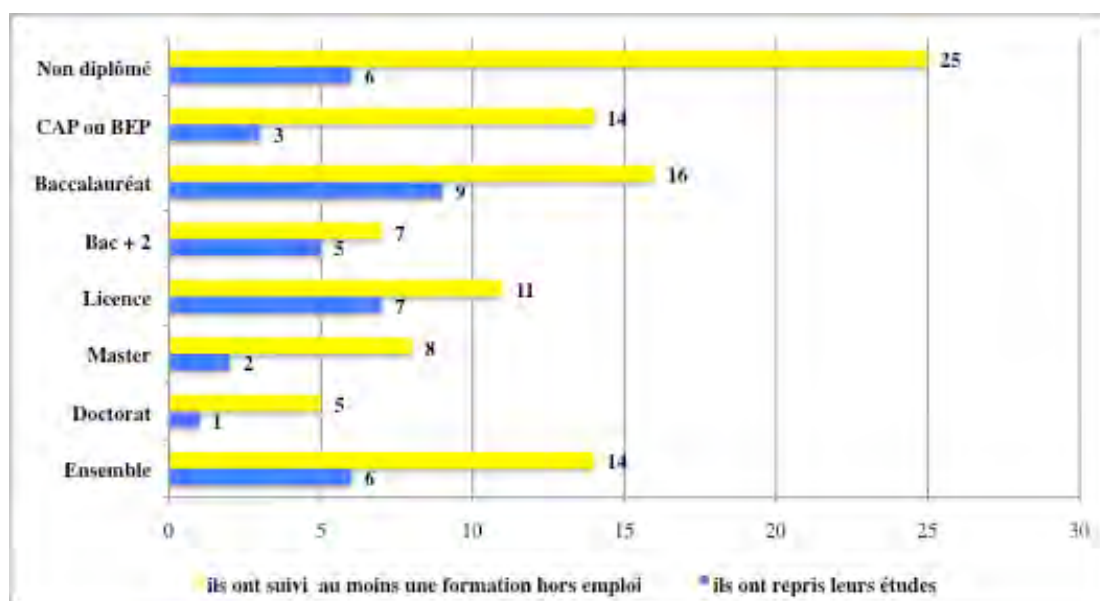
Source : CEREQ 2008 – Enquête Génération 2004

⁷⁶ est considéré comme « issu de l'immigration » un jeune dont l'un des parents au moins est né à l'étranger ; est considéré comme « issu d'une famille ouvrière » un jeune dont les deux parents étaient ouvriers.

H - Les reprises d'études, l'accès à la formation hors emploi et l'accès à la formation professionnelle

Selon l'enquête Génération 2004, « presque 6 % des jeunes de cette génération ont repris des études dans les trois ans qui ont suivi leur sortie du système éducatif. Dans deux cas sur trois, ce retour sur les bancs de l'école s'est effectué en tout début de deuxième année de vie active et quatre fois sur cinq il a duré plus de neuf mois.

Par ailleurs, 14 % des jeunes ont suivi une ou plusieurs formations dans les périodes hors emploi. Ils sont d'autant plus nombreux dans ce cas qu'ils sont peu diplômés, ou issus de filières pour lesquelles les difficultés d'accès à l'emploi sont plus prégnantes. Ainsi, 25 % des jeunes non diplômés, 23 % de ceux ayant un baccalauréat général et 19 % des titulaires d'un CAP ou d'un BEP tertiaire ont suivi au moins une formation hors emploi durant leurs trois premières années de vie active. Les formations hors emploi sont rarement courtes. Dans les trois quarts des cas, elles durent au moins six mois et dans un tiers des cas, elles s'étalent sur plus d'un an. »



Champ : ensemble de la Génération 2004 (737 000 individus)

Source : CEREQ 2008 – Enquête Génération 2004

Le commentaire du CEREQ précise :

« Les jeunes de la Génération 2004 qui se sont formés hors des périodes où ils étaient en emploi, poursuivaient plusieurs objectifs. Ils souhaitaient, en premier lieu, obtenir un diplôme ou un titre professionnel et, tout aussi fréquemment, apprendre un métier. »

Si les jeunes femmes sont un peu plus nombreuses que les jeunes hommes à reprendre des études, retrouver le chemin de l'école ou de l'université dépend surtout du niveau de formation initiale ainsi que de la spécialité de formation. En particulier, 17 % des jeunes ayant un baccalauréat général ont repris des études (...) 9 % des bacheliers issus des filières professionnelles ou technologiques du tertiaire. »

Ils ont été orientés vers leur principale formation majoritairement par les Missions Locales :

- 29 % pour l'ensemble des 80 000 jeunes de la Génération ayant au moins suivi une formation hors emploi de plus d'un mois au cours de leurs trois premières années de vie active ;
- 52 % pour les non diplômés et 41 % pour les CAP ou BEP.

Les plus diplômés sont orientés vers la formation par l'ANPE⁷⁷ (28 % pour les doctorats qui n'ont pas recours aux services des Missions Locales, 22 % pour les Masters, et 14 % pour les Bac + 2). L'ANPE n'intervient que pour 6 % pour l'orientation vers une formation des non diplômés.

Quant à l'accès à la formation professionnelle tout au long de la vie, l'enquête « Formation professionnelle 2006 » réalisée par le CEREQ et l'INSEE⁷⁸, confirme que ce sont les moins diplômés des actifs en emploi qui ont le moins accès à la formation professionnelle continue :

- 24 % des salariés sans aucun diplôme ont accédé à une formation au moins au cours des douze mois précédents contre 64 % pour les salariés ayant un Bac + 3 ou plus.

Taux d'accès à la formation continue des actifs salariés occupant un emploi selon le diplôme

Aucun diplôme ou certificat d'études	24 %
BEPC	37 %
CAP-BEP	36 %
Baccalauréat ou équivalent	51 %
Bac + 2	61 %
Diplôme supérieur à Bac + 3	64 %
Ensemble	44 %

En fait, la formation professionnelle tout au long de la vie, censée offrir une deuxième chance à tous ceux qui sont peu ou pas diplômés en référence à la Loi de novembre 2009, profite aux plus qualifiés et aux plus diplômés du système scolaire. Sans entrer dans les raisons qui peuvent expliquer cette situation, il est à noter que le système actuel de formation professionnelle est plus favorable aux salariés en CDI à temps plein, or les sortants non diplômés occupent majoritairement des emplois précaires. Pour exemple, les critères d'éligibilité pour avoir accès à certains dispositifs (CIF, DIF, VAE) et leurs modalités de mise en œuvre pénalisent les « précaires ».

De plus, les salariés sont plus ou moins enclins à demander une formation ou à y entrer. Les freins sont divers, fonction des situations personnelles, notamment par le fait d'avoir des enfants, d'où la remarque « *une femme ayant un enfant de moins de six ans a 30 % de probabilité de moins se former qu'une femme sans enfant* ». Le fait que les formations aboutissent rarement à une promotion et/ou à des gains salariaux n'encourage pas au départ en formation professionnelle.

Enfin, le niveau de qualification initial joue un rôle important dans l'appétence à la formation professionnelle en raison du rapport plus ou moins favorable en fonction du vécu scolaire passé et dans la mesure où l'offre de formation professionnelle reste essentiellement basée sur l'écrit et la maîtrise des savoirs de base.

La complexité des financements dispersés entre différents organismes, en particulier pour les demandeurs d'emploi, ne facilite pas non plus l'accès à la formation.

Le niveau de diplôme initial marque l'accès à la formation professionnelle et détermine durablement le parcours professionnel.

⁷⁷ actuellement Pôle Emploi

⁷⁸ enquête complémentaire à l'enquête Emploi réalisée pour la première fois en 2000 et renouvelée en 2006. Elle couvre le champ des salariés et indépendants de 18 à 65 ans ayant terminé leurs études depuis un an au moins. Le taux d'accès à la formation est calculé en rapportant le nombre de personnes ayant accédé à au moins une formation durant les 12 mois ayant précédé l'enquête (2006) sur l'ensemble de la population prise en référence (les actifs occupés, les salariés du privé, les indépendants, etc.).

I - Zoom sur les jeunes demandeurs d'emploi de Midi-Pyrénées

Les éléments recueillis en région s'appuient sur l'étude de Pôle Emploi « Repères et Analyses – statistiques Midi-Pyrénées » N° 08 d'août 2009. Elle fait état de la demande d'emploi des jeunes et permet d'avoir une approche sur les niveaux de formation de ces jeunes demandeurs d'emploi de moins de 25 ans, inscrits en catégories A, B et C à fin juillet 2009.

Ces données récentes sont en correspondance avec les chiffres 2007 présentés lors de l'audition du Directeur Régional de l'ANPE en avril 2008.

Les jeunes demandeurs d'emploi en Midi-Pyrénées, fin juillet 2009, sont 25 000 soit 15,2 % de la demande d'emploi fin de mois (DEFM) des catégories A, B et C (en recherche active d'emploi) qui totalise 171 372 personnes (soit 88 % de la demande totale A, B, C, D, E).

Répartition par département de la DEFM des jeunes de moins de 25 ans

	DEFM Jeunes	Evolution annuelle (fin juillet 2008-fin juillet 2009)	Part de la DEFM jeunes dans la DEFM totale
Ariège	1 291	+ 27,3 %	14,3 %
Aveyron	1 690	+ 27,4 %	16,3 %
Haute-Garonne	11 657	+ 29,7 %	14,7 %
Gers	1 092	+ 26,2 %	13,7 %
Lot	1 140	+ 28,4 %	13,9 %
Hautes-Pyrénées	2 166	+ 35,8 %	16,6 %
Tarn	3 807	+ 22,5 %	16,7 %
Tarn-et-Garonne	2 230	+ 20,2 %	15,5 %
Midi-Pyrénées	25 073	+ 27,7 %	15,2 %

Source : Pôle emploi – statistiques, études et évaluations – Repères et analyses – statistiques Midi-Pyrénées – août 2009 – n°08

L'évolution annuelle est plus marquée pour les jeunes demandeurs d'emploi de moins de 25 ans au niveau régional : + 27,7 % contre + 17,2 % pour l'ensemble des demandeurs d'emploi. Elle concerne davantage les jeunes hommes + 39,3 % sur un an contre + 18,3 % pour les femmes. Enfin, les jeunes sont moins indemnisés que l'ensemble : 47 % contre 62 %.

Cette publication nous renseigne sur « les niveaux de formation » de ce public jeunes demandeurs d'emploi de moins de 25 ans, les qualifiant d'hétérogènes. Ces pourcentages doivent être pris en considération avec une certaine prudence : ils sont recueillis sur la base du « déclaratif », ils sont référencés à un « niveau » ne permettant pas de préciser si ce « niveau » est sanctionné par le diplôme afférent, enfin il est possible de déclarer deux niveaux de diplôme induisant des biais statistiques. Cette référence de « niveau » interdit toute comparaison avec les chiffres nationaux.

Répartition par niveau de la demande d'emploi des jeunes

	Part des DEFM Jeunes
Sortis du système scolaire en classe de 3^{ème}	4,9 %
Sortis du système scolaire en classe de terminale	8,2 %
Niveau CAP ou BEP	44,2 %
Niveau Bac	26,4 %
Niveau cycles courts de l'enseignement supérieur (BTS, DUT...)	10,5 %
Niveau cycles longs de l'enseignement supérieur (licences, maîtrises, doctorats)	4,8 %
Non renseigné	0,9 %

Source : Pôle emploi – statistiques, études et évaluations – Repères et analyses – statistiques Midi-Pyrénées – août 2009 – n°08

La « surreprésentation » du niveau V CAP-BEP parmi les jeunes demandeurs d'emploi est à noter sans qu'il soit possible d'avancer une interprétation : est-ce en lien avec le caractère déclaratif, les jeunes demandeurs d'emploi préférant se situer à ce niveau de formation dans leur recherche d'emploi ? Est-ce en lien avec une diminution des offres d'emploi à ce niveau de diplômes ? Est-ce lié au phénomène constaté de déclassement ? Peut-on le mettre en relation avec le constat issu des travaux du CEREQ Génération 2004 d'une situation dégradée de ces CAP-BEP, le taux de chômage de la Génération 2004 étant supérieur à celui de la Génération 2001 ?

J - Une situation qui perdure d'une génération à l'autre et une situation paradoxale et préoccupante des jeunes femmes dans l'accès au marché du travail

Déjà l'enquête « Génération 1998 » et les études réalisées par le CEREQ révélait ces difficultés d'insertion propres aux sortants sans diplôme. Ils subissent plus que les autres les fluctuations de la conjoncture économique lorsqu'ils se présentent sur le marché de l'emploi, sachant que les conditions d'entrée dans la vie active ont une répercussion non négligeable sur les parcours professionnels ultérieurs.

Les jeunes non diplômés de chaque génération enquêtée connaissent les plus forts taux de chômage, les plus faibles taux d'emploi, les emplois à durée déterminée et à temps partiel.

D'une génération à l'autre, la situation professionnelle des jeunes au bout de trois ans de vie active

Génération	Taux de chômage			Part des jeunes en emploi			Part des jeunes en emploi à durée déterminée			Salaire médian*			Part de jeunes en emploi à temps partiel ^{temps partiel subi**}			
	1998	2001	2004	1998	2001	2004	1998	2001	2004	1998	2001	2004	1998	2001	2004	2004
	(en %)			(en %)			(en %)			(en €)			(en %)			
Ensemble	11	16	14	82	78	77	33	29	33	1 110	1 220	1 300	11	10	13	9
Sans diplôme	25	34	32	66	58	58	50	43	51	950	1 060	1 130	17	16	19	13
CAP ou BEP	13	16	17	80	79	76	39	33	37	990	1 100	1 200	14	13	14	11
Bac professionnel ou technologique	8	16	13	84	78	78	35	31	35	1 010	1 140	1 200	12	11	14	9
Bac général	10	18	14	70	69	62	48	33	43	980	1 180	1 200	14	13	22	13
Bac+2	5	8	7	91	88	88	26	24	25	1 240	1 300	1 410	7	5	9	6
Licence - L3	6	7	7	88	87	83	28	28	27	1 280	1 400	1 430	12	13	15	9
Maîtrise - M1	8	11	10	88	85	83	23	26	29	1 420	1 470	1 500	8	8	11	7
DEA, DESS, master - M2	6	10	6	91	87	90	19	21	21	1 730	1 790	1 800	8	7	7	4
École d'ingénieurs ou de commerce - M2	3	8	4	95	91	94	5	8	8	2 130	2 110	2 200	1	1	1	1
Doctorat	4	9	8	94	89	90	22	21	28	1 980	2 080	2 100	15	11	13	6

* Salaire mensuel net primes incluses pour des emplois à temps plein et à temps partiel. ** Part de jeunes à temps partiel alors qu'ils souhaitent travailler à temps plein.

Champ : jeunes sortis du système éducatif en 1998, 2001 et 2004, hors étrangers sortant de l'université
Sources : CEREQ enquêtes Génération 1998, Génération 2001 et Génération 2004 (données provisoires)

Au vu de ces résultats, le diplôme initial reste un signal fort pour l'entrée dans le monde du travail et l'insertion professionnelle.

La situation des jeunes femmes est plus préoccupante dans la mesure où, lorsqu'elles n'ont pas obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur, leur position dans tous les indicateurs examinés est très défavorable (plus de chômage et plus longtemps, plus de temps partiel contraint, de moindres rémunérations ...), elles sont menacées de précarité et de sous-emploi. Elles sont pourtant plus diplômées que les jeunes hommes mais soit dans des formations propédeutiques et/ou généralistes, soit dans des spécialités tertiaires, ce qui pose aussi le problème des choix d'orientation « sexués ». Enfin, leurs difficultés sont aussi liées aux discriminations à l'œuvre dans le marché du travail et dans les univers professionnels.

I – 5 – Les dispositifs existants de lutte contre les sorties sans qualification et sans diplôme

Il s'agit ici d'aborder les principaux dispositifs existants à deux niveaux :

- avant la fin du parcours scolaire au sein du système éducatif, et il est préférable alors de parler de dispositifs de lutte contre les difficultés scolaires et les risques de décrochage scolaire qui aboutissent à des sorties précoces de formation, sans qualification et sans diplôme ;
- après la fin de l'obligation de scolarité, à la sortie du système éducatif, sont à considérer les dispositifs permettant l'accès à la qualification, par le biais de l'alternance⁷⁹ et des actions de formation professionnelle dans le cadre de l'insertion professionnelle et/ou de l'activité professionnelle.

Il est utile de relever que ces problématiques d'échec scolaire, pour ce qui concerne le système éducatif, et de difficultés d'insertion pour les moins qualifiés, pour ce qui concerne les politiques de l'emploi, sont relativement anciennes.

Depuis une trentaine d'années, à partir de la fin des années 1980, de nombreuses réformes, successives, ont été mises en œuvre, donnant naissance à des dispositifs spécifiques. Actuellement, elles se poursuivent, et les objectifs restant inchangés, de nouveaux dispositifs se mettent en place, se substituant parfois à d'autres, ou les reprenant avec des appellations nouvelles. Ces réformes sont principalement initiées par le Ministère de l'Éducation nationale, par le Ministère du Travail, des Relations sociales, de la Famille, de la Solidarité et de la Ville, mais des politiques « interministérielles » se sont emparées également de ces difficultés, notamment dans le cadre de la politique de la Ville avec le volet éducation de la « dynamique Espoir Banlieues » mise en œuvre depuis février 2007.

Aujourd'hui, les travaux du Haut Commissariat à la Jeunesse en 2008 et 2009 ont aussi abouti à la mise en place d'expérimentations et d'un plan « Agir pour la Jeunesse », venant se mettre, au mieux, en interconnection avec le « Plan pour l'emploi des jeunes » élaboré pour lutter contre les effets de la crise récente.

Cette multitude de dispositifs et cet empiement de mesures ne facilitent ni la lecture ni l'appréciation de leurs effets, d'autant qu'ils n'ont été et ne sont pas ou peu évalués. De plus, les interventions conduites sont caractérisées par la juxtaposition des initiatives et par la multiplicité des acteurs (administrations nationales et déconcentrées, collectivités territoriales, associations ...). **Leur articulation varie d'un territoire à l'autre et rend complexe leur coordination.** Par exemple, au sein du système éducatif, le choix et le déclenchement d'un dispositif relève de la responsabilité du chef d'établissement qui, en fonction des dispositifs existants en proximité, mettra en œuvre telle ou telle autre mesure.

Enfin, la confusion est aussi portée par les dénominations utilisées pour ces dispositifs, comme « réussite éducative » que l'on retrouve indifféremment dans le PRE (Projet de réussite éducative) relevant de la politique de la Ville et le PPRE (programme personnalisé de réussite éducative) de l'Éducation nationale.

Afin de décrypter les différents dispositifs, les principales mesures seront listées et rapidement décrites, de manière non exhaustive, selon une approche liée aux difficultés rencontrées par l'élève durant sa scolarité et après sa sortie.

⁷⁹ Hors apprentissage qui relève de la formation initiale.

A. Avant la fin du parcours initial scolaire, au sein du système éducatif

Les lois d'orientation successives, en particulier la « loi du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation, dite « loi Jospin » et la « loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École » d'avril 2005, dite « loi Fillon », affirment que **« tout jeune Français doit trouver dans ses études l'occasion d'acquérir les connaissances, la culture générale et technique qui seront utiles à la construction de sa personnalité, à la préparation de sa vie de citoyen et à la réussite de son parcours professionnel. Tout élève doit acquérir un diplôme ou une qualification reconnue. »**

Ainsi, le système éducatif doit porter attention aux individus, à la diversité de leurs besoins, de leurs compétences ou de leurs aptitudes et apporter à chacun une réponse adaptée (individualisation et diversification des parcours). Enfin il doit aussi lutter contre les difficultés scolaires, qu'elles soient directement liées à des difficultés d'apprentissage ou qu'elles soient consécutives à des difficultés socio-économiques. Cette promotion de « l'égalité des chances » doit être assurée par les établissements scolaires, ces derniers ayant une capacité d'initiatives par l'expérimentation et l'innovation réaffirmée par la loi d'avril 2005.

A côté des dispositifs « d'adaptation » pour l'accueil des élèves en difficultés graves et durables déjà anciens de l'enseignement adapté⁸⁰, SEGPA et EREA, la « loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » du 11 février 2005 a rendu obligatoire la scolarisation des élèves handicapés dans le milieu scolaire ordinaire, au plus près de leur domicile, avec un parcours scolaire continu et adapté. Le recours à des établissements spécialisés ou à des services médico-sociaux n'intervient que dans des cas très graves (les IMP pour l'accueil jusqu'à 14 ans, les IMPRO pour l'accueil des jeunes de 12 à 20 ans assurant une formation professionnelle, les IME pour l'accueil des enfants et des adolescents atteints de déficience mentale).

L'accompagnement des élèves handicapés

- *Les élèves handicapés bénéficient d'aides à l'intégration en milieu ordinaire par l'exercice du droit à la compensation : aide humaine (AVS-I), technique, animalière, aménagements, prestations financières.*
- *Les élèves handicapés peuvent être scolarisés dans des dispositifs adaptés : classe d'intégration scolaire (CLIS) dans le 1er degré ; unité pédagogique d'intégration (UPI) dans le 2nd degré ; instituts spécialisés.*

Les CLIS accueillent des enfants dont le handicap ne permet pas d'envisager une scolarisation individuelle continue dans une classe ordinaire. Elles permettent l'accueil dans une école primaire ordinaire d'un petit groupe d'enfants (12 au maximum) présentant le même type de handicap. Il existe quatre catégories de CLIS destinées à accueillir des enfants présentant des troubles importants des fonctions cognitives (CLIS 1), d'un handicap auditif (CLIS 2), d'un handicap visuel (CLIS 3) ou d'un handicap moteur (CLIS 4).

« Les élèves présentant une situation de handicap ou un état de santé entraînant des difficultés d'apprentissage ou une fatigabilité, peuvent être accueillis depuis 1995 en collège et depuis 2001 au lycée, dans des unités pédagogiques d'intégration. Ces UPI permettent notamment un accompagnement des élèves et une scolarisation plus souple.

À compter du 1er septembre 2010, tous ces dispositifs collectifs implantés en collège et en lycée seront désormais appelés ULIS unités localisées pour l'inclusion scolaire, conformément à la circulaire n° 2010-088 du 18-6-2010, parue au BO N°28 du 15 juillet 2010.

Le rôle du coordonnateur, enseignant titulaire du Capa-SH ou du 2CA-SH, est précisé. L'ULIS est placée sous la responsabilité du chef d'établissement. »

A la rentrée 2009, les écoles et les établissements de l'Académie de Toulouse ont accueilli environ 4 900 enfants handicapés dans le premier degré et 2 500 dans le second degré.

⁸⁰ Les SES, sections d'éducation spécialisées, ont été créées en 1965, transformées en SEGPA, sections d'enseignement général et professionnel adapté en 1996.

Cependant, certains enfants scolarisés peuvent présenter des difficultés scolaires, sans lien avec un handicap reconnu, qui peuvent être décelées très tôt, dès l'école primaire ; les signalements par les enseignants permettent des interventions rapides des « RASED », Réseau d'aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté.

Les Réseaux d'Aide Spécialisée aux Élèves en Difficulté (RASED)

Les RASED ont pour mission de fournir des aides spécialisées à des élèves en difficulté dans les écoles primaires. Ils comprennent des enseignants spécialisés chargés des difficultés d'apprentissage (« maîtres E »), des enseignants spécialisés chargés des difficultés d'adaptation à l'école (« maîtres G »), et des psychologues scolaires.

Ils constituent un dispositif complémentaire pour accroître les possibilités des équipes pédagogiques de mettre en oeuvre une différenciation des réponses pédagogiques adaptée à la variété des besoins des élèves.

Le maître E met en oeuvre les actions d'aides spécialisées à dominante « pédagogique » dans le but d'améliorer la capacité de l'élève à dépasser les difficultés qu'il éprouve dans ses apprentissages scolaires.

Le maître G met en oeuvre les actions d'aides spécialisées à dominante « rééducative » avec pour objectif, d'une part de favoriser l'ajustement des conduites émotionnelles, corporelles et intellectuelles de l'élève, d'autre part de restaurer chez lui le désir d'apprendre et l'estime de soi.

Le psychologue scolaire éclaire la connaissance des difficultés éprouvées par les élèves dans l'appropriation des connaissances, des savoir-faire et des savoir être, ainsi que dans le respect des exigences de la scolarité.

Ces difficultés scolaires trouvent souvent leurs origines dans les troubles psychomoteurs (turbulence, hyperactivité, ...), toutes les affections liées à des « dysfonctionnements » (dyslexie, dyscalculie, etc.) et l'école a tendance à « médicaliser » ces difficultés et à utiliser les dispositifs liés au handicap comme les CLIS (CLIS TSL pour les troubles spécifiques du langage uniquement) et les SEGPA dans le secondaire. Pour ces élèves souvent en grande difficulté scolaire, peuvent être définis des Projets Pédagogiques Individuels (PPI), des Programmes Personnalisés de Réussite Éducative (PPRE).

Ces interventions qui permettent d'identifier les difficultés graves, parfois passagères parfois persistantes, se font dès l'école maternelle, se poursuivent à l'école élémentaire et au collège. Elles sont à l'initiative des enseignants et sous la responsabilité du chef d'établissement qui décide de mettre en oeuvre les actions de remédiation, dans le cadre du temps scolaire, périscolaire et extrascolaire. Elles peuvent être considérées comme préventives en primaire, plus tard, au collège, il s'agira de « traiter » des difficultés « déjà là ».

Selon les cycles, il peut être fait appel à différents dispositifs dont la description suit :

- **à l'école maternelle et élémentaire, et pendant le temps scolaire, il est fait appel au PPRE** (proposés par les enseignants et pilotés par les directeurs d'école pour les élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage pour les savoirs fondamentaux et la méthodologie), **au RASED, à l'aide personnalisée** conduite par les enseignants pour les élèves en difficulté dans le cadre de 60 heures prévues dans le service annuel des enseignants.

Dans l'Académie de Toulouse, en 2008-2009, pour leur troisième année de mise en oeuvre, les PPRE, Programmes Personnalisés de Réussite Éducative, sont en place dans la quasi-totalité des circonscriptions du 1^{er} degré et des collèges. Ils ont concernés 7 % des élèves des classes charnières du CE1, CM2 et 6^{ème}, soit plus de 10 000 élèves.

Quant à l'aide personnalisée, toutes les écoles de l'Académie l'ont mise en place. Entre 15 et 30 % des élèves scolarisés y participent, et près de la moitié de ceux-ci bénéficient déjà aussi d'un autre dispositif d'aide (PPRE – RASED-suivis extérieurs). La décision de proposer une aide personnalisée est prise par le conseil des maîtres du cycle (37 %), en concertation avec le RASED (30 %), par le maître seul (26 %) ou à la demande des parents (7 %).

- **à l'école élémentaire**, en plus de ces dispositifs pendant le temps scolaire, et depuis la rentrée 2008 pour les écoles de l'Éducation Prioritaire⁸¹, **dans le temps périscolaire, il est possible de recourir à l'accompagnement éducatif** (élèves et enseignants volontaires se retrouvent après la classe quatre soirs par semaine pour des activités d'aide aux devoirs, de pratique sportive, artistique et culturelle).

Dans le temps extrascolaire, les stages de remise à niveau pour les CM1-CM2, pendant les vacances scolaires, sont ouverts aux élèves présentant en fin d'école primaire des difficultés en français et en mathématiques (élèves et enseignants volontaires se retrouvent pour un stage d'une semaine, trois heures par jour, cinq jours par semaine).

Dans l'Académie de Toulouse, 5 à 10 % des élèves de CM1 et de CM2, sur la base d'un bilan de compétences en français et en mathématiques établi par l'enseignant de leur classe d'origine, ont bénéficié de ces stages, encadrés par des enseignants volontaires (rémunérés en heures supplémentaires), par petits groupes (six élèves maximum). Les locaux scolaires pour les accueillir sont mis à disposition par les collectivités territoriales.

- **Au collège**, les jeunes en difficulté scolaire peuvent bénéficier, **pendant le temps scolaire, des aides non spécialisées conduites par les enseignants de la classe dans le cadre des PPRE⁸², d'heures de soutien** et autres dispositifs spécifiques à vocation transitoire. Pour d'autres cas de difficultés, les collégiens peuvent bénéficier **d'enseignements adaptés** dans le collège, en classe de quatrième et de troisième :
 - 4^{ème} par alternance (adaptation des parcours),
 - Découverte Professionnelle en classe de troisième option trois heures ou option six heures,
 - les 4^{ème} technologiques dans l'enseignement agricole.

Des enseignements adaptés sont aussi proposés dans le cadre de SEGPA. Enfin, pour les élèves en risque de rupture scolaire, et pour lutter contre le décrochage scolaire et les sorties précoces, **les dispositifs « relais »⁸³, relancés depuis 2006, viennent compléter les possibilités d'intervention pendant le temps scolaire.**

⁸¹ Ce dispositif aurait dû être généralisé à la rentrée 2009.

⁸² Programme Personnalisé de Réussite Éducative : dispositif identique à celui du primaire.

⁸³ Les classes relais créées en 1998 et les ateliers relais mis en place à partir de la rentrée 2002.

Les dispositifs relais dans l'Académie de Toulouse en 2007-2008

L'audition du Proviseur Vie Scolaire, Conseiller technique du Recteur et correspondant académique des dispositifs relais a permis d'obtenir un éclairage plus précis sur ce qui était mis en œuvre en région Midi-Pyrénées.

Ces dispositifs relèvent d'un projet scolaire, pédagogique et éducatif. Ils ont pour objectifs de socialiser et de re-scolariser l'élève, avec une démarche de réinvestissement dans les apprentissages en vue de l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences pour les classes relais et de conduite de projet professionnel en ateliers relais pour les élèves plus âgés. L'élève est accueilli temporairement dans un autre contexte que l'établissement d'origine (soit un autre établissement, soit dans une structure départementale), avec d'autres intervenants partenaires de l'Éducation nationale (PJJ, Ligue de l'Enseignement, FOL, Franca, Céméa, Collectivités locales, autres associations locales, et d'autres services de l'État comme l'ONF, la Police ...).

L'Académie de Toulouse dispose de 15 dispositifs relais (sur les 415 dispositifs relais au plan national avec 7 950 élèves accueillis) : 9 ateliers relais (un dans six départements, trois en Haute-Garonne, aucun en Tarn-et-Garonne) avec environ 225 élèves accueillis et 6 classes relais (une dans l'Ariège, trois en Haute-Garonne, une dans le Tarn et une en Tarn-Et-Garonne), soit environ 252 élèves. A la rentrée 2008-2009, une quatrième classe relais a été implantée en Haute-Garonne.

L'admission en atelier relais, sur demande du chef d'établissement, est accordée par une commission départementale présidée par l'Inspecteur d'Académie pour un accueil en moyenne de 24 élèves, organisé autour de modules de trois à six semaines (en moyenne 4 semaines), renouvelable trois fois dans l'année et par élève.

L'admission en classe relais est décidée par un comité ou une commission au niveau départemental pour un cycle de deux à six semaines.

Dans la réalité, chaque académie, et donc chaque inspection académique, organise ces dispositifs, ce qui génère une très grande hétérogénéité dans le fonctionnement, le pilotage et le suivi d'une part, d'autre part, peut occasionner un effet d'offre sur les territoires dotés.

Les élèves accueillis en Midi-Pyrénées : environ 450 élèves sont accueillis par an, majoritairement et en priorité des garçons pour 78 %, d'un âge moyen de 14 ans et trois mois, les filles étant un peu plus âgées, accusant un retard scolaire de un an et neuf mois en moyenne. 70 % d'entre eux sont encore scolarisés mais rencontrent des problèmes, 20 % présentent un très fort taux d'absentéisme, 10 % ne sont plus scolarisés. Environ 40 % font l'objet de mesures éducatives.

Le devenir des élèves : 75 % retournent en collège pour un passage en classe supérieure ou un redoublement, 8 % sont réorientés vers une SEGPA, EREA, DP6h, ou une MFR, 9 % vers la formation professionnelle par apprentissage ou préapprentissage en CFA et en LP, 5 % vers la MGI ou des cours par correspondance (CNED), 3 % restent sans solution.

Le retour dans l'établissement d'origine pose souvent problème, 20 % de ces élèves vont dans un autre collège. Il faut également mettre en place un PPRE, de l'accompagnement.

Depuis la rentrée 2008, **dans le temps périscolaire, les élèves de collège bénéficient de « l'accompagnement éducatif »**, d'abord réservé en 2007 aux élèves de l'Éducation prioritaire, il est étendu depuis à tous les élèves de collège. Il offre aux enfants volontaires, avec l'accord de leur famille, deux heures d'activités en dehors des heures scolaires, le plus souvent après la sortie, parfois durant la pause méridienne ou dans un horaire journalier en fonction de la situation locale.

Sur l'ensemble l'Académie de Toulouse, en 2008-2009, 4 000 écoliers et 36 000 collégiens ont bénéficié de l'accompagnement éducatif, encadrés par 4 700 adultes dont 49 % d'enseignants et 30 % d'autres personnels (CPE, assistants d'éducation notamment).

Au collège, les élèves de 6^{ème} sont les principaux bénéficiaires, suivis des 5èmes, des 3èmes et des 4èmes. Les activités portent majoritairement sur l'aide aux devoirs et aux leçons (62 %), l'art et la culture (24 %), le sport (11 %) et les langues vivantes (3 %).

Un dispositif interministériel plus ancien⁸⁴, **dans le temps extrascolaire, « l'école ouverte »** permet d'accueillir, en priorité, dans les collèges et les lycées, les mercredis et samedis durant l'année scolaire et pendant les vacances scolaires, les jeunes élèves qui ne partent pas en vacances pour des activités à caractère scolaire, culturel, sportif et de loisirs. Elle a plusieurs objectifs : aider les jeunes à modifier leur représentation de l'école, contribuer à la lutte contre la violence, à la réussite scolaire et à l'insertion sociale. Pour les jeunes élèves du primaire (cycle 3) qui peuvent également en bénéficier, elle vise aussi à les familiariser avec le collège.

A partir de ce descriptif des dispositifs au niveau des écoles et des collèges et de quelques données régionales quantitatives, une première interrogation porte sur l'évaluation qualitative de ces mesures : ont-elles apporté des améliorations en termes de résultats scolaires aux élèves bénéficiaires ? Aucune évaluation objective, formalisée, n'est produite, même sur les dispositifs les plus anciens.

L'autre interrogation qui se présente concerne les effets des récentes réformes avec la mise en place du socle commun de connaissances et de compétences et, à la rentrée 2010, du « livret de compétences » dont la généralisation est prévue en 2011. Elles viennent quelque peu modifier l'appréciation de l'acquisition du Brevet des collèges (le DNB) et du niveau atteint en fin de scolarité. Cela peut signifier qu'un jeune sortira sans le brevet des collèges tout en ayant validé tout ou partie des sept compétences demandées. Comment sera considérée sa situation : sans diplôme mais « compétent » ? D'autres questions seront posées au cours de cet avis sur ces deux niveaux (école élémentaire et collège) compte tenu du rôle déterminant qu'ils jouent dans la réussite ou l'échec du parcours scolaire.

- **Pour les lycéens, dans le temps scolaire, il est fait appel au dispositif expérimental de réussite scolaire au lycée**, sur la base des lycées volontaires (206 établissements en France à la rentrée 2009 et six pour l'Académie de Toulouse⁸⁵). Ce dispositif a pour objet d'apporter un appui individualisé aux élèves en fonction de leurs besoins afin de prévenir les redoublements. Il comprend l'aide au travail, l'entraînement aux épreuves d'examens, l'élaboration et l'approfondissement du projet d'orientation, la préparation à la poursuite d'études supérieures. **Hors temps scolaire, les lycéens peuvent également bénéficier de stages pendant les vacances** (trois sessions d'une semaine de quatre heures par jour, cinq jours par semaine, en atelier de dix élèves), **de sessions d'entraînement systématique aux examens, du dispositif École ouverte.**

⁸⁴ Lancée en 1991, l'école ouverte est une opération impliquant le Ministère de l'Éducation nationale, le Ministère du Logement et de la Ville avec la Délégation interministérielle à la Ville, le Ministère du Travail, des Relations sociales et de la Solidarité avec la direction générale de l'action sociale, la direction de la population et des migrations et l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances.

⁸⁵ LP Mirail, LGT Rive Gauche, LGT Toulouse-Lautrec, LGT Berthelot à Toulouse en Haute-Garonne, dans le Tarn, LP Dr Clément de Pémillé à Graulhet, et, dans le Tarn-et-Garonne, LGT Jean de Prades à Castelsarrasin.

Au niveau des lycées, certaines réformes sont réalisées, en particulier celles qui concernent la voie professionnelle avec la généralisation de la préparation en trois ans du Baccalauréat professionnel⁸⁶ après la classe de troisième de collège. D'autres sont encore en cours pour la voie générale et technologique des baccalauréats. Selon le Ministère de l'Éducation nationale, elles visent elles aussi la réussite scolaire d'un maximum d'élèves, donc implicitement la réduction de l'échec scolaire et des sorties sans qualification et sans diplôme par la prévention, avec en arrière fond l'objectif de répondre aux nouveaux « critères de référence » de la stratégie européenne pour la période 2010-2020, notamment celui de réduire « la proportion des jeunes⁸⁷ en décrochage scolaire à moins de 10 % ». La réforme à venir du lycée prévoit de mettre en œuvre de l'aide personnalisée, des appuis pour l'acquisition de la méthodologie et pour l'orientation.

D'autres dispositifs interviennent au sein du système éducatif pour lutter contre le décrochage scolaire qui engage la responsabilité de l'École, et agir contre les sorties sans diplôme, notamment à la fin de la scolarité obligatoire.

Ainsi, la **Mission générale d'Insertion** (MGI) doit prendre en charge les jeunes de plus de 16 ans non qualifiés et non diplômés, en amont en soutenant les élèves de plus de 16 ans en difficulté encore scolarisés et en aval en repérant les jeunes sortis depuis moins d'un an pour les accueillir et les remobiliser. Elle répond à l'obligation, inscrite dans le Code de l'Éducation⁸⁸, faite à tout établissement d'assurer le suivi vers l'accès à la qualification de chaque jeune sortant sans solution du système éducatif pendant l'année qui suit sa sortie.

Les actions de prévention de la rupture et de préparation à la qualification (au minimum de niveau V CAP ou BEP) sont conduites dans les établissements scolaires. Les personnels de direction, les enseignants, les personnels d'éducation et d'orientation en sont les principaux acteurs.

Les actions de remotivation et de préparation à la qualification des élèves déjà sortis du système éducatif (depuis moins d'un an) sont prises en charge par les personnels de l'établissement et par des personnels spécifiques en coordination pédagogique et ingénierie de formation.

La Mission Générale d'Insertion doit participer pleinement à la lutte contre l'**illettrisme** dans la mesure où les actions de remobilisation visent systématiquement une remise à niveau des connaissances de base en français et en mathématiques afin de permettre l'accès dans une formation qualifiante. Il lui incombe également d'organiser, avec des partenaires, des modules spécifiques pour les primo-arrivants.

⁸⁶ Jusqu'à la rentrée 2009, le Baccalauréat professionnel se préparait en deux ans, après deux ans de formation soit en CAP soit en BEP, donc un cursus de quatre années après la fin de la classe de troisième.

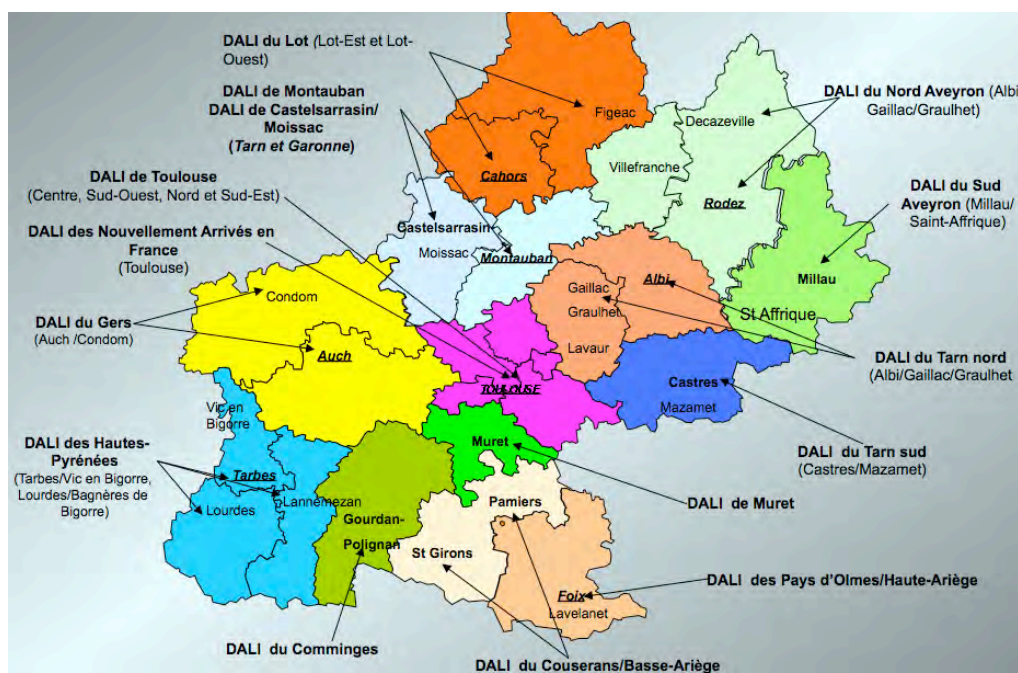
⁸⁷ C'est-à-dire la proportion de personnes âgées de 18 à 24 ans qui ont seulement le niveau de l'enseignement secondaire inférieur ou un niveau moins élevé.

⁸⁸ Résultant des lois : loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, loi relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle du 21 décembre 1993, loi du 29 juillet 1998, relative à la lutte contre les exclusions, loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005.

La Mission Générale d'Insertion dans l'Académie de Toulouse

L'audition du Conseiller Technique du Recteur en charge de la MGI, le 25 mars 2009, permet de prendre la mesure de son activité sur le territoire régional.

En Midi-Pyrénées, l'organisation est déclinée du niveau académique, sous la responsabilité du Recteur, déléguée au Chef du Service Académique de l'Information et de l'Orientation, au niveau départemental avec les CTI (Coordonnateurs Techniques d'Insertion) et infra départemental avec le Dispositif d'Accueil d'Insertion (DALI) animé par les Coordonnateurs d'Actions dans les établissements supports qui accueillent les jeunes en formation.



Une procédure de repérage permanente est mise en place impliquant les acteurs de l'Éducation nationale (établissements scolaires, Inspection Académique, Centres d'Information et d'Orientation), en liaison avec d'autres acteurs partenaires comme les Missions locales (en premier lieu), les Maisons Communes Emploi Formation, les CFA, le Ministère de l'Agriculture, les Chambres Consulaires, Protection judiciaire de la Jeunes, services sociaux,

Pour rappel, 1 681 jeunes ont été reçus en entretien dans l'Académie de Toulouse pendant l'année 2007-2008. 1 073 ont été intégrés dans une action proposée par la MGI, soit de remobilisation (actions à temps plein, actions à temps partiel (tutorat) soit d'accompagnement à la qualification (IPAQ et MOREA) selon des modalités pédagogiques spécifiques. 973 sont sortis avec une solution ou un accompagnement socio-éducatif ou médical.

Concernant les nouveaux arrivants allophones (ENAF) et les enfants du voyage (EDV) qui sont soumis à la scolarité obligatoire, ils ont des besoins éducatifs particuliers et relèvent de la compétence des « Centres Académiques pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage », les CASNAV. Ce réseau couvre le territoire national métropolitain (et certains DOM-TOM). Ce sont les inspections académiques, dans chaque département, qui doivent accueillir ces jeunes.

Leur action⁸⁹ est centrée sur l'accompagnement de la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires, et des enfants du voyage.

Dans l'Académie de Toulouse, à la rentrée 2008-2009, ont été accueillis :

- 1 170 ENAF dont 477 dans le premier degré et 693 dans le second degré dans 55 collèges et lycées impliqués dans le dispositif ;
- 3 434 EDV dont 2 618 dans le premier degré (1 158 enfant du voyage pour la seule Haute-Garonne) et 470 dans le second degré ; 37 élèves inscrits au CNED pour le premier degré, et 309 dans le second degré.

Les dispositifs « territorialisés »

C'est sous cette appellation que seront regroupés des dispositifs, au sein même du système éducatif ou en dehors, dans le temps scolaire ou en dehors, qui ont pour objectif principal ou secondaire la prévention et la réduction de l'échec scolaire, au plus près des besoins des territoires.

L'éducation prioritaire est l'un des premiers dispositifs à se mettre en place, à partir de 1981 sous l'impulsion d'Alain SAVARY avec la création des ZEP (Zones d'Éducation Prioritaire), pour répondre aux difficultés sociales et scolaires concentrées dans certains établissements, dans des zones défavorisées. Elle s'appuie sur une discrimination positive dans l'emploi des moyens publics au service de l'égalité des chances, résumée par la formule « donner plus à ceux qui ont moins ». Les années 1990, 1991 et 1992 consolident la politique éducative des ZEP avec la nomination d'un responsable et d'un coordonnateur de zone, une évaluation interne et externe. L'accent est mis sur l'objectif de « réussite scolaire ». L'année 1997 voit la création des REP (Réseaux d'Éducation Prioritaire) et des contrats de réussite. Ces réseaux associent à des établissements déjà en ZEP des écoles et des établissements qui nécessitent une aide en raison des difficultés rencontrées ; chaque réseau formalise un « contrat de réussite » fixant ses objectifs et précisant les dix orientations nationales.

En 2006, un plan de relance renouvelle les principes de l'éducation prioritaire avec la création des RAR (Réseaux Ambition Réussite), de compétence nationale et des RRS (Réseaux de Réussite Scolaire) dont la constitution revient aux académies. Ils se substituent aux anciennes dénominations.

Les objectifs sont de faire acquérir par tous les connaissances et les compétences du socle commun, de réduire les écarts de réussite entre les élèves scolarisés en éducation prioritaire et les autres, d'améliorer les parcours de réussite scolaire en atténuant la rupture entre l'école et le collège et de construire des parcours d'excellence.

⁸⁹ Action régie par la circulaire 2002-102 parue au Bulletin Officiel n° 10 du 25 avril 2002.

Cette mise en œuvre prévoit de s'appuyer sur :

- un pilotage et des moyens renforcés (affectation, au niveau national, de 1 000 enseignants supplémentaires et de 3 000 assistants pédagogiques, un principal adjoint et une infirmière à temps complet par collège dans les RAR),
- une organisation simplifiée,
- la contractualisation,
- la mise en cohérence des actions engagées (dans le temps scolaire et hors temps scolaire), le projet pédagogique et éducatif du réseau doit être complémentaire avec les partenaires du secteur culturel, sportif, scientifique et les collectivités territoriales, un partenariat choisi dans le cadre de conventions,
- la mobilisation et l'accompagnement des équipes, des évaluations, le développement de pratiques pédagogiques mieux adaptées aux besoins.

L'éducation prioritaire dans l'Académie de Toulouse regroupe, à la rentrée 2008 :

- sept Réseaux Ambition Réussite (7 collèges¹ avec un effectif de 2 749 élèves et 62 écoles avec un effectif de 7 449 élèves), soit 3 % du total des effectifs
- vingt Réseaux de Réussite Scolaire, soit 170 écoles pour un effectif de 11 781 élèves et 207 collèges avec 96 454 élèves, soit 5,3 % du total.

L'évaluation réalisée « Éducation Prioritaire : point d'étape au printemps 2009 » par la Division de la Prospective et de la Performance (D2P) du Rectorat de l'Académie de Toulouse, disponible en ligne sur le site Internet¹, indique dans sa synthèse :

- « les collèges en RAR accumulent les indicateurs défavorables sur les populations d'élèves accueillis : niveau scolaire plus faible à l'entrée en 6^{ème}, retards plus importants en 6^{ème}, parents d'élèves de PCS plus défavorisées, taux plus important d'élèves de nationalité étrangère. Pour autant, la cohorte entrée en 6^{ème} atteint la 3^{ème} sans redoublement de façon similaire à celle des collèges hors éducation prioritaire. Par contre, les résultats au Brevet sont beaucoup plus faibles et l'orientation post 3^{ème} plus forte vers l'enseignement professionnel. Enfin, pour les élèves orientés en seconde, le taux d'échec est plus fort (réorientation en LP et redoublement). »
- « les collèges en Réseaux de Réussite Scolaire reçoivent des élèves de niveau moyen en 6^{ème} mais aux caractéristiques défavorisées (retard, PCS, étrangers). Les résultats sont inférieurs à la moyenne pour l'accès en seconde et supérieur à la moyenne pour l'orientation en LP ».

	Hors éducation prioritaire	Education prioritaire	Dont RAR	Dont RRS
Population de collégiens issus de PCS défavorisées en %	28,1	48,1	70,5	37,3
Proportion de collégiens boursiers en %	21,2	41,8	68,3	31,0
Proportion de collégiens de nationalité étrangère en %	2,2	7,5	13,6	4,5
Taux de retard parmi les élèves de 6 ^{ème} en % : Académique	18,8	27,8	39,8	21,6
national	19,4	30,9	39,5	28,4
Taux de retard parmi les élèves de 3 ^{ème} en % : Académique	30,4	34,0	43,0	30,2
national	31,6	42,8	50,2	40,6
Taux de réussite au DNB en % : Académique	86,1	80,3	68,5	84,4
national	81,9	71,4	66,7	72,8
Taux de passage en seconde générale et technologique en fin de 3 ^{ème} :				
Académique	61,4	52,6	43,0	56,2
national	59,2	48,3	44,0	49,6

L'éducation prioritaire dans l'Académie de Toulouse par département :

- *les collèges de l'Ariège ont deux indicateurs défavorables (retard en 6^{ème} et PCS), de mauvais résultats au Brevet et une orientation forte en LP.*
- *L'Aveyron a beaucoup d'indicateurs proches de la moyenne sauf pour le passage en LP après la 3^{ème} et un bon taux de passage en première après la seconde.*
- *La Haute-Garonne se caractérise surtout par le taux d'échec après la seconde (réorientation et redoublement).*
- *Le Gers oriente un taux important par rapport à la moyenne d'élèves vers les LP après la troisième et après la seconde.*
- *Le Lot est caractérisé par le faible taux de redoublement en seconde comme les Hautes-Pyrénées qui ne réorientent que très peu en LP après la seconde.*
- *Le Tarn, avec une population un peu défavorisée (retard en 6^{ème} et PCS) voit presque tous ces indicateurs à la moyenne académique.*
- *Le Tarn-et-Garonne est le département qui accueille la population relativement la plus défavorisée et qui a le plus fort taux de déperdition entre la sixième et la troisième.*

Pour accroître l'efficacité de cette lutte contre les inégalités, l'éducation prioritaire s'inscrit aussi dans le cadre de la « Dynamique Espoir Banlieues », initiée début 2008⁹⁰ dont le volet « éducation » se concrétise par neuf mesures, qui se veulent des réponses concrètes aux difficultés majeures rencontrées par les élèves et leur famille dans les territoires : lutte contre le décrochage scolaire, internats d'excellence, accès aux CPGE, accompagnement éducatif dans les écoles élémentaires de l'éducation prioritaire, mixité scolaire choisie, dite « busing », sites d'excellence, dispositif expérimental de réussite scolaire au lycée, création d'une banque de stages, fermeture des collèges les plus dégradés.

En Midi-Pyrénées, les actions de l'Éducation nationale dans cette « Dynamique Espoir Banlieues » ont bénéficié à :

- *2 520 enfants des collèges et des écoles primaires des quartiers Bagatelle-Faourette, Reynerie-Bellefontaine, Empalot, Les Izards et quartiers Nord de Toulouse ;*
- *1 044 élèves du RRS de Tarbes*

Le Lycée Polyvalent Rive Gauche à Toulouse est labellisé « site d'excellence » parmi les 30 pôles nationaux.

Les dispositifs de réussite éducative

Les PRE, Programme de Réussite Éducative sont issus du Plan de cohésion sociale de juin 2004 (programmes 15 et 16 du plan). Ils s'inscrivent dans le volet « éducation » des contrats urbains de cohésion sociale, les CUCS. Ils sont à l'initiative des communes, des autres collectivités territoriales et sont financées par l'État sur la base d'un projet, inscrit dans une durée de cinq ans.

Le travail s'appuie sur un large partenariat associant collectivités locales (communes, conseils généraux...), services de l'État (Éducation nationale, DDJS, DDASS, DDPJJ...), associations, etc. Ce partenariat est formalisé par la création d'une structure juridique dédiée (Groupement d'intérêt public/GIP), à la fois instance de pilotage et de gestion. L'Éducation nationale est partenaire de ce dispositif mais ne le gère pas.

⁹⁰ Annoncée en février 2008 et traduite dans les décisions du Comité Interministériel des villes (CIV) du 20 juin 2008.

Les PRE visent à rendre effective l'égalité des chances pour les enfants et les adolescents des quartiers défavorisés en leur offrant un accompagnement social, culturel, sanitaire afin d'aider la famille dans son rôle éducatif. Les dispositifs de réussite éducative (appelés aussi programmes de réussite éducative/PRE) doivent apporter hors temps scolaire des moyens et des outils nouveaux pour donner des chances de réussite à chaque enfant ou adolescent, de 2 à 16 ans, présentant des signes de grande fragilité, vivant dans les zones urbaines sensibles (ZUS) ou scolarisés dans un établissement situé en zone d'éducation prioritaire.

Les équipes de réussite éducative en constituent le volet principal : équipes pluridisciplinaires de soutien, elles sont composées de professionnels de différentes spécialités : enseignants éducateurs, animateurs, travailleurs sociaux, psychologues, pédopsychiatres, intervenants sportifs et culturels.... Elles doivent proposer un soutien individualisé et personnalisé, d'une part, aux enfants et adolescents en fragilité identifiés par les acteurs locaux, dès la maternelle, et, d'autre part, à leurs familles. Les actions menées relèvent de l'accompagnement scolaire, de la prise en charge de problèmes de santé, de l'apprentissage des règles de vie en commun ou de l'épanouissement personnel par l'éducation culturelle, artistique ou la pratique sportive.

Par ailleurs, des actions peuvent être aussi financées pour des internats de réussite éducative accueillant des jeunes, qui souffrent d'une situation familiale tendue ou de conditions de logement insatisfaisantes. Il s'agit alors de développer, dans le cadre d'internats scolaires existants ou de nouvelles structures, des projets éducatifs, sportifs et culturels.

Enfin, peuvent être aussi soutenus des projets de partenariats d'excellence avec les grandes écoles et universités pour favoriser l'accès à l'enseignement supérieur de lycéens de ZUS et des territoires de l'éducation prioritaire, notamment dans le cadre de la charte pour l'égalité des chances dans l'accès aux formations d'excellence.

Les dispositifs sur le temps extrascolaire dans les territoires

Bien d'autres démarches et dispositifs sont initiés par des collectivités locales et par des associations, dans un cadre « institutionnel », celui de la loi, ou selon d'autres formules.

L'accompagnement à la scolarité

Le dispositif Contrat Local d'Accompagnement la Scolarité (CLAS), créé en 2000 pour unifier diverses actions déjà en place depuis longtemps, est référencé par « la Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité » signée en 2001 qui en précise le cadre et les objectifs dans une dynamique partenariale. Il regroupe l'ensemble des actions offrant aux enfants, aux côtés de l'école, les ressources nécessaires à la réussite scolaire (aide aux devoirs, actions d'ouverture culturelle, réalisation de projets, ...). Il s'articule fortement sur le lien construit avec les familles et avec les établissements scolaires pour permettre à l'enfant de trouver confiance en lui et dans son parcours scolaire.

Financé par la Caisse d'allocations familiales (CAF), le Conseil Général, l'Agence de cohésion sociale pour l'égalité des chances (ACSE), les communes, les intercommunalités, l'accompagnement est mis en oeuvre par des opérateurs agréés, dont un nombre important d'associations de proximité.

Les acteurs s'assurent d'une coordination des actions avec les projets des écoles et des établissements de l'Éducation prioritaire et les dispositifs inscrits dans la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École. Ces actions ont vocation à s'intégrer dans les projets de réussite éducative mis en oeuvre dans les zones urbaines sensibles et dans les territoires de l'éducation prioritaire.

Les actions se déroulent généralement, après les cours dans des locaux associatifs, parfois dans les établissements scolaires par le biais de conventions. Chaque action, conduite par des opérateurs municipaux ou associatifs, correspond à un groupe de 5 à 15 enfants, en fonction de l'âge, du niveau scolaire, ou du thème.

Les enfants scolarisés dans les écoles, collèges, lycées, « ne bénéficiant pas dans leur environnement familial et social des conditions suffisantes pour réussir leur scolarité » peuvent en profiter, sur les conseils des enseignants, des travailleurs sociaux ou par les familles elles-mêmes. L'enfant peut aussi être accueilli à sa demande. L'admission est soumise à l'accord des parents et au volontariat de l'enfant. Elle est totalement gratuite (seule peut être exigée la cotisation pour adhésion à l'association porteuse de l'action).

Année après année, environ 170 000 enfants ont ainsi pu être soutenus au plan national.

Les études surveillées

À la fin des années 1980, **les études surveillées ont été mises en place dans des écoles par des municipalités à la demande des associations de parents d'élèves** pour proposer aux enfants qui restent tard à l'école un temps pour faire le travail personnel demandé par les enseignants. Ce travail est constitué essentiellement de leçons à apprendre et de quelques exercices d'entraînement.

Ce temps « d'études surveillées » a lieu le soir après la classe, avec des modalités d'organisation différentes suivant les effectifs des écoles, suivant aussi les moyens mis à disposition par la municipalité. Selon la ville, il peut être gratuit ou payant (tarif variable suivant le quotient familial).

Ni l'école après l'école, ni soutien scolaire, c'est un temps surveillé et non dirigé. Les « surveillants » (enseignants ou étudiants) sont à la disposition des élèves pour les aider, leur faire réciter leurs leçons. Depuis 2004, une convention a été signée entre les associations relevant de « l'accompagnement à la scolarité » et le ministère de l'Éducation nationale leur permettant d'intervenir dans ces études surveillées.

Jusqu'en septembre 2007 il n'était pas dans les prérogatives de l'Éducation nationale de prendre en charge l'accueil des enfants au-delà des horaires scolaires. Aujourd'hui, le travail personnel ou « devoirs » concerne tous les élèves du Cours préparatoire à l'enseignement supérieur et il entre dans les nouvelles mesures d'accompagnement assurées par le système scolaire. L'objectif est de créer le moins d'inégalités et de permettre à tout élève de s'investir dans son métier d'écolier, de collégien.

Le CLAE : Centre de loisirs associé à l'école

Les CLAE sont apparus dans certaines écoles il y a près de 20 ans. Ils étaient au départ **issus d'associations de quartier ou de fédération de parents d'élèves. Ils ont été généralisés et accompagnés par les municipalités depuis les années 2002.** Les CLAE sont dans la continuité et dans la réglementation des centres de loisirs sans hébergement, CLSH, qui proposent l'accueil des enfants, les mercredis et durant les vacances scolaires. Ils sont partie prenante du projet d'école.

Le CLAE prend en charge, sur le lieu « école », les enfants le matin avant la classe (souvent à partir de 7 h 30), durant la pause méridienne et le repas entre 11 h 30 et 14 heures et le soir après la classe. L'encadrement et l'animation sont assurés par des personnels qualifiés. Ainsi, loin d'une traditionnelle « garderie », les équipes d'animateurs, font de ces temps périscolaires des moments de loisirs riches et variés. Les projets et les activités s'inscrivent en complémentarité des apprentissages scolaires, mais sous une forme ludique et récréative.

Le CLAE est un « temps passerelle » entre le milieu familial et le temps de classe, un temps qui souhaite offrir les meilleures chances de réussite à l'enfant, garantir le bien-être en articulant les rythmes de vie entre les temps scolaires et périscolaires. Ce dispositif s'inscrit dans la lutte contre les inégalités et vise à favoriser un apprentissage à la vie sociale et citoyenne.

Il est à noter que ces dispositifs de lutte contre le décrochage scolaire se mettent en œuvre sur le terrain à l'initiative de l'établissement, de l'Inspection académique, des collectivités territoriales, des associations, au niveau d'un territoire, pour répondre de manière appropriée à des difficultés spécifiques. D'autres se développent en fonction des besoins identifiés dans tel ou tel établissement en fonction de la population du territoire, sous l'impulsion des équipes pédagogiques et validés par les autorités académiques.

Quels effets de ces divers dispositifs et quelles évolutions pour la réussite scolaire et la lutte contre l'échec et les sorties sans qualification et sans diplôme ?

La présentation des principaux dispositifs en place pour accompagner, aider et soutenir les élèves dans l'objectif de faciliter leur réussite et de contribuer à leur intégration sociale et culturelle montre que cette préoccupation est relativement ancienne et prise en compte aussi bien au sein même du système éducatif que par les associations, les collectivités territoriales et différents organismes financeurs.

Depuis les années 1980, dans l'école et en dehors de l'école, les actions se sont multipliées montrant aussi une prise de conscience collective des difficultés rencontrées par certains élèves dans le système scolaire et de la nécessité d'investir dans la lutte contre l'échec scolaire et les sorties sans qualification et sans diplôme.

Certes des résultats ont été obtenus par l'institution scolaire et les actions des partenaires de l'école car le nombre de jeunes sortants non qualifiés a considérablement diminué pendant des années pour atteindre un palier dans les années 2000 avant d'augmenter à nouveau aujourd'hui, comme indiqué dans les premiers chapitres de cet avis. Ce qui tend à démontrer que des problèmes subsistent, que les réponses apportées, en l'occurrence ces dispositifs décrits précédemment, présentent des limites. Il est à remarquer également que l'école ne peut pas être toujours son propre recours et ne peut prendre seule en charge des difficultés plus globales, au-delà des seules difficultés d'apprentissage et d'acquisition des connaissances et des savoirs fondamentaux.

Le constat qui peut être fait est de deux ordres :

- celui d'une accumulation de dispositifs d'initiatives diverses, sans véritable articulation entre eux, avec parfois des chevauchements avec le risque d'une mauvaise harmonisation entre le scolaire et le parascolaire, des différences importantes aussi en fonction des territoires, car ils se concentrent sur les publics des territoires urbains au détriment de ceux des territoires ruraux.
- Celui d'une évaluation largement insuffisante qui ne permet pas de porter un jugement pertinent sur les effets de ces « politiques d'accompagnement et de soutien à la réussite scolaire ». Soit les résultats d'évaluation ponctuelle de certains dispositifs sont purement quantitatifs soit ils ciblent davantage les effets positifs de l'accompagnement à la scolarité sur le comportement des élèves que sur leur progrès dans les apprentissages fondamentaux. Ce défaut d'évaluation « globale » est aussi lié au fait que ces différents dispositifs relèvent souvent de politiques interministérielles, avec des financements croisés, donc d'autorités administratives et ministérielles différentes. Malgré de nombreux indicateurs de suivi mis en place, notamment dans le cadre de la loi de finances, l'Éducation nationale n'a pas produit jusqu'à présent de réelles évaluations qualitatives des divers dispositifs d'accompagnement de l'élève ; en fait, la seule évaluation reste celle de la réussite aux examens.

De plus, en tendance, un double phénomène est constaté : celui d'un glissement de la responsabilité de l'État vers les collectivités territoriales à qui il est demandé d'intervenir de plus en plus sur des champs qui, jusqu'à présent, étaient pris en charge par les ministères concernés. Il génère aussi de la confusion et des distorsions dans les territoires. Le deuxième concerne le développement du recours au soutien hors de l'école, notamment à domicile, auprès du secteur marchand, majoritairement pour les élèves de collège et de lycée.

Enfin, les divers dispositifs d'accompagnement de l'élève, pour la réussite et contre le décrochage scolaire, même lorsqu'ils sont actifs et organisés, concernent un faible pourcentage d'élèves, laissent aussi des publics dans des zones d'ombre, avec la question de savoir s'ils bénéficient bien à ceux qui en ont le plus besoin.

Le nouveau cadre contextuel

L'examen de ces dispositifs met en lumière l'intense activité « réformiste » qui traverse le système éducatif en peu de temps, créant de nouveaux contextes qui s'avèrent déstabilisants aussi bien pour les élèves et leurs familles que pour les équipes éducatives qui doivent les organiser dans leurs établissements et les appliquer jusque dans leurs classes et leur enseignement. Cette intensité s'ajoute à une accumulation de réformes, fruit de la succession de nombreux ministres, qui d'ailleurs est une constante depuis les années 1960, et ils le reconnaissent eux-mêmes, chacun porteur de « sa » réforme du système éducatif.

Ces réformes mettent l'accent sur la volonté de prendre en compte deux situations antagonistes dans les conditions actuelles : une individualisation de la formation pour conduire chacun au maximum de ses possibilités et l'obligation d'accueillir tous les élèves, la massification de la formation.

Or, entre l'exposé des réformes, leur contenu, et leur mise en œuvre dans les établissements et les classes, il se crée un décalage réel et important que l'on ne peut que constater à tous les niveaux de la scolarisation, d'autant plus que les textes et circulaires d'application interviennent très tardivement dans l'année scolaire pour une mise en œuvre immédiate.

En fait, plus encore que les contenus de chacune des réformes, c'est cette accumulation des réformes qui se succèdent à un rythme accéléré, qui génère de la confusion et des difficultés pour leur mise en œuvre :

- rythmes scolaires avec la semaine de quatre jours en primaire, à nouveau remise en cause dans la circulaire de rentrée 2010,
- modification des grilles horaires avec les heures de soutien et d'accompagnement éducatif,
- modification des interventions et suppression programmée de certaines interventions (RASED),
- modification des programmes, stages pendant les vacances,
- réforme de la voie professionnelle avec le Baccalauréat professionnel en trois ans au lieu de quatre, et la place des CAP et des BEP (certification intermédiaire),
- réforme des lycées (voie générale et voie technologique qui pose la question de son positionnement par rapport à la voie professionnelle),
- réforme de la formation des maîtres avec la suppression de l'année de stage ... donc l'absence de formation pédagogique, d'apprentissage au métier d'enseignant,
- dans un contexte de diminution des heures d'enseignement et de suppression de postes, donc de conditions d'exercice de plus en plus difficiles avec des classes plus surchargées (plus fréquemment à 30 élèves au lieu de 24 dans les collèges et 35 pour les lycées). Au constat de la diminution des personnels enseignants dans les établissements s'ajoute celui d'autres intervenants adultes de la communauté éducative (psychologues, assistantes sociales de moins en moins présents, etc.).

Ainsi, à tous les niveaux, du primaire au second cycle de lycée, les heures de cours ont diminué, par exemple, de deux heures en primaire passant de 26 à 24 heures. Pour les lycées, elles sont ramenées de 33 à 29 heures hebdomadaires alors que les programmes, les contenus d'enseignement et les exigences d'acquisitions restent inchangés en quantité. Le volume de travail est important par rapport au nombre de jours travaillés car, en France, les élèves du primaire travaillent environ 140 jours⁹¹ par an contre 185 jours en moyenne européenne, ce qui pose le problème de la densité du temps de l'école et donc celui du calendrier scolaire et de la répartition de la charge de travail sur l'année.

Comment alors mettre en œuvre les dispositifs d'individualisation comme les cycles en primaire et le suivi pédagogique nécessaire ? Comment faire en sorte que tous accèdent aux connaissances et compétences attendues dans le temps imparti ? C'est l'organisation pédagogique et administrative des établissements qui est remise en cause. Mais la pression s'exerce non seulement sur les enseignants mais aussi sur les jeunes et leurs familles dans une société qui surinvestit le modèle et la réussite scolaires. Les premiers doivent répondre aux exigences des programmes et les seconds doivent assimiler plus rapidement, sans disposer de temps de respiration, au détriment d'activités sportives et culturelles. A titre d'exemple, le temps consacré aux enseignements artistiques a été réduit de 50 % dans les programmes de certains baccalauréats professionnels.

Cette pression « scolaire », car ne pas réussir à l'école signifie aussi ne plus avoir d'insertion sociale, de position sociale, engendre stress et angoisse et induit aussi le recours à des appuis extérieurs comme les cours particuliers, mais pour ceux qui ont les moyens financiers, encouragés par ailleurs par la défiscalisation de ces services, renforçant aussi les inégalités sociales.

Au point que le sociologue, Dominique GLASMAN parle « *d'un marché de l'angoisse scolaire* » et en appelle depuis longtemps à la vigilance « *si on veut éviter de faire de l'accompagnement à la scolarité de l'accompagnement social de l'exclusion scolaire* »⁹².

Dans de telles conditions, les réformes ne risquent-elles pas de provoquer des résultats inverses à ceux attendus et, ainsi, engendrer davantage de sorties sans qualification et sans diplômes ?

Par la circulaire de préparation de la rentrée 2010⁹³, le Ministère de l'Éducation nationale réaffirme les « principes directeurs et les priorités », en particulier, sous la rubrique « personnaliser les parcours scolaires », le renforcement des dispositifs d'aide et d'accompagnement personnalisés et la lutte contre le décrochage visant « la diminution du nombre de jeunes sortant de l'École sans diplôme, priorité tant nationale qu'européenne ».

Si l'objectif reste effectivement une nécessité pour que tous les jeunes accèdent à une certification, les mesures et les moyens proposés, autour d'une obligation de signalement des jeunes déjà sortis de formation initiale, d'un module informatisé de repérage des élèves « en risque de rupture scolaire », et la création de nouveaux dispositifs comme le « micro-lycée » venant s'ajouter encore aux dispositifs existants, ne semblent pas à la hauteur de l'enjeu d'un suivi individualisé de ces jeunes en difficulté pour leur permettre d'accéder à une qualification et à une certification.

⁹¹ en théorie 4 jours par semaine pendant 36 semaines, soit 144 jours, en réalité 140 jours.

⁹² « le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école », Dominique GLASMAN Haut Conseil de l'évaluation de l'école (HCÉé), n° 15 de décembre 2004 (consultable sur Internet)

⁹³ circulaire n°2010-38 du 16 mars 2010 parue dans l'encart n°2 du 18 mars 2010 du Bulletin officiel n°11 du 18 mars 2010 du Ministère de l'Éducation nationale.

B - Après la sortie du système éducatif

Comme exposé précédemment dans la partie « que deviennent-ils ? », ce sont les publics peu ou pas diplômés qui sont confrontés aux plus grandes difficultés pour accéder à un premier emploi, pour parvenir à obtenir un emploi durable et de qualité, et s'y maintenir. Dans la période de crise actuelle, le caractère protecteur du diplôme est amplifié et les besoins de formation professionnelle, tant initiale que tout au long de vie, sont encore plus importants et déterminants pour les parcours professionnels. Car, comme le soulignent les travaux de l'OCDE « Jobs for Youth/des emplois pour les jeunes » concernant la France : « *Réussir son insertion professionnelle en France dépend, dans une large mesure de l'obtention, après une trajectoire scolaire linéaire, d'un diplôme initial sélectif (de type grande école ou institut universitaire de technologie) particulièrement valorisé par les employeurs. Les jeunes qui dévient de ce parcours scolaire ont plus de mal à décrocher un diplôme initial qui les protège du chômage et sont confrontés, dès leur entrée sur le marché du travail, à de multiples barrières à l'obtention d'un emploi* ».

Mais le problème n'est pas nouveau car les jeunes constituent depuis plus d'une trentaine d'années un public cible de la politique de l'emploi et ils ont bénéficié de plus de quatre-vingts mesures différentes, comme le pointe le rapport du CESE « 25 ans de politique d'insertion des jeunes : quel bilan ? » d'octobre 2008. Ce domaine de l'insertion professionnelle est également caractérisé par un empilement de dispositifs successifs, de durée parfois très brève, ciblant des publics différents. Il en résulte une complexité dans la gestion administrative et une absence de lisibilité aussi bien pour les jeunes que pour les entreprises.

Un bref historique ...

Dès les années 1970, en raison du nouveau contexte des chocs pétroliers de 1973 et 1974, les politiques publiques ont pris en compte les difficultés d'insertion sur le marché du travail des plus jeunes et, à l'échelon national, ont mis en place différents dispositifs et mesures d'accompagnement pour faciliter l'accès à l'emploi, sous l'impulsion conjointe des pouvoirs publics et des partenaires sociaux.

Ainsi les premiers « Pactes pour l'Emploi des jeunes », dès 1977, s'appuient sur les contrats de travail en alternance (contrat emploi-formation), assortis de réductions de cotisations sociales, de stages en milieu de travail et de formation postsecondaires, y compris le contrat d'apprentissage alors exonéré de cotisations patronales. En 1982, le « dispositif 16-18 ans » vise à assurer à ce public spécifique une qualification professionnelle et faciliter leur insertion sociale, dispositif « transversal, territorialisé et évaluable ». Ces années voient aussi la mise en place des services spécialisés pour l'accueil des jeunes, les Permanences d'accueil, d'information et d'orientation (PAIO) et les Missions locales dans les municipalités, à la suite du rapport de Bertrand SCHWARTZ.

Puis, face à la critique des formations en trop grand décalage par rapport aux besoins de l'économie, la priorité est donnée à la mise au travail dans l'entreprise ou dans une collectivité avec la création des Travaux d'Utilité Collective (TUC) et les Stages d'Initiation à la vie professionnelle (SIVP) en 1984. Avec l'arrivée du chômage de masse, la réémergence de la pauvreté, les actions d'insertion vont cibler des publics prioritaires (chômeurs, travailleurs peu qualifiés ...) et viser la lutte contre l'exclusion avec la mise en place du RMI (Revenu Minimum d'Insertion) en décembre 1988, mais qui concerne uniquement les adultes de plus de 25 ans.

Dans la décennie 1990, la logique de l'insertion par l'économique et la mise au travail s'impose et voit la multiplication des entreprises alternatives (l'économie solidaire), la création des PLIE (Plans Locaux d'Insertion par l'Économique), et la prédominance des contrats aidés, dans le secteur non marchand avec le contrat emploi solidarité, le contrat emploi consolidé, le contrat emploi ville, le contrat emploi-jeune, et dans le secteur marchand avec le contrat en alternance, le contrat de retour à l'emploi, le contrat initiative emploi.

La montée de l'exclusion, avec la fameuse « fracture sociale », la poussée du chômage des jeunes et, en particulier des diplômés, montrent que l'insertion sociale et professionnelle s'effectue après un parcours plus long et plus varié, ainsi le contrat « nouveaux services emplois-jeunes »⁹⁴ d'une durée de cinq ans pour « développer des activités d'utilité sociale répondant à des besoins émergents ou non satisfaits dans le secteur non marchand (public et associatif) ». Sont également créés le programme TRACE (Trajets d'Accès à l'emploi) en 1998⁹⁵ et, en juillet 2001, le PARE-PAP (Plan d'Aide au Retour à l'Emploi et le Projet d'Action Personnalisé) issu de la convention d'assurance chômage signé début 2001. Les jeunes faiblement qualifiés (âgés de 16 à 22 ans sans diplôme ou avec un diplôme inférieur au Baccalauréat) font l'objet d'un nouveau dispositif en 2002⁹⁶, les « contrat jeunes en entreprises » (ou SEJE, « soutien à l'emploi des jeunes en entreprises »).

En 2005, la loi de cohésion sociale modifie encore le paysage. Car, en parallèle du caractère interministériel qui, dès l'origine, marque ces politiques publiques, la décentralisation détermine l'intervention des collectivités territoriales, en particulier de la Région, dans la mise en œuvre de l'insertion.

Le Plan de cohésion sociale est promulgué pour la période 2005-2009 et il remodèle les contrats aidés en tenant compte du degré d'exclusion du chômeur et de la qualité de l'employeur. Deux contrats sont destinés aux allocataires des minima sociaux (CAV et CI-RMA), deux concernent les demandeurs d'emploi (CIE pour le secteur marchand et CAE dans le secteur non marchand), et aussi les publics de moins de 25 ans. Les jeunes les plus éloignés de l'emploi bénéficient d'un accompagnement personnalisé du Service Public de l'Emploi par le biais du CIVIS, qui prend la suite du programme TRACE⁹⁷, et du CIVIS renforcé, dont la mise en œuvre est confiée aux Missions locales. Les contrats par alternance (apprentissage et professionnalisation) sont relancés. Ce plan est assorti d'objectifs chiffrés. En complément, en 2005⁹⁸, pour les jeunes en grande difficulté scolaire et sociale, est créé le dispositif Défense deuxième chance (EPIDE).

En 2008, vient s'ajouter le plan « Espoir Banlieues » avec les « contrats d'autonomie » pour les jeunes faiblement qualifiés, âgés de 18-23 ans dans les quartiers prioritaires de la politique de la ville dans 35 départements, dont la Haute-Garonne pour Midi-Pyrénées.

⁹⁴ Loi n° 97-940 du 16 octobre 1997 relative au développement d'activités pour l'emploi des jeunes répondant à des besoins émergents ou non satisfaits. Ce programme, centré sur les moins de 26 ans et sur les secteurs public et associatif, proposait un contrat de cinq ans. Il a été suspendu en août 2002.

⁹⁵ Loi n°98-657 du 29 juillet 1998 d'orientation relative à la lutte contre les exclusions, le programme TRACE a pour objectif d'aider les jeunes en difficulté d'insertion d'accéder à l'emploi. Il appréhende les problèmes d'insertion dans leur globalité : emploi, formation et aussi santé, logement, citoyenneté. Le réseau des missions locales et des PAIO est l'opérateur principal.

⁹⁶ Loi n°2002-1095 du 29 août 2002 portant création d'un dispositif de soutien à l'emploi des jeunes en entreprises. Le CEJE est modifié par la loi de cohésion sociale de 2005, il est élargi à tous les jeunes de 16 à 25 ans révolus de niveau inférieur au baccalauréat, aux jeunes des ZUS même diplômés et d'autres publics encore par la loi de 2006 pour l'égalité des chances et la loi sur l'accès des jeunes à la vie active. Il est abrogé en 2008. Les jeunes éligibles au CJE peuvent désormais bénéficier du CIE (Contrat Initiative Emploi).

⁹⁷ Le dispositif « TRACE » mis en place par l'État en 1999 est arrêté en 2003.

⁹⁸ Ordonnance du 2 août 2005 relative à la mise en place au sein des institutions de la défense d'un dispositif d'accompagnement à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes en difficulté.

Ces mesures pour l'emploi et l'insertion se sont accompagnées d'exonérations de cotisation sociales. Les premières datent des années 1979, elles concernaient en partie les apprentis. Puis en 1984 et 1985, elles se sont étendues aux contrats de qualification et aux jeunes exploitants agricoles. A partir de 1987, leur nombre s'est accéléré⁹⁹ et le champ élargi. Depuis la récession de 1993, avec des variantes au fil du temps, ont été mises en place des politiques d'allègements de cotisations sociales employeurs, principalement à destination des bas salaires dans le but d'accroître l'emploi des travailleurs peu qualifiés tout en maintenant un salaire minimum. En 2008, les principaux dispositifs d'exonération des cotisations ou des contributions sociales comprennent majoritairement les mesures d'allègement à vocation générale (dite réduction FILLON) qui représentent 22,6 milliards d'euros, et des mesures d'exonération ciblées pour un montant total de 32,7 milliards d'euros selon l'annexe 5 du Projet de Loi de Finances de la Sécurité Sociale pour 2010.

Les mesures les plus récentes

Face à la détérioration de la situation économique, dans le contexte d'une forte hausse du taux de chômage des jeunes (+ 32 % sur une année de 2008 à 2009), d'un faible taux d'emploi des jeunes (46 % contre 63 % pour l'ensemble des pays de l'OCDE) et d'une forte baisse du nombre d'entrées en contrats d'apprentissage et de professionnalisation, le « **Plan d'urgence pour l'emploi des jeunes** » d'avril 2009 s'appuie sur les mêmes leviers : la valorisation des contrats en alternance, l'élargissement des contrats « aidés » aux jeunes peu qualifiés, le développement des stages de formation ainsi que les exonérations de cotisations sociales. Il est doté de près d'1,3 milliards pour la période mi-2009 à mi-2010 et il comprend six mesures principales portant des objectifs chiffrés destinées à faciliter l'accès à l'emploi de 500 000 jeunes de 16 à 25 ans révolus :

- **le renforcement de l'apprentissage** visant 320 000 apprentis de plus entre le 1^{er} juin 2009 et le 1^{er} juin 2010 comprenant *l'extension du dispositif Zéro charges pour le recrutement d'apprenti* (le dispositif « Zéro charge » mis en place dans le cadre du plan de relance et réservé aux entreprises de moins de 10 salariés est élargi à l'ensemble des entreprises qui bénéficient d'une aide équivalente au remboursement des cotisations sociales pour une période de 12 mois pour toute embauche sous contrat d'apprentissage réalisée entre le 24 avril 2009 et le 1^{er} juin 2010) et *l'aide à l'embauche d'apprentis supplémentaires dans les PME* avec une prime de 1 800 euros pour les entreprises de moins de 50 salariés qui recrutent un (ou plusieurs) apprenti(s) supplémentaire(s) entre le 24 avril 2009 et le 1^{er} juin 2010 (sur la base de l'effectif apprécié au 31 mars 2009).
- **l'aide à l'embauche en contrat de professionnalisation** visant 170 000 contrats de professionnalisation entre le 1^{er} juin 2009 et le 1^{er} juin 2010 (aide de 1 000 euros pour tout embauche avec ce contrat d'un jeune de moins de 26 ans, portée à 2 000 euros si le jeune a un diplôme inférieur au niveau du baccalauréat).
- **l'aide à l'embauche des stagiaires** avec l'objectif de 50 000 recrutements en CDI de jeunes actuellement en stage entre le 24 avril et le 30 septembre 2009 (une prime de 3 000 euros est versée aux entreprises qui recrutent en CDI le jeune de moins de 26 ans qu'elles ont accueilli en stage, d'un minimum de 8 semaines, dans le cadre d'un CAP, d'un BEP ou d'un Baccalauréat professionnel ou d'une convention visée par l'article 9 de la loi du 31 mars 2006 relative à l'égalité des chances).
- **accroissement du nombre de contrats initiatives emploi (CIE) pour les jeunes** avec l'objectif de 50 000 CIE supplémentaires au second semestre 2009 (aide de l'État, versée mensuellement et par avance, comprise entre 40 et 47 % du SMIC horaire brut, aux employeurs affiliés à l'assurance-chômage qui souhaitent embaucher un jeune de moins de 26 ans ayant un niveau de qualification inférieur ou équivalent à un Bac + 3 et qui rencontre des difficultés d'accès à l'emploi. Ce contrat n'est pris en compte dans l'effectif et l'employeur est dispensé de versement d'indemnité en fin de contrat).

⁹⁹ Le rapport de la mission d'information commune sur les exonérations de cotisations sociales de juin 2008 dénombre 72 dispositifs dont le coût s'élève à environ 50 milliards d'euros (en grande partie compensée par le budget de l'État). De 1993 à 2005, la Cour des Comptes recensait huit réformes majeures et quarante-six mesures.

- **accroissement du nombre de contrats « passerelle vers l'emploi » dans les collectivités territoriales (30 000)** (contrat aidé réservé prioritairement aux collectivités territoriales, et aux employeurs du secteur non marchand tels que les associations, désirant embaucher un jeune de moins de 26 ans rencontrant des difficultés d'accès à l'emploi sur des métiers requérant des compétences transférables dans le secteur marchand. L'État prend en charge 90 % du salaire au SMIC durant toute la durée de la convention CAE (contrat de 12 mois pour une durée de 20 à 35 heures hebdomadaires). L'employeur bénéficie de l'exonération des cotisations sociales et des charges fiscales, il bénéficie de l'appui de Pôle emploi ou de la Mission locale pour recruter le jeune, définir les fiches de poste précisant les compétences transférables, prospector les entreprises du secteur concurrentiel en vue de l'organisation des périodes d'immersion et la préparation de la sortie de CAE du jeune).
- **Accroissement des contrats « Accompagnement Formation » (50 000)**
Ils ont pour objectif d'améliorer le niveau de qualification et d'adapter les compétences aux besoins du marché du travail par l'intermédiaire de trois parcours : préparation à la qualification, parcours certifiant, parcours d'adaptation. Le parcours est sécurisé en offrant le statut, la protection sociale et la rémunération de stagiaire de la formation professionnelle. Ils s'adressent aux jeunes de 16 à 25 ans révolus rencontrant des difficultés d'accès à l'emploi, qu'ils soient récemment sortis d'une formation initiale de l'enseignement secondaire ou supérieur (jusqu'à Bac + 3) en rupture de contrat d'alternance, n'ayant pas atteint un niveau de formation suffisant pour s'insérer durablement dans l'emploi ou accéder au contrat en alternance, ou encore diplômés de l'enseignement supérieur dans un domaine ne correspondant pas ou plus aux secteurs porteurs du marché du travail.

En septembre 2009, le plan « Agir pour la Jeunesse » vient compléter celui d'avril. Les mesures sont inspirées du Livre vert sur la jeunesse élaboré par le Haut-Commissariat à la jeunesse et concerne principalement l'orientation, la formation et les aides sociales en direction des jeunes de 16 à 25 ans.

Les cinq axes d'actions déterminés concernent aussi bien le fonctionnement interne du système éducatif que l'accès à l'emploi :

- 1) réussir enfin son orientation au sein du système de formation,
- 2) combattre résolument le décrochage scolaire des 16-18 ans,
- 3) poursuivre les efforts pour l'accès des jeunes à l'emploi
 - La formation en alternance sera renforcée. Le statut des apprentis sera amélioré, pour qu'ils bénéficient d'avantages inspirés de ceux accordés aux étudiants (réductions sur les loisirs et transports, accès aux restaurants universitaires...). Une campagne de communication sera lancée pour valoriser l'apprentissage auprès des jeunes et de leurs familles. La fonction publique s'ouvrira davantage à l'alternance, notamment en levant les obstacles au développement de l'apprentissage et en élargissant le dispositif PACTE. L'apprentissage en fin de cursus universitaire sera accru, sur la base d'expérimentations avec des universités pilotes.
 - Les pré-recrutements seront autorisés. Les partenaires sociaux seront prochainement saisis en vue de proposer un cadre juridique permettant aux entreprises qui le souhaitent de proposer à des jeunes de financer leurs études contre un engagement à travailler ensuite dans l'entreprise concernée pendant une durée limitée.
 - Le contrat d'insertion dans la vie sociale sera renforcé, pour mieux accompagner les jeunes les plus en difficulté. Le montant de l'allocation du CIVIS sera significativement augmenté, et l'accompagnement des jeunes sera renforcé tout comme les devoirs auxquels ils sont astreints. 80 M€ seront dégagés en 2010 pour mettre en oeuvre ces orientations.
 - Les stages hors cursus seront interdits. Le statut des stagiaires a déjà fait l'objet d'améliorations ces derniers mois. Les entreprises ont été incitées financièrement à recruter leurs stagiaires sous CDI. Mais il est nécessaire d'aller plus loin, pour limiter les abus de stage. Un stage est fait pour associer la pratique à l'étude, pas pour se substituer à l'emploi salarié. Il doit être pleinement intégré à un cursus de formation.
- 4) Aider les jeunes à s'assumer financièrement, ainsi l'extension du RSA aux jeunes actifs de moins de 25 ans¹⁰⁰ à partir de septembre 2010, et l'aide à l'acquisition d'une complémentaire santé.
- 5) Faire émerger une génération engagée, par exemple grâce à la relance du service civique.

¹⁰⁰ Jeunes ayant travaillé au moins deux ans sur une période de trois ans. Il était jusque là ouvert aux seules personnes de moins de 25 ans ayant des enfants.

Ces dispositifs trouvent, si ce n'est leur efficacité, leur utilité pour l'accès à l'emploi car les emplois « aidés » représentent, en 2008, environ 25 % des emplois des jeunes de moins de 26 ans¹⁰¹. Seront donc rapidement considérés les dispositifs d'accompagnement vers l'emploi, les dispositifs de formation pour la qualification et les différents contrats aidés.

➤ **Les dispositifs d'accompagnement pour la formation et la qualification**

Ils sont principalement mis en œuvre par les missions locales, l'école de la deuxième chance et dans le cadre du Programme Régional de Formation Professionnelle (PRFP).

a) **les actions des Missions locales**

Les missions d'accompagnement des jeunes des Missions locales ont été confortées, avec des moyens supplémentaires attribués dans le cadre du plan de relance, et qui ont en charge la mise en œuvre du Contrat d'Insertion dans la Vie Sociale (CIVIS), CIVIS de droit commun et CIVIS renforcé¹⁰².

Le Contrat d'Insertion dans la Vie Sociale, créé en avril 2005 dans le cadre du plan de cohésion sociale, vise à accompagner les jeunes en difficulté, de 16 à 25 ans, titulaires ou non d'un baccalauréat et ayant abandonné leurs études avant l'obtention de la licence (ou équivalent), vers l'emploi « durable » (CDI ou CDD de plus de six mois, hors contrats aidés du secteur non marchand) ou dans un projet de création ou de reprise d'une activité non salariée.

En terme d'accompagnement et de formation, la Mission locale réalise un diagnostic professionnel et social de la situation du jeune (recueil et identification de la première demande du jeune, inventaire de son expérience et de ses compétences professionnelles et sociales, repérage des atouts et des freins au projet).

Un référent chargé d'assurer l'accompagnement personnalisé est désigné, il aide le jeune à construire un parcours d'accès à la vie active en s'appuyant soit sur l'emploi et les contrats de travail, soit sur une formation professionnalisante (de type PRFP, AFPA, Pôle Emploi ... , soit une action spécifique d'insertion (mesures de lutte contre l'illettrisme, passage du permis de conduire ...), soit une assistance renforcée dans la recherche d'emploi ou la démarche de création d'entreprise.

Le CIVIS est conclu pour une durée d'un an, il peut être renouvelé pour une durée maximale d'un an si l'objectif d'insertion professionnelle n'est pas atteint, ou, pour les jeunes sans qualification, par périodes successives d'un an jusqu'à la réalisation de l'insertion professionnelle.

Le bénéficiaire du CIVIS, s'il est âgé de 18 à 25 ans inclus et en l'absence de toute autre rémunération, peut percevoir une allocation de l'État comprise entre 5 et 10 euros/jour, dans la limite de 300 euros/mois et de 900 euros/an portée depuis mars 2010 à 1 800 euros/an maximum (rejoignant ainsi le montant maximum accordé dans le cadre du contrat d'autonomie).

¹⁰¹ Source : INSEE, « les jeunes de moins de 26 ans dans les dispositifs de politique de l'emploi ». Il est précisé que « en 2008, seuls 36 % des jeunes de 15 à 24 ans sont actifs : environ 29 % occupent un emploi et 7 % sont au chômage. (...) Parmi les salariés, les titulaires d'un emploi temporaire sont beaucoup plus nombreux chez les jeunes : 7 % des jeunes âgés de 15 à 24 ans sont intérimaires et plus d'un sur quatre est titulaire d'un contrat à durée déterminée, contre respectivement 2 % et 8 % pour l'ensemble des actifs occupés. Fin 2008, un peu plus de 700 000 jeunes de moins de 26 ans occupent un emploi aidé, soit un quart des emplois occupés par les jeunes.

¹⁰² Entre avril 2005 et juin 2006, les jeunes n'ayant pas atteint la dernière année de CAP ou de BEP (niveau VI et V bis) bénéficiaient d'un accompagnement renforcé (CIVIS renforcé). Depuis le 15 juin 2006, cet accompagnement renforcé a été étendu aux jeunes ayant atteint la dernière année de CAP ou de BEP et n'ayant pas eu le diplôme (niveau V sans diplôme). Pour ces jeunes, la fréquence des entretiens est hebdomadaire les trois premiers mois, puis mensuelle. La durée du CIVIS renforcé est de un an, renouvelable autant de fois que nécessaire ou jusqu'au 26ème anniversaire. Pour les autres jeunes, la durée du CIVIS « de droit commun » est de un an, renouvelable une fois.

D'après les dernières études parues¹⁰³, en quatre ans (avril 2005 et mars 2009), 720 000 jeunes ont signé un CIVIS (France entière). Depuis l'été 2008, les entrées en CIVIS ont augmenté d'environ 15 %. Pour l'année 2009, le CIVIS enregistre 188 618 entrées (93 991 en CIVIS renforcé et 94 627 en CIVIS de droit commun ; dans la même période, 196 409 jeunes sont sortis du dispositif dont 53 586 après avoir accédé à un emploi durable.

En Midi-Pyrénées, en 2009, ce sont 7 094 jeunes entrés en CIVIS (dont 3 886 en CIVIS renforcé et 3 208 en CIVIS de droit commun). 7 507 sont sortis du dispositif dont 2 279 en emploi durable (CDI ou CDD de plus de six mois).

D'après l'ARML Midi-Pyrénées, sur la base des chiffres de 2008, 7 051 jeunes avaient bénéficié d'un CIVIS, 54 % d'entre eux avaient atteint le niveau V sans en obtenir le diplôme ou se situaient en dessous. Parmi eux, 19,5 % avaient bénéficié d'une formation, majoritairement dans le cadre du PRFP du Conseil Régional, la majorité des entrées en formation concernant les jeunes en CIVIS renforcé. 40 % des sorties sont des sorties en emploi durable.

Les Missions locales s'appuient sur un large partenariat qui s'est développé au fil du temps au plan national et au plan local, en particulier avec Pôle Emploi. Le dernier accord-cadre de cotraitance a été signé en janvier 2010 par l'État (DGEFP), Pôle emploi et les Missions locales, officialisant le rôle majeur de ces dernières dans la politique d'insertion des jeunes.

En Midi-Pyrénées, en plus des relations avec le Conseil Régional, l'AFPA, les Missions locales ont également développé des actions partenariales avec les chargés de missions régionaux de l'ANLCI et elles participent aux actions de lutte contre l'illettrisme, comme elles participent au comité de suivi, de veille et de lutte contre les discriminations.

Enfin, en novembre 2009, dans le cadre du programme national d'expérimentation lancé par le Haut Commissariat à la jeunesse et avec l'appui de la DRTEFP, un accord cadre a été signé renforçant la collaboration entre l'Académie de Toulouse et l'Association Régionale Midi-Pyrénées des Missions locales avec la mise en place d'un dispositif « le Passeport Accueil commun » pour les jeunes identifiés comme « décrocheurs ». Ainsi, un diagnostic approfondi de la situation du jeune (analyse psycho-sociale, orientation professionnelle, difficultés familiales, comportementales ou sociales) sera réalisé conjointement par le CIO, la MGI et la Mission locale. L'enjeu est de mettre en place un accompagnement renforcé par un référent unique (Mission locale ou MGI) pour permettre une continuité de parcours visant un retour des jeunes mineurs vers la scolarité par une meilleure articulation entre les deux institutions. Un partenariat avec le réseau des Greta et les Chambres Consulaires sera également développé et renforcé. Cette expérimentation concernera 400 jeunes cette première année, sur quatre territoires de Midi-Pyrénées couverts par quatre CIO et par quatre Missions locales, deux zones urbaines (Toulouse Nord, Toulouse Sud-Ouest) et deux zones rurales (Foix, Pamiers, Lavelanet et Tarbes). Le délai « d'errance » est estimé à plus d'un an pour 55 % des jeunes sortis sans qualification.

¹⁰³ Publication DARES « Premières Informations Synthèses » N° 050-3 de décembre 2009 : « le Contrat d'Insertion dans la Vie Sociale (CIVIS) : 720 000 jeunes bénéficiaires en quatre ans. Documents de la CNML

b) L'école de la deuxième chance (E2C)

Les écoles de la deuxième chance sont nées à la fin des années 1990 sous l'impulsion de l'Union européenne¹⁰⁴, et à l'initiative des collectivités locales. En France, la première école a été ouverte à Marseille en 1997. A partir de 2006, l'État, par le biais du Comité interministériel des villes, s'intéresse à ce dispositif qui se dote d'une Charte des écoles de la deuxième chance et s'inscrit dans le cadre du décret n°2007-1756 du 13 décembre 2007.

Elles se positionnent dans le dispositif d'insertion et de formation pour les jeunes de 18 à 25 ans qui ont un niveau scolaire trop faible et une expérience professionnelle insuffisante pour obtenir un emploi stable.

L'accent est mis sur la maîtrise des savoirs fondamentaux (lecture, écriture, calcul, informatique, pratique d'une langue étrangère ...). Elles s'appuient sur un partenariat fort avec les entreprises et instaurent un principe de validation des compétences personnelles et professionnelles.

Selon le rapport de la Cour des Comptes de septembre 2009 pour la Commission des Finances du Sénat, en 2008, 21 écoles avec leurs antennes, soit 38 sites répartis dans 12 régions et 25 départements ont été recensées ; elles ont accueilli 4 737 jeunes, âgés en moyenne de 20,5 ans, soit 1 000 de plus qu'en 2007. En février 2008, l'État annonce son intention de relancer le dispositif E2C avec l'objectif d'accueillir 15 000 à 20 000 jeunes à l'horizon 2012, avec un développement prioritaire dans les quartiers les plus difficiles, dans le cadre de la Politique de la Ville et de la dynamique Espoir banlieues. La loi de finances 2009 traduit cet engagement de l'État avec le doublement des crédits dédiés au réseau des Écoles de la Deuxième Chance, passant de 1,5 à 3 millions d'euros pour permettre la création de places et de sites supplémentaires et atteindre l'objectif des 15 000 jeunes accueillis en 2012. De plus, la collecte de la taxe d'apprentissage est élargie¹⁰⁵ à ces écoles afin d'accroître et de sécuriser leurs ressources.

Cependant, les structures de financement de ces écoles sont très variables, certaines bénéficient des crédits de l'État, d'autres sont essentiellement financées par la Région avec l'appui du FSE, comme c'est le cas en Midi-Pyrénées pour l'École Régionale de la Deuxième Chance¹⁰⁶.

L'École régionale de la Deuxième Chance Midi-Pyrénées

Créée en 2004 à l'initiative du Président de Région, Martin MALVY, dans le cadre de l'implication de la Région dans le Grand Projet de Ville de Toulouse, elle est implantée depuis 2007 dans le quartier de Bellefontaine.

Le Bilan d'activité 2009, transmis au CESER de Midi-Pyrénées dont deux conseillers participent aux réunions de l'Assemblée Générale, fournit des informations détaillées sur le fonctionnement de l'école et le public accueilli, qui sont riches d'enseignements pour notre avis.

Depuis 2004, 724 jeunes ont été accueillis, répartis sur 56 promotions, et 628 ont bénéficié de la formation. Annuellement, en moyenne, 150 à 160 nouveaux élèves sont inscrits, les effectifs ayant augmenté depuis 2007 (+ 22 %) et les demandes d'entrée en formation en 2009 sont plus nombreuses, en relation avec l'inscription de la crise dans la durée. En 2009, 411 personnes ont sollicité une inscription, 229 se sont présentées à la réunion d'information collective et 136 ont été retenues pour intégrer l'école. Compte tenu des entrées et sorties permanentes, sur l'exercice 2009, 238 élèves ont bénéficié de la formation (156 nouveaux et 82 de 2008).

¹⁰⁴ Proposées dans le Livre Blanc « Enseigner et apprendre : vers une société cognitive », présenté lors du sommet des chefs d'État de Madrid en décembre 1995, puis adopté par les ministres de l'Éducation des États membres.

¹⁰⁵ Amendement à la loi de modernisation de l'économie

¹⁰⁶ Le financement de l'École régionale de la deuxième chance de Midi-Pyrénées : Région Midi-Pyrénées 45 %, Fonds Social Européen 32 %, Communauté d'Agglomération du Grand Toulouse 6 %, Conseil Général de la Haute-Garonne 2 %, Communauté d'Agglomération du SICOVAL 1 %, taxe d'apprentissage des entreprises partenaires 14 % (extrait du bilan d'activité 2009).

Ce bilan note en préambule que « les élèves mobilisent un accompagnement social de plus en plus prégnant d'année en année L'école accueille pour partie un public en très grande difficulté pour s'engager dans les savoirs de base. Les élèves relevant de problématiques d'illettrisme, d'alphabétisation et de français langue étrangère sont de plus en plus nombreux (30 %) et, compte tenu de leur niveau linguistique, le volume imparti au travail sur la remise à niveau se révèle notoirement insuffisant, rendant pour ces publics toute perspective d'accès à la qualification inatteignable dans l'optique du parcours au sein de l'école. considérant la rareté des offres d'emploi qui leur sont accessibles et les pré-requis pour accéder aux formations qualifiantes, voire pré-qualifiantes, ainsi que les pré-requis pour postuler les emplois d'insertion ou les contrats aidés, il est devenu extrêmement complexe d'accompagner les personnes concernées vers une solution positive. La crise économique a également introduit une difficulté supplémentaire à résoudre, à savoir le repli du marché de l'emploi (réduction des offres d'emploi) corrélé à une sélectivité croissante des critères de recrutement, handicap nouveau auquel doivent faire face les élèves. »

L'école identifie trois freins majeurs à la formation et à l'insertion professionnelle :

1) le bagage scolaire

Plus de 90 % des élèves ont un niveau inférieur ou égal au niveau V Bis et plus de 1 sur 3 relève d'une problématique linguistique ou d'un niveau VI.

Un décalage important est constaté entre le niveau supposé de l'élève (en fonction de la dernière classe fréquentée) et celui déterminé par l'évaluation au sein de l'École.

Les élèves, sortis de l'école ou d'apprentissage depuis quatre ans en moyenne (moyenne d'âge des élèves 21,8 ans), ont perdu les acquis des enseignements suivis ou n'avaient pas le niveau requis pour poursuivre les études en cours. La plupart ne parvient pas à comprendre l'origine des difficultés scolaires.

2) Le bagage professionnel

Les emplois précaires demeurent l'essentiel des activités déclarées (+ de 10 % des élèves ayant travaillé ont eu un CDI), et en 2009, la majorité des entrants n'avait jamais travaillé. D'autre part, il y a rarement correspondance entre parcours scolaire et expérience acquise entre la fin de la scolarité et l'entrée dans l'E2C, ni entre le projet professionnel déclaré à l'entrée de l'École et les expériences professionnelles antérieures. L'expérience professionnelle est trop précaire pour compenser la faiblesse du bagage scolaire.

3) Le contexte familial et social

Chaque année, sont observés un accroissement des difficultés sociales des élèves et une augmentation constante de la précarité. Le cadre de vie des élèves est marqué par une misère sociale accrue, dans un contexte économique national sinistré, dans un environnement souvent hostile et peu propice aux apprentissages : violences conjugales, violences familiales, conflits de personnes ou de voisinage, absence de logements, conduites addictives problèmes de santé, problèmes financiers Ces difficultés sont associées pour certaines personnes à des procédures judiciaires en cours qui sont aussi en augmentation. L'accompagnement est de plus en plus nécessaire et de plus en plus lourd, et dans l'urgence.

Les résultats de l'École Régionale de la Deuxième Chance Midi-Pyrénées

En données cumulées, depuis Janvier 2004, plus de 7 élèves sur 10 ont effectués une sortie « positive » vers la qualification et l'emploi, c'est-à-dire un accès à un emploi, ou à une formation qualifiante ou un diplôme. En 2009, sur 150 sorties de parcours, 81 sont « positives »¹⁰⁷ (68,4 %), 36 sont négatives et 33 élèves ont abandonné en période d'essai, soit 22 % contre 15 % en 2008. Mais, le bilan enregistre une relative dégradation de la qualité des emplois obtenus, la proportion de CDI représente 30 % des sorties emploi contre 40 % en 2008, les entrées en contrat alternance se sont maintenues (15 %).

¹⁰⁷ D'après le bilan d'activité 2009, « Les sorties « positives » sont des accès à un emploi ou à une formation qualifiante ou un diplôme ».

c) Les dispositifs de formation professionnelle de compétence de la Région

La formation professionnelle des jeunes et des adultes demandeurs d'emploi relève de la compétence des Régions. Par le Plan Régional de Développement des Formations professionnelles, elles interviennent à différents niveaux de la formation professionnelle (initial et tout au long de la vie) pour accroître le niveau de qualification et permettre un meilleur accès à l'emploi, en particulier par le Programme Régional de Formation Professionnelle, le **PRFP, dont la Région porte la pleine responsabilité.**

Le CESER de Midi-Pyrénées s'est exprimé à plusieurs reprises sur le PRDF, récemment en 2009 sur le Bilan à mi-parcours 2007-2011, en novembre 2008 sur « la mise en oeuvre des compétences transférées depuis les 1ères lois de décentralisation par la Région Midi-Pyrénées dans le domaine de la Formation Professionnelle », en décembre 2005 sur les orientations du PRFP. Dans le cadre de cet avis, les responsables du PRFP ont été auditionnés en avril 2009.

Pour le Conseil Régional de Midi-Pyrénées, le PRFP doit « donner une chance aux publics en difficulté », il cible aussi bien les jeunes et les adultes demandeurs d'emploi. Chaque année, il accueille près de 26 000 personnes, dont 61,1 % de femmes et 38,9 d'hommes, dans plus de 1 100 formations dans tous les secteurs d'activité, réparties sur le territoire (plus de 100 communes). Le nombre de stagiaires de moins de 26 ans est de l'ordre de 7 000 par an (6 705 en 2008 et 6 936 en 2009¹⁰⁸). Les publics sont orientés vers les actions du PRFP majoritairement par Pôle Emploi ainsi que l'APEC, et par les Missions locales.

Plus de 60 % du budget du PRFP est réservé à l'accueil des publics sans qualification.

Le Programme Régional de Formation Professionnelle (PRFP)

Trois programmes ont été mis en place pour tenir compte des différents niveaux de difficultés rencontrés :

- ***le dispositif d'Accès à la Qualification (DAQ), premier niveau pour les personnes les plus éloignées de l'emploi pour les conduire vers une première action de qualification. Il se décline en quatre modalités d'interventions adaptées aux besoins des personnes : AGIR, DECLIC, DEMAR, OPALE et concerne 4 650 personnes en 2008.***
 - *AGIR, destinée à un public sans qualification éloigné de l'emploi et qui nécessite un accompagnement soutenu, durée 3 à 4 mois, évaluation initiale approfondie, orientation professionnelle, savoirs de base/coaching/socialisation (2 900 stagiaires)*
 - *DECLIC, destinée à un public ne pouvant intégrer AGIR pour cause de cumul de difficultés, l'objectif étant de réduire les freins personnels et sociaux à l'entrée en formation (travail sur la socialisation, l'autonomie et l'expression de soi), dispositif en lien étroit avec la Mission locale, durée 2 mois (350 stagiaires)*
 - *DEMAR, destinée à un public autonome se destinant à l'apprentissage, avec l'objectif de signature de contrat d'apprentissage, elle vise l'orientation professionnelle par la succession de un à trois stages de deux semaines chacun en entreprise (350 stagiaires)*
 - *OPALE, destinée à un public autonome de tous niveaux en recherche d'orientation professionnelle avec alternance de séances d'orientation et de stages en entreprise pour valider les choix, d'une durée de 2 à 6 semaines (1 050 stagiaires)*
- ***les actions préparatoires incluant trois modalités d'interventions, Banc d'essai Métiers, Prépa métiers et Préqualification.***
 - *Bancs d'essai Métiers, destinée à un public autonome en recherche de validation d'orientation professionnelle avec un stage d'immersion en entreprise pour être mis en situation d'exercice du métier envisagé, durée de 1 à 2 semaines (950 stagiaires)*
 - *PREPA MÉTIERS, destinée à un public sans qualification en recherche d'emploi non qualifié dans un secteur professionnel repéré pour permettre les acquisitions des compétences professionnelles de base nécessaires à la conclusion d'un contrat de travail, durée de 2 à 3 mois*

¹⁰⁸ Données DFPA de mars 2010 – conférer en annexe 13 la répartition des publics par « sexe et âge », et par « dispositif et âge »

(270 stagiaires)

- **PRÉQUALIFICATION**, destinée à un public sans qualification qui souhaite poursuivre un parcours de formation professionnelle par l'acquisition de connaissances générales et techniques nécessaires à l'entrée en formation qualifiante, d'une durée de 3 à 4 mois (520 stagiaires).

- **Le programme « qualification »** qui se décline en « ACTUALISATION DES CONNAISSANCES » avec un effectif de 9 700 stagiaires et « ACQUISITION D'UN DIPLÔME, TITRE OU CERTIFICAT DE COMPÉTENCES » avec 2 400 personnes, soit 12 100 stagiaires.

Concernant le dispositif « Actualisation des connaissances », il comprend trois actions avec « l'adaptation à l'emploi », formation destinée aux demandeurs d'emploi qualifiés qui ont besoin d'actualiser ou d'étendre leurs connaissances (4 300 stagiaires), les « chèques », formation souple de 2 à 3 semaines destinée à apporter une compétence précise nécessaire au retour à l'emploi (bureautique, comptabilité, langues, formation générale, ...) pour 4 600 stagiaires, et « création d'entreprise », formation technique d'un futur créateur d'entreprise (gestion, commercial, ...) pour 800 stagiaires.

Viennent s'ajouter :

- le dispositif « Accès individuels » destinés à répondre aux besoins de formation (niveau 4 et 5) non couverts par les autres programmes du PRFP pour des problèmes de date, de lieu, d'action, etc. (environ 700 formations financées par an dont 180 à 200 jeunes de moins de 26 ans),
- le dispositif FIER (Formation Individuelle Emploi Recrutement) mis en place en 2008 pour permettre l'accès individuel sur un emploi repéré avec promesse d'embauche 129 bénéficiaires en 2008
- des actions de formation dans l'enseignement supérieur par conventionnement avec huit établissements (364 parcours pour l'obtention du DU, Licence Professionnelle, Masters pro, et 2 450 parcours en Promotion sociale pour l'accès au niveau IV par le DAEU, la Capacité en droit, des DUT et diplômes du CNAM)

la participation au programme de formation des artisans par convention avec la Chambre Régionale des Métiers et l'Association Régionale pour la Formation des Artisans du Bâtiment (environ 700 personnes).

Les stagiaires de la formation professionnelle du Conseil Régional de Midi-Pyrénées bénéficient également d'aides régionales soit sous forme de rémunérations¹⁰⁹ (10 000 stagiaires concernés), de prise en charge de la protection sociale pour tous les stagiaires et d'aides à la mobilité (4 000 bénéficiaires).

Les résultats :

Etablis à partir d'une enquête réalisée par les services du Conseil Régional, les résultats présentés pour l'exercice 2007 portent sur 55 % de la population concernée. Pour ces bénéficiaires des actions du PRFP, globalement, 54 % sont en emploi (actif occupé), 14,3 % sont en formation et 31,5 % sont encore demandeurs d'emploi. Selon le type d'action, les résultats varient également, ainsi pour le DAQ, 42,9 % des bénéficiaires sont en emploi, 20,2 % sont en formation et 37,7 % sont demandeurs d'emploi ; pour le dispositif « qualification », 59,5 % sont actifs occupés, 11,7 % sont en formation et 28,8 % demandeurs d'emploi.

Dans le cadre plus général du PRDF et du groupe thématique « pour un égal accès des personnes en rupture de parcours » (thème spécifique N°6), la Région Midi-Pyrénées a initié, dès le second semestre 2007, des expérimentations pour les publics en grande difficulté dont les jeunes sortis du système scolaire sans qualification, en particulier les jeunes de 16 – 18 ans qui sont souvent les plus fragiles. Ces cinq expérimentations (activ'action INFREP à Lourdes, Activ'action Théâtre à Cahors, Activ'action à Toulouse, Activ'action à Saint-Jean et Action Insertion professionnelle itinérante avec la MFR à Launaguet) ont concerné une soixantaine de jeunes avec des résultats très moyens en regard de la mobilisation des moyens nécessaires à leur mise en œuvre¹¹⁰.

¹⁰⁹ une rémunération est attribué à tout stagiaire non indemnisé par Pôle Emploi, sur une formation de plus de 200 heures, suivant un barème national

¹¹⁰ informations issues des documents de travail transmis lors de la présentation du « Bilan à mi-parcours du PRDF 2007-2011 »

Enfin, face au contexte économique difficile et à ses conséquences sur l'accès au marché du travail pour certaines catégories de personnes, notamment habitantes des Zones Urbaines Sensibles, une nouvelle expérimentation a été mise en place en octobre 2009 par la Maison Commune Emploi Formation Toulouse-Bellefontaine, le « Pass'emploi ». Autre constat déterminant pour la mise en place de cette action : le public de ces ZUS est minoritaire dans les actions de formation, y compris dans les « Dispositifs d'Accès à la Qualification » du PRFP, offertes sur ce territoire.

Dispositif expérimental, le Pass'Emploi concerne une cohorte de 150 jeunes de 18 à 30 ans résidant dans les quartiers de Bellefontaine, la Reynerie, la Fouaquette, Bordelongue, Bagatelle, Les Izards ou Empalot. Les jeunes en CIVIS ou en Contrat d'autonomie en sont exclus. Il est basé sur la mobilisation de tous les partenaires de la MCEF pour assurer au bénéficiaire un suivi renforcé. Le pilotage, la coordination et l'évaluation sont assurés par une Commission technique composée des prescripteurs et des structures d'accompagnement. En fonction des résultats obtenus par cette cohorte qui est suivie trimestriellement, cette action, similaire à celle de l'École Régionale de la Deuxième Chance ou à celle du CIVIS, sera poursuivie, voire généralisée à d'autres MCEF régionales.

➤ **Les contrats de travail visant l'accès à la qualification**

Comme indiqué en introduction de ce chapitre, certains contrats de travail permettent d'accéder à une certification (un titre ou un diplôme) ou à une qualification reconnue, ainsi les contrats par alternance :

- le contrat d'apprentissage, le plus ancien,
- le contrat de professionnalisation pour le secteur marchand
- et, pour la fonction publique, le Parcours d'Accès aux Carrières Territoriales (PACTE) créé en 2005.

Les contrats par alternance diffèrent du modèle scolaire. Cependant, il convient de distinguer l'apprentissage de la professionnalisation, car ces deux contrats sont différents sur de nombreux points.

• **le contrat d'apprentissage**

Contrat de travail de type particulier qui « assure une formation professionnelle méthodique et complète, dispensée pour partie en entreprise et pour partie en centre de formation d'apprentis », le contrat d'apprentissage relève à la fois du domaine de la formation initiale, notamment pour les partenaires sociaux, en référence au préambule de l'ANI de décembre 2003¹¹¹, et du domaine de la formation des jeunes et des adultes conduite dans le cadre des contrats aidés de la politique de l'emploi de l'État.

Sa principale caractéristique est de viser obligatoirement un diplôme ou un titre professionnel (inscrit au Répertoire National des Certifications Professionnelles) à l'issue du contrat. La formation théorique et générale, hors entreprise, est assurée par des centres de formation spécifiques, contrôlés pédagogiquement par l'Éducation nationale (inspection de l'apprentissage).

¹¹¹ Citation de l'ANI de décembre 2003 : « Relevant du domaine de la formation initiale, l'apprentissage assure la formation des jeunes selon un programme préétabli par des procédures nationales. Il diffère du contrat de professionnalisation qui, en dehors du cadre de la première formation, est pour les jeunes une formule de formation utilisée lorsque les possibilités de recours à l'apprentissage ou aux voies scolaires de formation ne sont pas réunies. Concernant l'apprentissage, les parties signataires du présent accord affirment leur intérêt particulier pour cette forme d'éducation alternée basée sur un contrat de travail et deux lieux de formation : l'entreprise et le centre de formation d'apprentis (CFA). »

L'apprentissage occupe une place importante dans le Plan Régional de Développement des Formations professionnelles (PRDF) des régions. Il a bénéficié de nombreuses mesures incitatives depuis les années 1990¹¹² et il s'est beaucoup développé (+ 46 % entre 1985 et 2008 avec 420 000 apprentis au plan national sans atteindre l'objectif des 500 000 fixé par la loi de cohésion sociale de 2005.

Pour mémoire¹¹³, Midi-Pyrénées comptait 18 907 apprentis en 2007. Des données actualisées inscrivent 18 401 apprentis en 2008 et 18 527 en 2009¹¹⁴.

Le contrat d'apprentissage

Il s'adresse aux jeunes de 16 à 25 ans révolus, et également aux jeunes de 26 à 30 ans dans deux cas : lorsque le contrat fait suite, dans un délai d'un an, à un précédent contrat d'apprentissage et conduit à un niveau de diplôme supérieur et lorsqu'il y a rupture du contrat pour des causes indépendantes de la volonté de l'apprenti (dont inaptitude physique et temporaire), le nouveau contrat devant être conclu dans l'année suivant la rupture.

Il est ouvert sans limitation d'âge aux travailleurs handicapés ainsi qu'aux personnes porteuses d'un projet de création ou de reprise d'entreprise conditionné par l'obtention d'un diplôme ou d'un titre sanctionnant la formation suivie.

Toute entreprise relevant du secteur artisanal, commercial, industriel, agricole ou associatif peut accueillir des apprentis, ainsi que le secteur public non industriel et non commercial selon des modalités spécifiques.

La formation obligatoire est de 400 heures au minimum par an en centre de formation d'apprentis (CFA). Si le contrat est inférieur à un an, elle se fait au prorata. Cette durée tient compte des exigences du niveau de qualification visé (par exemple 1350 heures sur deux ans pour un bac professionnel ou un BTS).

La formation pratique est assurée par l'employeur en entreprise et un maître d'apprentissage (ou une équipe tutorale) est obligatoire pour accompagner l'apprenti et faire la liaison avec le CFA. Un suivi/évaluation doit être mis en place dans les deux mois après la conclusion du contrat, avec un entretien entre l'apprenti, l'employeur, le maître d'apprentissage et le formateur du CFA (premier bilan de la formation et adaptations si nécessaire. Une formation complémentaire au cycle de formation en CFA est possible dans certains cas.

Le salarié en contrat d'apprentissage d'une durée de un à trois ans (de 6 mois à un an dans certains cas, jusqu'à quatre ans pour les travailleurs handicapés) est rémunéré par l'employeur en pourcentage du SMIC en fonction de l'âge et de l'ancienneté dans le contrat, cette rémunération est exonérée de l'impôt sur le revenu (dans la limite du montant annuel du SMIC). L'apprenti bénéficie également d'une carte d'apprenti, délivrée par le CFA, ouvrant droit à divers avantages sociaux et tarifaires. En Midi-Pyrénées, certaines formations par apprentissage bénéficient aussi de mesures d'aides mises en place par le Conseil Régional (Bourse de premier équipement, aides à la mobilité, etc.).

L'employeur bénéficie de mesures incitatives à l'embauche d'apprentis (exonérations de cotisations, aides à l'embauche, crédit d'impôts, ...) en fonction de la taille des entreprises et des mesures gouvernementales conjoncturelles, ainsi que d'indemnités compensatrices fixées par la région.

- **Le contrat de professionnalisation** permet à des jeunes et des demandeurs d'emploi engagés dans la vie active une étape de qualification supplémentaire, et/ou complémentaire, reconnue, après une première formation et/ou un premier diplôme, mais pas obligatoirement assortie d'une certification. Ce contrat (ainsi que les périodes de professionnalisation) est issu de l'Accord National Interprofessionnel du 5 décembre 2003 et mis en place par la loi relative à la formation du 4 mai 2004. Il ne doit pas se confondre avec le contrat d'apprentissage, que le préambule de l'ANI de 2003 positionne dans le domaine de la formation initiale, comme indiqué précédemment, et en est complémentaire car il accueille des publics différents, notamment des jeunes en emploi ou au chômage.

¹¹² Elargissement en 1987, nouvelles mesures inscrites dans la loi quinquennale de décembre 1993 et dans la loi de cohésion sociale de 2005, enfin dans le Plan d'Urgence pour l'emploi des jeunes et le Plan « Agir pour la jeunesse » de 2009

¹¹³ Dans le cadre de ce projet d'avis, les jeunes sortants de l'apprentissage sont considérés dans la partie « repérage » en I - 2 - B

¹¹⁴ chiffres transmis par la Direction de la Formation Professionnelle et de l'Apprentissage du Conseil Régional de Midi-Pyrénées.

Il intéresse les entreprises de plus de 10 salariés, il offre une réponse plus souple et plus individualisée aux besoins de l'entreprise. Réservé en priorité aux jeunes les moins qualifiés, il bénéficie également à des jeunes de niveaux plus élevés (en particulier IV et III).

Le contrat de professionnalisation

Le contrat de professionnalisation s'adresse en priorité aux jeunes âgés de 16 à 25 ans révolus, ainsi qu'aux demandeurs d'emploi âgés de 26 ans et plus et aux bénéficiaires de certaines allocations (RSA, ASS, AAH) ou du contrat unique d'insertion (CUI). Il prend la suite de dispositifs antérieurs qu'il unifie (contrats de qualification, contrats d'adaptation et d'orientation).

Son objectif est de leur permettre d'acquérir les compétences recherchées sur le marché de l'emploi à court et moyen terme, soit une qualification professionnelle reconnue¹¹⁵, et de favoriser leur insertion ou réinsertion professionnelle.

Contrat de travail par alternance, il associe des enseignements généraux, professionnels et technologiques en centre de formation et l'acquisition de savoir-faire par l'exercice en entreprise d'une ou plusieurs activités correspondant à la qualification visée. La durée minimale est comprise entre 6 et 12 mois, et pour certains publics (niveau inférieur au baccalauréat professionnel ou technologique, bénéficiaires de minima sociaux, anciens titulaires d'un CUI ou par accord collectif dans certains secteurs professionnels pour des publics ou des qualifications déterminés) être portée à 24 mois.

Le temps consacré aux actions de formation doit représenter entre 15 et 25 % de la durée totale du CDD ou de la période de formation dans le cas d'un CDI, et ne pas être inférieure à 150 heures. Il peut être porté à plus de 25 % dans le cadre d'accords de branche ou pour certains bénéficiaires.

La désignation d'un tuteur (salarié volontaire ou employeur) est obligatoire ou facultative selon les secteurs, certains publics en difficulté peuvent être accompagnés d'un tuteur externe (santé, transport, logement ...). Un suivi/évaluation doit être mis en place deux mois après la conclusion du contrat, et si nécessaire un avenant est conclu dans la limite de la durée du contrat.

Les bénéficiaires âgés de 16 à 25 ans révolus sont rémunérés en tant que salariés en pourcentage du Smic selon leur âge et leur niveau de formation, les salariés âgés de 26 ans et plus perçoivent une rémunération qui ne peut être inférieure ni au SMIC ni à 85 % du salaire minimum conventionnel.

Ce type de contrat peut être conclu chez tous types d'employeurs assujettis au financement de la formation professionnelle continue, y compris les entreprises de travail temporaire, à l'exception des particuliers employeurs, de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics à caractère administratif (EPA).

Ce contrat ouvre droit pour l'employeur à divers avantages dont l'exonération de cotisations patronales et de sécurité sociale et des aides ponctuelles, en fonction des publics embauchés. Sont prévus aussi le financement de la formation, versé par un OPCA ou imputable sur le solde de l'obligation de financement de la formation professionnelle continue pour les entreprises de 10 salariés et plus, et la prise en charge possible par l'OPCA des dépenses liées à la fonction tutorale, à la formation du tuteur et au tutorat externe.

Les statistiques de la DARES¹¹⁶ indiquent que 174 661 jeunes de 16 à 25 ans ont bénéficié d'un contrat de professionnalisation en 2009 (effectif estimé) dont 16 069 jeunes non qualifiés (niveaux VI et V Bis) contre 200 486 en 2008 dont 18 445 jeunes non qualifiés.

En Midi-Pyrénées, d'après les chiffres de la DRTEFP Midi-Pyrénées, 6 199 jeunes étaient en contrat de professionnalisation en 2008.

¹¹⁵ Qualifications enregistrées dans le répertoire national des certifications professionnelles, ou reconnues dans les classifications d'une convention collective nationale de branche, ou figurant sur une liste établie par la commission paritaire nationale de l'emploi d'une branche professionnelle.

¹¹⁶ Tableau de bord trimestriel –Activité des jeunes et politique d'emploi – Mars 2010

Le PACTE, Parcours d'Accès aux Carrières Territoriales

Le Parcours d'Accès aux Carrières Territoriales, hospitalières et de l'État est un mode de recrutement sans concours dans les trois Fonctions publiques pour des emplois de la catégorie C (ouvriers professionnels, agents techniques, agents administratifs, auxiliaires de vie sociale ...).

Le PACTE s'adresse aux jeunes de 16 à 25 ans révolus, de nationalité française¹¹⁷, sortis du système éducatif sans diplôme et sans qualification professionnelle reconnue et à ceux dont le niveau de diplôme est inférieur à celui attesté par un diplôme de fin de second cycle long de l'enseignement général, technologique ou professionnelle.

Un contrat en alternance de un à deux ans leur est proposé par une administration, contrat pendant lequel ils suivent une formation (20 % de la durée du contrat), en vue de l'obtention d'une qualification, d'un titre à finalité professionnelle ou d'un diplôme en lien avec l'emploi exercé et perçoivent une rémunération égale à un pourcentage du traitement minimum de la fonction publique. Pendant la durée du contrat, le suivi est assuré par un tuteur. Au terme du PACTE et après évaluation concluante de leurs compétences, les jeunes sont titularisés. Le PACTE ouvre droit à une exonération de cotisations sociales pour l'employeur.

Selon les chiffres publiés par la DARES¹¹⁸, ce dispositif concerne peu de personnes : 556 en entrées cumulées de janvier à décembre 2008, 332 en 2009 pour 519 681 jeunes inscrits dans les mesures de politique d'emploi.

➤ **Les autres contrats concernant les publics en difficulté d'insertion**

D'autres contrats concernent des personnes sans emploi rencontrant des difficultés sociales et professionnelles d'accès à l'emploi dont peuvent bénéficier les jeunes mais qui ne leur sont pas réservés. C'est le cas depuis le 1er janvier 2010 du contrat unique d'insertion qui unifie les anciens contrats, certains contrats comme les contrats « SEJE et Contrat d'avenir » ne peuvent plus être signés mais ceux qui existent sont poursuivis.

Le contrat unique d'insertion

Depuis le 1er janvier 2010 est entré en vigueur le nouveau « contrat unique d'insertion » (CUI) créé par la loi n° 2008-1249 du 1er décembre 2008. Ce contrat vise les publics en difficulté d'insertion et prend la forme, dans un cadre rénové, du contrat initiative emploi (CUI-CIE) dans le secteur marchand pour faciliter l'insertion professionnelle des personnes sans emploi, et du contrat d'accompagnement dans l'emploi (CUI-CAE), dans le secteur non marchand pour faciliter l'insertion professionnelle sur des emplois visant à répondre à des besoins collectifs non satisfaits¹¹⁹. Préalablement à l'embauche, il donne lieu à une convention conclue entre l'employeur, le salarié et, selon le cas, Pôle emploi agissant pour le compte de l'État, ou le président du Conseil général. Dans un souci de simplification, le CUI est soumis à un certain nombre de dispositions qui s'appliquent quelle que soit la forme, CUI-CIE ou CUI-CAE, sous laquelle il sera décliné. Il comporte des dispositions en matière d'accompagnement et de suivi destinées à favoriser l'insertion durable dans l'emploi des bénéficiaires (désignation d'un référent chargé du suivi du parcours d'insertion professionnelle du salarié, désignation d'un tuteur dans l'entreprise, envoi d'un état trimestriel de présence du salarié, établissement d'une attestation d'expérience professionnelle à l'issue du contrat, bilan des actions réalisées avant toute prolongation de la convention). Le salarié peut avoir accès aux différents dispositifs de formation mis en place par l'entreprise (plan de formation, périodes de professionnalisation, ...) et à la validation des acquis de l'expérience.

¹¹⁷ Ou en cours de naturalisation ou relever d'un pays membre de l'Union européenne ou de l'Espace Économique Européen incluant 17 pays de l'Union Européenne ainsi que l'Islande, le Liechtenstein et la Norvège.

¹¹⁸ Tableau de bord trimestriel –Activité des jeunes et politique d'emploi – Mars 2010

¹¹⁹ les personnes en CAE peuvent être mises à disposition de particuliers par une association de services à la personne.

Le contrat unique d'insertion – contrat initiative emploi : CUI-CIE (secteur marchand)

Il vise les personnes rencontrant des difficultés sociales et professionnelles particulières d'accès à l'emploi (les critères sont fixés dans chaque région par arrêté préfectoral) et celles qui se trouvent sans emploi. Tout employeur affilié au régime d'assurance chômage (à l'exception des particuliers employeurs) ainsi que les groupements d'employeurs organisant des parcours d'insertion et de qualification (GEIQ)¹²⁰.

Le salarié peut bénéficier d'un CDI ou d'un CDD de 6 mois minimum, à temps complet ou partiel de 20 heures minimum et il est rémunéré par l'employeur au SMIC au moins ou le minimum conventionnel s'il est plus favorable. L'employeur bénéficie d'aides (aide mensuelle fixée par arrêté préfectoral selon les critères définis au niveau régional), cumulables avec les exonérations de cotisations sociales (réduction Fillon).

Il est difficile de quantifier le nombre de ces contrats dans la mesure où ils sont entrés en vigueur cette année, cependant, le tableau de bord trimestriel de la DARES « Activité des jeunes et politiques d'emploi » de mars 2010, estime à fin décembre 2009 l'effectif des jeunes de 16 à 25 ans à 40 266 CIE auquel s'ajoutent 4 097 contrats jeunes en entreprises (CJE) pour le secteur non marchand (en 2008, l'estimation évaluée à 7 819 les CIE et à 58 631 les CJE). Cette source précise que près de 4 000 jeunes non qualifiés (niveaux VI et V Bis) bénéficient de ces contrats en 2009 (12 300 en 2008).

En Midi-Pyrénées, les statistiques de la DRTEF à fin décembre 2008 comptabilisent 2 237 CJE et 1 940 CIE (tout public demandeurs d'emploi, jeunes et adultes).

Le contrat unique d'insertion – contrat d'accompagnement dans l'emploi : CUI-CAE (secteur non marchand)

Ce contrat vise les personnes les plus en difficultés pour l'accès à l'emploi, avec une mesure spécifique pour les jeunes de 16 à moins de 26 ans : le « CAE Passerelle », d'une durée initiale de 12 mois en priorité dans les collectivités territoriales et les associations (hors ateliers et chantiers d'insertion), sur des postes à compétences transférables vers les entreprises du secteur privé.

Tous les organismes du secteur non marchand peuvent souscrire ce contrat, à l'exception des services de l'État et les partis politiques.

Le salarié peut bénéficier d'un CDI ou d'un CDD de 6 mois minimum, à temps complet ou partiel de 20 heures minimum et il est rémunéré par l'employeur au SMIC au moins. L'employeur bénéficie d'aides (aide mensuelle fixée par arrêté préfectoral selon les critères définis au niveau régional), cumulables avec les exonérations de cotisations patronales de Sécurité Sociale, de la taxe sur les salaires, de la taxe d'apprentissage, de la participation à l'effort de construction.

Les actions de formation sont recommandées comme indiqué ci-dessus ; il est possible de mettre en œuvre des périodes d'immersion dans une entreprise du secteur marchand notamment.

Toujours selon la DARES, en 2009, 53 684 jeunes de 16 à 25 ans bénéficient d'un CAE et 2 990 d'un contrat d'avenir. Ils étaient, en 2008, 26 869 en CAE et 3 114 en contrats d'avenir, dont plus de 6 000 jeunes non qualifiés (niveaux VI et V Bis).

La DRTEF de Midi-Pyrénées compte pour sa part en 2008, pour l'ensemble des publics, 4 289 contrats d'avenir et 7 929 CAE.

➤ **L'accueil dans les structures d'insertion par l'activité économique (SIAE)**

L'insertion par l'activité économique (IAE) s'est mise en place peu à peu depuis les années 1970 pour venir en aide aux personnes les plus vulnérables et les plus éloignées du marché du travail en favorisant leur retour à l'emploi, dont les jeunes de moins de 26 ans en grande difficulté.

Reconnu dans la loi de juillet 1998 relative à la lutte contre l'exclusion, le rôle des SIAE comme acteur à part entière de la lutte contre l'exclusion et le chômage est réaffirmé par la loi de programmation de cohésion sociale de janvier 2005, avec des moyens renforcés. Un plan de modernisation de l'IAE a été relancé en 2008 afin de soutenir les actions conduites par ces structures.

¹²⁰ Sont exclues les entreprises ayant licencié pour motif économique dans les six mois précédant l'embauche, licencié un salarié en CDI pour procéder à l'embauche en CIE sauf faute grave ou lourde. Sont exclues également les entreprises qui ne sont pas à jour de leurs cotisations sociales.

Le dispositif des structures de l'IAE vise à permettre à des personnes sans emploi, rencontrant des difficultés sociales ou professionnelles, de bénéficier d'un contrat de travail rémunéré, doublé de mesures d'accueil et d'accompagnement spécifiques. Il est piloté dans le cadre des Conseils départementaux de l'Insertion par l'Activité Économique (CDIAE) sous l'égide du Préfet. Les Collectivités territoriales sont également impliquées dans le financement, (assuré en partie par l'État, par du FSE, ...) et pour partie de la vente de produits ou de services, de mises à disposition), et la mise en œuvre des projets.

L'emploi s'exerce au sein de quatre types de structures¹²¹ qui ont des statuts différents et qui produisent des biens et des services :

- **les Entreprises d'Insertion (EI)**, entreprises du secteur marchand (SA, SARL, association, EURL...).
En France métropolitaine, en 2007, 887 EI sont recensées (pour moitié sous statut d'association), avec 19 335 salariés en insertion embauchés (ou renouvelés au cours de l'année), majoritairement dans le secteur tertiaire (68,2 %), la construction et l'industrie. Les salariés en insertion dans ce type de structure sont essentiellement des hommes (61,6 %), la part des moins de 26 ans est de 19,1 %. Le niveau de formation pour l'ensemble est faible (45 % de niveau inférieur au CAP et 40 % au niveau V). 15 % des salariés en EI sont sortis vers l'emploi non aidé, 27 % se retrouvent à la recherche d'un emploi
- **les Entreprises de Travail Temporaire d'Insertion (ETTI)**
En 2007, 211 structures (42 % ayant le statut d'association et 32 % de SARL) ont accueilli 23 911 salariés mis à disposition au cours de l'année, dont 73,3 % d'hommes et 34,6 % de moins de 26 ans. 38,8 % des salariés ont un niveau inférieur au CAP et 45,2 % ont le niveau V. Ils trouvent des emplois d'ouvriers de type industriel (27,9 %), dans le bâtiment (20 %), dans l'entretien, le nettoyage, le gardiennage et la sécurité. Près d'un salarié sur trois est sorti vers l'emploi non aidé en 2007.
- **les Associations Intermédiaires (AI)**, associations de la loi 1901 conventionnées par l'État (non incluses dans l'étude de la DARES).
- **les Ateliers et Chantiers d'Insertion**, structures créées et portées par des organismes de droit privé à but non lucratif ou des structures publiques. En 2007, 3 006 structures porteuses d'ACI (à 90 % dans une association) ont embauché en contrat aidé (Contrat d'accompagnement dans l'emploi ou contrat d'avenir) ou ont renouvelé ce type de contrat aidé, plus de 65 000 personnes. Les salariés des ACI se distinguent des autres salariés en contrats aidés : plus souvent des hommes (66,5 % pour 36,2 % pour l'ensemble des salariés en contrats aidés,) et moins diplômés (42 % ont un niveau inférieur au CAP-BEP contre 23 % de l'ensemble des salariés en contrats aidés). Les ACI accueillent les publics les plus éloignés de l'emploi, près de 60 % de leurs salariés sont bénéficiaires du RMI avant leur entrée (39 % dans les EI et 23 % dans les ETTI). 41 % étaient sans emploi depuis au moins deux ans à l'entrée dans le dispositif, contre 32 % dans les EI et 19 % dans les ETTI. La probabilité d'occuper un emploi durable 6 mois après la fin du versement de l'aide de l'État est plus faible pour les contrats aidés des ACI que pour l'ensemble des sortants des contrats aidés. La proportion des jeunes de moins de 26 ans est de près de 24 %.

Pour intégrer une structure de l'IAE, les personnes doivent avoir un agrément préalable à l'embauche, délivré par Pôle Emploi, ou par d'autres intervenants sociaux ayant passé convention de partenariat avec Pôle Emploi. Durant leurs parcours, les personnes en insertion sont salariées ; les différents contrats sont limités dans le temps et renouvelables avec une durée de 24 mois maximum.

En Midi-Pyrénées¹²², 189 structures d'IAE sont recensées à la fin 2008, soit 15 structures supplémentaires par rapport à 2007. Dans près de 8 cas sur 10, elles relèvent du statut associatif.

- 82 structures supports de 94 Ateliers et Chantiers d'Insertion (ACI), intervenant principalement pour des travaux d'environnement, espaces verts, forêts, l'agriculture, la récupération et le commerce d'occasion, le bâtiment et les travaux publics.
- 42 Associations Intermédiaires (AI),
- 58 Entreprises d'Insertion (EI), intervenant dans le bâtiment-travaux publics, les services aux entreprises, l'environnement-espaces verts et forêts, les services aux personnes, la récupération – recyclage et exploitation des déchets
- 7 Entreprises de Travail Temporaire d'Insertion (ETTI).

¹²¹ Publication de la DARES, premières Synthèses, Premières Informations d'avril 2009 – N° 17.2 : « l'insertion par l'activité économique en 2007 »

¹²² Publication DIRECCTE de Midi-Pyrénées « études et statistiques : les structures d'insertion par l'activité économique (SIAE) de mars 2010 »

*Elles sont présentes dans tous les départements : la Haute-Garonne regroupe 57 structures, le Tarn 29, le Gers 20, l'Ariège 19, le Tarn-et-Garonne 17, l'Aveyron 17, les Hautes-Pyrénées 16 et le Lot 14.
Environ 9 200 personnes ont été recrutées dans une SIAE en 2008 : 1 250 dans les ACI, 6 500 dans les associations intermédiaires, 750 dans les EI et 650 dans les ETTI.
Les femmes représentent 70 % des recrutements effectués dans les AI, 30 % dans les ETTI, 42 % dans les EI et 43 % dans les ACI. Les jeunes de moins de 26 ans regroupent entre un cinquième et un quart des embauches en insertion dans les différents types de structures d'insertion par l'économie.
28 % des personnes accueillies dans les SIAE ne sont pas inscrites à Pôle Emploi.
Toutes structures confondues, les sorties « positives » (CDI ou CDD de plus de 6 mois hors contrats aidés du secteur non marchand) s'élèvent à 23 %, mais elles sont plus faibles pour les ACI (18 %).*

Quels effets de ces dispositifs et de ces mesures ?

Ces trente dernières années, les politiques d'insertion professionnelle ont été créées et elles ont évolué en prenant de plus en plus appui sur les contrats de travail, les mises en situation de travail et récemment sur les stages en entreprise avec une attention portée aux conditions de stages et des stagiaires. Elles visent à répondre à la question de l'insertion professionnelle, de l'accès à l'emploi tout en intégrant la question de la qualification et de la certification.

En termes d'insertion professionnelle et d'accès à l'emploi ...

Ces politiques ont été confrontées, au fil des ans, d'une part, à une dégradation de la conjoncture économique et à la destruction des emplois peu qualifiés, d'autre part, et dans le même temps, à une forte augmentation du nombre des demandeurs d'emploi, les jeunes étant particulièrement touchés par le chômage et utilisés comme variable d'ajustement¹²³.

De plus, comme indiqué dans les chapitres précédents, après une chute importante du nombre de sortants non qualifiés et non diplômés du système éducatif, le nombre de sortants a cessé de décroître et amorce une tendance à la hausse avec 19 % des jeunes de 20 à 24 ans sans diplôme du secondaire en 2008. Les dispositifs d'insertion se trouvent confrontés à des flux alimentés par le décrochage scolaire et par le chômage. Ils se sont aussi diversifiés pour répondre à la diversité des situations, en fonction de l'âge, du niveau de qualification ou de diplôme, de l'éloignement à l'emploi (et de la durée de cet éloignement), en fonction des territoires, etc. . Mais cette diversification des dispositifs, face aux flux, a aussi constitué un obstacle majeur pour la mise en œuvre d'une politique globale et cohérente.

Les dispositifs successifs, d'une durée de vie parfois très brève pour certains, ne recoupant pas obligatoirement les mêmes publics, engendrent une grande complexité dans la gestion administrative de la politique d'insertion, un problème de cohérence et une absence de lisibilité pour les acteurs, pour les jeunes comme pour les entreprises. Leur mise en œuvre a aussi engendré un foisonnement de structures dont les missions se recoupent souvent. De leur côté, les entreprises, qui accueillent déjà difficilement des jeunes et avec de hauts niveaux d'exigence (diplômes, expérience, ...), sont sollicitées par les responsables de ces multiples opérateurs pour l'insertion de ces jeunes en difficulté peu ou mal qualifiés qu'elles ne sont pas prêtes à accueillir compte tenu de l'investissement très important que ces publics requièrent.

¹²³ En référence à l'avis du CESER de Midi-Pyrénées de novembre 2004 « Quelle politique de jeunesse pour la Région Midi-Pyrénées ? » consultable sur le site www.cesr-midi-pyrénées.fr

Toutes ces structures, souvent associatives, ne sont pas assurées de travailler dans la continuité, elles se trouvent fragilisées par leurs financements, qu'ils proviennent de l'État, des Collectivités territoriales ou/et de l'Europe. Les budgets sont de plus en plus serrés, les moyens diminuent plus souvent alors que le nombre de personnes en difficulté s'accroît.

Or, ces politiques d'insertion professionnelle et d'emploi ont besoin d'être assurées dans le temps et de bénéficier de moyens suffisants et pérennes. Les financements sont aujourd'hui conditionnés à des indicateurs de réussite axés sur des « sorties positives rapides », c'est-à-dire d'accès à l'emploi « durable » (CDI ou CDD de plus de six mois) dans une conjoncture défavorable. Les politiques d'insertion portent donc en priorité sur les jeunes les plus « employables » ; cette sélectivité écarte des dispositifs les jeunes les plus fragiles.

Cette multitude de programmes et d'instances pose aussi le problème de la coordination des intervenants, problème amplifié par le recouvrement de certaines compétences entre l'État, le service public de l'emploi, et les Collectivités territoriales, et des difficultés, souvent dénoncées, qui en résultent comme les juxtapositions d'actions, les chevauchements de dispositifs, les concurrences stériles et les doublons de financements.

Ce foisonnement pose aussi le problème de la répartition territoriale des structures et des actions, certains territoires en sont dépourvus ou en bénéficient de manière très marginale. Sur le terrain, les jeunes bénéficient de tel ou tel programme et s'inscrivent dans telle mesure ou telle autre, en fonction des places disponibles, des crédits affectés, de la présence des acteurs sur leur territoire, et pas toujours en fonction de leur projet professionnel et de leur parcours.

Cependant, depuis une dizaine d'années, les partenaires sociaux et l'État ont multiplié les efforts pour resserrer le nombre des mesures relevant de la politique de l'emploi, notamment les contrats aidés. Les indicateurs de suivi et les statistiques se sont progressivement mis en place dans le cadre de la LOLF¹²⁴, d'une part, et d'autre part, dans le cadre des évaluations quantitatives de la politique de l'emploi. Les données chiffrées sont accessibles mais, à partir des résultats présentés, il est difficile d'apprécier l'efficacité de chacun des dispositifs en termes de retour à l'emploi comme en termes d'accès à la formation et encore plus à la qualification.

Concernant le retour à l'emploi, le CREDOC, qui a conduit une recherche et publié son étude en décembre 2008 « Deuxième chance ? la prise en charge des jeunes éloignés de l'emploi de qualité », indique des taux assez faibles d'insertion et d'emploi, par exemple : 26 % d'insertion dans l'emploi durable à la suite d'un CAE pour les jeunes de moins de 26 ans, 42 % de sorties vers un CDI ou un CDD de plus de six mois après un CIVIS et 15 % après un parcours complet en École de la Deuxième Chance.

Et il est tout aussi difficile d'évaluer le coût de l'accompagnement, y compris l'accompagnement social nécessaire, de la prise en charge de l'urgence la plus immédiate (un toit et se nourrir) à des aides pour des besoins élémentaires (logement, permis de conduire, ...).

¹²⁴ La loi organique relative aux lois de finances, loi qui fixe le cadre juridique d'élaboration du budget de l'État, a été voté le 1^{er} août 2001 et s'applique à toute l'administration depuis 2006. Les affectations des budgets de chacune des 34 missions du budget de l'État sont réalisés en fonction des résultats de l'année précédente, sur la base d'objectifs et d'actions.

Et en termes d'accès à la qualification et à la certification ...

La question centrale de la formation et de l'accès à la qualification et surtout à la reconnaissance de cette qualification acquise en situation de travail par un titre ou un diplôme, une certification reconnue, reste posée pour ces dispositifs car, hormis le contrat d'apprentissage, aucun d'eux n'est assorti d'une obligation légale de certification des compétences. Les études de la DARES¹²⁵ mettent en évidence que l'accompagnement dans l'emploi, quelle que soit la formule adoptée (interne à l'entreprise, externe ou interne et externe), et la formation programmée, inclus dans les conventions initiales des contrats aidés, en particulier CAE et CIE, progressent légèrement par rapport aux années antérieures mais leur niveau n'est pas encore satisfaisant, notamment dans le secteur marchand où les intentions d'accompagnement et de formation restent minoritaires.

Intentions d'accompagnement et de formation dans les contrats aidés CAE et CIE en 2008 en %

Flux d'embauche	CAE	Secteur non marchand (CAE et CAV)	CIE	Secteur marchand (CIE et CI-RMA-RMI)
Accompagnement dans l'emploi	60,1	73,4	20,9	33,7
Interne (tuteur)	43,2	50,6	19,2	21,7
Externe (organisme extérieur)	6,7	7,8	1,0	4,3
Interne et externe	8,6	14,9	0,7	7,7
Accompagnement social	5,2	9,9	0,5	4,4
Formation programmée	71,9	80,9	39,0	46,7
Adaptation au poste	61,3	69,3	35,1	42,1
Remise à niveau	4,3	5,0	1,5	1,6
qualification	6,2	6,6	2,4	3,1

Source : extrait de « les contrats d'aide à l'emploi en 2008 : baisse importante des entrées »
DARES – Analyses N° 016 de mars 2010

Pour refermer cette analyse des principaux dispositifs mis en place par les Pouvoirs publics (État et Collectivités territoriales) pour les personnes qui se retrouvent non qualifiées et non diplômées sur le marché du travail à l'issue d'une formation initiale, l'accent doit être mis sur la conjoncture économique avec un taux de croissance trop faible et le déficit du nombre d'emplois qui en résulte, notamment la disparition des emplois non qualifiés dans des pans entiers de l'économie, ne permettant plus d'offrir de réels débouchés à ce public.

L'aggravation de la crise depuis ces deux dernières années engendre de nouvelles difficultés, notamment pour accéder aux contrats par alternance¹²⁶ comme aux contrats « aidés ».

Dans ce domaine des mesures pour l'insertion professionnelle aussi, des phénomènes de « file d'attente » se constituent. Les publics les plus démunis rencontrent de plus en plus de difficultés pour y accéder et en bénéficier.

Cependant, ces dispositifs d'accompagnement renforcé vers l'emploi interviennent à un moment charnière de l'existence des personnes, l'entrée dans la vie active, et permettent d'éviter, en partie tout au moins, la marginalisation en les maintenant en contact avec le milieu du travail, en les faisant bénéficier d'allocations et ainsi d'échapper à une exclusion non réversible.

¹²⁵ DARES – Analyses N° 016 de Mars 2010 – « les contrats d'aide à l'emploi en 2008 : baisse importante des entrées » - Yannick Fendrich, Béatrice Le Rhun

¹²⁶ Le rapport annuel 2010 de la Cour des Comptes signale une baisse de 40 % des contrats de professionnalisation au premier semestre 2009, en particulier du nombre de contrats de professionnalisation « adultes » (26 ans et plus).

DEUXIÈME PARTIE

PRÉCONISATIONS ET PROPOSITIONS

Les travaux engagés pour réaliser la première partie, approche quantitative, qualitative et examen des dispositifs existants de lutte contre ces sorties permettent de s'interroger sur les éléments qui sont à l'origine de cette absence de qualification, de diplôme ou de certification reconnue ou de leur faible acquisition, et d'envisager ce qui pourrait être mis en œuvre pour y remédier, tant au niveau national que régional.

De cette première partie, il ressort l'importance et l'influence des inégalités sociales sur les parcours de formation des individus, tant en formation initiale, et depuis le plus jeune âge, que sur la formation ultérieure. L'appartenance à un milieu social et l'environnement qu'il induit joue un rôle déterminant dès les premières acquisitions, il influe sur la qualité du cursus scolaire et sur les choix d'orientation aux différentes étapes de la scolarité.

C'est pourquoi la deuxième partie de cet avis présentera les pistes proposées par le CESER de Midi-Pyrénées en considérant deux temps :

- **en amont** de la sortie, donc en formation initiale et lors de la période de formation obligatoire dans le système éducatif, à titre préventif ;
- **en aval**, après la sortie de formation initiale lorsque celle-ci est insuffisante et non sanctionnée par l'acquisition d'un titre et/ou d'un diplôme, afin de permettre de franchir ce palier et d'acquérir enfin une qualification et une certification reconnue.
Ces actions ne peuvent être que correctives dans l'état actuel des sorties non qualifiées pour apporter un soutien aux personnes mises ainsi en difficulté. Elles ne peuvent ni ne doivent pallier les carences ou se substituer à la formation initiale qui relève de la responsabilité de l'État. Ce dernier ne peut en aucun cas se dédouaner de ses obligations inscrites dans la loi.

Ces deux temps constituent deux enjeux déterminants pour l'avenir de ces personnes, leur parcours professionnel et, au-delà, pour le devenir de nos sociétés. Toutes les études et les statistiques convergent pour indiquer le poids du cursus scolaire sur la destinée de chacun et sa place dans la société que le rapport du CERC de 2008 « un devoir national : l'insertion des jeunes sans diplôme » résumait ainsi :

« Un jeune sortant sans diplôme de la formation initiale est le plus souvent un jeune ayant progressivement et durablement subi un sous-investissement en capital humain et en capital social, sous investissement pesant sur son dynamisme même et qui va peser sur ses possibilités d'insertion dans la vie active et dans la société. »

Ceci est d'autant plus grave que, comme le disent Baudelot et Establet (2007), « c'est à l'aune de la formation et du titre que se mesure aujourd'hui l'essentiel de la valeur d'un homme au moment décisif où il cherche à trouver sa place dans la société. »

PARTIE II - Chapitre 1

PREMIER ENJEU : Assurer à tous les élèves en formation initiale une qualification et un diplôme avant qu'ils ne quittent le système scolaire

« En somme tous les indicateurs convergent. D'un côté, le niveau ne cesse de monter, mais de l'autre, une part de jeunes qui oscille entre 10 et 20 % d'une classe d'âge, selon le degré de sévérité des indicateurs retenus, se situe en dessous du niveau minimal auquel l'école a mission de conduire tous les élèves d'une génération. »¹²⁷

En fonction du constat que l'école ne parvient pas à atteindre les objectifs quantitatifs fixés dans le cadre de la stratégie de Lisbonne, soit 100 % de qualification de niveau V, 80 % de bacheliers et 50 % de diplômés de l'enseignement supérieur, malgré les dispositifs et les modifications introduites par de nombreuses réformes, environ 20 % des jeunes sortent encore chaque année sans qualification et sans diplôme.

C'est donc l'école qui se trouve encore interrogée en premier lieu car lutter contre les sorties sans qualification et sans diplôme signifie lutter contre l'échec scolaire et le décrochage en cours de scolarité, et ce le plus en amont possible, dès les premières années de scolarisation.

L'objectif de ce chapitre n'est pas de mettre en accusation l'Éducation nationale, et ce faisant de mettre en cause le corps enseignant, au moment où il est lui-même soumis à des turbulences avec la réduction de ses effectifs et la « mastérisation » de sa propre formation, supprimant l'année de formation professionnelle.

Pour autant, le Conseil Économique, Social et Environnemental Régional de Midi-Pyrénées entend alerter les pouvoirs publics sur les dysfonctionnements que les Conseillers, en tant que citoyens engagés, ont pu aussi constater directement sur le terrain, auxquels les Ministères en charge de l'éducation et de la formation doivent répondre. Comme le spécifient les articles L111 et L1422 du Code de l'Éducation :

« L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances.

Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. (...)

Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté.

L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique. »

Or, les résultats observés sont loin de correspondre à ces objectifs.

La lutte contre le décrochage scolaire et contre les sorties sans qualification du système scolaire a été fortement réaffirmée ces dernières années pour devenir depuis les rentrées 2008- 2009 une priorité nationale. Toutes les réformes récentes remodelant l'architecture et les contenus de formation affirment viser cet objectif. Cependant, bien qu'il soit encore trop tôt, d'après le Ministère, pour qu'elles produisent tous leurs effets, les résultats constatés lors des récentes évaluations, qu'elles soient réalisées en interne, en France ou dans un cadre européen et international, ne sont guère probants.

¹²⁷₁₂₇ Extrait de « l'élitisme républicain, l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales » de Christian BAUDELLOT et Roger ESTABLET – collection « la République des idées »

L'école en France, le système scolaire ne parvient pas à atténuer les effets liés à l'environnement familial et social, aux origines socioculturelles, ainsi qu'aux caractéristiques économiques, sociales des territoires et à la structuration de l'offre éducative. Car, comme le met en évidence, le constat de la première partie de cet avis, les éléments constitutifs du décrochage et de l'échec scolaire, qui aboutissent in fine à la sortie à un faible niveau de connaissances et de qualification, et souvent précocement, sont multiples et complexes, multidimensionnels et multifactoriels, cumulatifs, externes et internes, en lien avec les évolutions qui traversent et caractérisent la société. Cependant, le système éducatif y joue un rôle déterminant.

Aujourd'hui, les écarts s'accroissent à tous les niveaux de la hiérarchie scolaire. Les inégalités sociales renforcent aussi les inégalités scolaires et modèrent les ambitions de poursuites d'études. A résultats scolaires équivalents, les enfants des classes défavorisées ont des parcours scolaires moins ambitieux que ceux des classes favorisées. A titre d'exemple, parmi bien d'autres études statistiques récentes, le Bref N° 271 de février 2010 du CEREQ intitulé « l'orientation après le bac : quand le lycée fait la différence » note que *« l'accès des lycéens aux différentes filières reste cependant très marqué par leur appartenance sociale. (...) Les enfants de cadres représentent 15 % des entrants en sixième et 55 % des inscrits en première année de classes préparatoires sept ans plus tard. Inversement, les enfants d'ouvriers représentent 38 % des entrants au collège et ne représenteront que 9 % des entrants en classe préparatoire. »*

L'existence et la persistance de jeunes en échec et sortant sans qualification et sans diplôme mettent en cause la conception même du système éducatif, son organisation et son fonctionnement pédagogique. La massification de l'école a été réalisée, du moins jusque dans les années 1990/1995, mais elle ne s'est pas accompagnée d'une réelle « démocratisation » de la réussite scolaire, en particulier pour la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans. Globalement le système éducatif répond à ce qui lui est demandé niveau par niveau, 80 % des élèves réussissent à acquérir les connaissances et compétences de base, mais 20 % n'y parviennent pas. L'école est donc en échec pour conduire l'ensemble des classes d'âge aux niveaux requis, elle a tendance à garder les jeunes les plus conformes aux attentes du système scolaire, sans difficultés particulières, et à rejeter les autres. Elle ne mobilise pas les moyens nécessaires à la réussite de tous.

Olivier GALAND résumait ainsi la situation en mai 2009 ¹²⁸

« le système revendique l'égalité de traitement pour tous, mais il s'attache à dégager une élite et pour sélectionner les meilleurs, on disqualifie les autres, on les élimine (...) avec l'obsession du classement, la manie de trier les vainqueurs et les vaincus de la sélection scolaire, l'école produit très tôt du découragement : chute impressionnante de la motivation scolaire, montée du stress, de la démobilisation, sentiment de découragement qui augmente avec la durée de présence dans le système éducatif »

Le rapport de la Cour des comptes paru en mai 2010 pointe également cette double contrainte qui incombe au système éducatif de conduire tous les jeunes à un niveau minimal de qualification et de dégager un élite, sur la base du principe d'égalité des chances offertes à chacun. Ainsi les élèves portent la responsabilité de leur réussite ou de leur échec, avec pour ceux qui échouent toutes les conséquences négatives, immédiates d'ordre psychologique (perte du sens des apprentissages, dévalorisation et perte de confiance en soi) et à plus long terme d'ordre professionnel.

¹²⁸ extrait de l'article du nouvelobs.com n°2324 du jeudi 20 mai 2009 – interview d'Olivier GALLAND à propos de la parution de son livre « les jeunes français ont-ils raison d'avoir peur ? »

Ce sont donc les missions de l'École qui doivent être clarifiées et précisées car si « l'École ne peut pas tout »¹²⁹, elle dispose de leviers d'action essentiels dont l'attribution des moyens d'enseignement, les contenus des programmes, la formation et le recrutement des enseignants, l'affectation et l'orientation des élèves, la définition des rythmes scolaires et la prise en charge des élèves en difficulté.

Il est donc possible de s'interroger sur la répartition des moyens entre les différents niveaux de formation (1^{er} degré préélémentaire et élémentaire, le second degré avec les cycles en collège et lycée).

Compte tenu que ces décisions relèvent, pour la plupart, de l'échelon national, le CESER de Midi-Pyrénées estime donc de sa compétence de formuler aussi des recommandations vers ce niveau d'intervention, qui peuvent être prises en compte et relayées par le niveau académique.

Les pistes proposées sont construites à partir d'un questionnaire simple :

- que mettre en place dans le système éducatif, très précocement et au minimum pendant la durée de la scolarisation obligatoire, afin qu'aucun jeune ne sorte plus sans une qualification et une certification reconnue ?

Ces recommandations seront déclinées en cinq points :

- **Veiller à assurer les premières acquisitions et redonner confiance en l'école**
A partir des résultats aux différentes évaluations, seront considérés :
 - **Le rôle clé d'une scolarisation précoce dans l'acquisition des savoirs ;**
 - **L'organisation des rythmes scolaires et des cycles ;**
 - **Le décloisonnement disciplinaire ;**
 - **L'accompagnement des élèves dans le système scolaire ;**
 - **De l'évaluation sanction à la valorisation des acquis ;**
 - **L'encadrement des élèves et la formation des enseignants ;**
 - **La territorialisation : sectorisation et mixité sociale.**

- **Veiller à l'appui parental**

- **Veiller à l'accès au « hors temps scolaire »**

- **Veiller à gérer au mieux les transitions**

- **Veiller au suivi et à l'aide des jeunes « décrocheurs » du système scolaire**

¹²⁹ en référence à l'ouvrage déjà cité « l'élitisme républicain » de BAUDELOT et ESTABLET (pages 61 et 74)

II – 1 – 1 - Veiller à assurer les premières acquisitions et à redonner confiance en l'école

La première cause de sortie sans qualification et sans diplôme de formation initiale clairement identifiée est la non maîtrise des savoirs de base, en particulier en lecture.

Or, ce rapport à la lecture va jouer sur l'ensemble des apprentissages, pour la compréhension dans les autres disciplines, sur le fait même d'apprendre et dans le rapport aux autres et à l'école. Les difficultés et les incompréhensions vont s'accumuler si elles ne sont pas décelées très tôt et s'il n'est pas tout mis en œuvre pour y remédier.

Ces difficultés sont constatées lors des évaluations mises en place progressivement à l'interne du système éducatif et aux différents niveaux. Elles ont été révélées par les enquêtes internationales, comme PISA, utilisées pour des comparaisons de pays à pays depuis une dizaine d'années. Mais ce sont surtout les résultats aux tests de la JAPD (Journée d'Appel à la Préparation à la Défense), devenue depuis peu la Journée défense et citoyenneté, passés par tous les jeunes de moins de 18 ans, garçons et filles, qui ont mis en évidence que 21,6 % d'entre eux sont des « lecteurs inefficaces » et près de 5 % sont en grande difficulté de lecture. La publication des derniers chiffres sur l'illettrisme en France par l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme indique, pour sa part, que 4,5 % des 18-25 ans sont en situation d'illettrisme¹³⁰

Enfin, des enquêtes plus spécifiques sur les performances des élèves dans le temps, comme celle du Ministère de l'Éducation nationale « Lire, écrire, compter : les performances des élèves à vingt ans d'intervalle 1987-2007 »¹³¹, conduite tous les dix ans, renseignent plus précisément sur l'impact des inégalités sociales.

Depuis 2007, dans le cadre de la loi de finances et ses objectifs de performance d'une part et d'autre part de l'évaluation des différentes réformes, le Ministère de l'Éducation nationale a mis en place des indicateurs pour renseigner sur la maîtrise des compétences de base. Les évaluations sont réalisées en CM2 dans le primaire et, en collège, en fin de 3^{ème}.

Comme toute évaluation, leur pertinence est liée à la méthodologie utilisée, aux moments où elles interviennent et aux conditions dans lesquelles elles se déroulent. Ainsi, il se trouve toujours des limites et des biais qui permettent de douter de leur fiabilité, d'autant plus que, si leur mise en place est récente comme les évaluations en primaire, elles créent une rupture statistique sans possibilité de comparaison dans le temps.

Les évaluations des systèmes éducatifs, tant internationales que nationales, ne sont pas partagées par l'ensemble de la communauté éducative (administration, enseignants, élèves et parents d'élèves) et mériteraient d'être mieux outillées afin d'être moins contestées. Cependant, il est difficile de ne pas retenir les informations, en grandes tendances, qu'elles fournissent car toutes convergent : elles signalent une moindre performance des élèves, en français et en mathématiques, et une augmentation du nombre d'élèves en difficulté.

¹³⁰ Résultats de l'enquête Information Vie Quotidienne (IVQ) de l'INSEE 2002-2005. En France 3 100 000 personnes, soit 9 % de la population âgée de 18 à 65 ans résidant en France métropolitaine et ayant été scolarisée en France est en situation d'illettrisme, dont 9 % sont âgées de 18 à 25 ans, 15 % sont âgées de 26 à 35 ans, plus de la moitié ont plus de 45 ans ; 59 % des hommes et 41 % des femmes.

¹³¹ Note d'information N° 08.38 de décembre 2008

A – Les évaluations

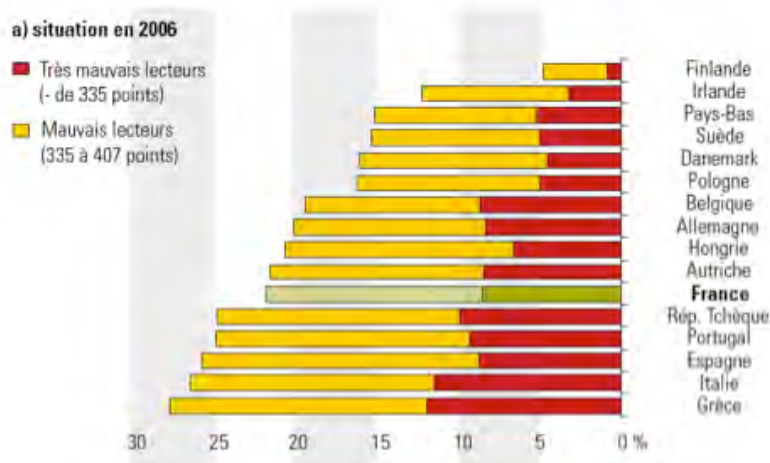
Les évaluations internationales : les résultats de l'enquête PISA (programme international pour le suivi des acquis des élèves)¹³²

Vaste enquête menée tous les trois ans auprès des jeunes de 15 ans, arrivant en fin de scolarité obligatoire, dans les 30 pays de l'OCDE et dans de nombreux pays partenaires, elle vise à évaluer leur capacité à mobiliser et appliquer leurs connaissances dans les situations de la vie de tous les jours. Leurs compétences sont ainsi régulièrement mesurées, en 2000, 2003 et 2006, dans trois domaines : compréhension de l'écrit, culture mathématique et culture scientifiques. Sous la forme d'exercices ayant fait l'objet d'un compromis entre tous les pays participants de ce qui est considéré comme nécessaire au futur citoyen et basée sur des procédures standardisées, elle permet la comparabilité des résultats. En raison de sa conception même, PISA ne cherche pas à mesurer directement l'atteinte des objectifs fixés par les programmes d'enseignement français. Ce rôle est dévolu aux évaluations bilans nationales conduites chaque année en fin d'école et fin de collège en France.

Les résultats de PISA sont perçus différemment selon les pays, avec un vif intérêt dans certains, donnant lieu à la mise en œuvre de mesures politiques concrètes pour améliorer les performances (Japon, Royaume-Uni ou Allemagne), et avec méfiance et une certaine suspicion en France.¹³³

La comparaison des résultats de 2000, 2003 et 2006¹³⁴ montre une baisse importante de la performance globale et de la situation de la France :

- une tendance à la baisse des moyennes des pays de l'OCDE en compréhension de l'écrit (- 6 points), les écarts sont au désavantage des garçons.
- une situation dégradée pour la France avec une baisse de 17 points, les garçons perdent 21 points et les filles 14 points.
- une baisse générale en culture mathématique, la France perd 15 points entre 2003 et 2006.
- une augmentation du nombre des « bas niveaux » en culture mathématique comme en compréhension de l'écrit. En 2006, selon les tests de compréhension de l'écrit, 21,8 % des jeunes français de 15 ans sont de « bas niveaux » (moins de 407 points), pour 17,5 % en 2003 et 15,2 % en 2000. 8,5 % sont de très mauvais lecteurs (moins de 335 points) en 2006 alors qu'ils étaient 4,2 % en 2000 et pour 13,3 % de mauvais lecteurs (entre 335 t 407 points).



Source : extrait de l'État de l'École n° 19 (édition 2009)

¹³² PISA en anglais Programme for International Student Assessment

¹³³ Pour référence : l'enquête est examinée avec précision dans le livre de Christian BAUDELLOT et Roger ESTABLET de mars 2009 « l'élitisme républicain, l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales » - (collection « la république des idées » au Seuil) ainsi que dans l'article de Julien GRENET « PISA : une enquête bancale ? » du 8 février 2008 sur le site www.laviedesidees.fr présentant les forces et les faiblesses de PISA

¹³⁴ Sources : Ministère de l'Éducation nationale - Note d'information N° 08,08 de janvier 2008 – État de l'École N° 19 édition 2009

Score moyen des élèves français dans les trois domaines de compétences évalués par PISA (source OCDE)

	Compréhension de l'écrit	Culture mathématique	Culture scientifique
PISA 2000 (lecture)	505	517	500
<i>Moyenne OCDE</i>	498		
PISA 2003 (culture mathématiques)	496	511	511
<i>Moyenne OCDE</i>	494	500	
PISA 2006 (culture scientifique)	488	496	495
<i>Moyenne OCDE</i>	492	498	

Les évaluations nationales

1) Les résultats des évaluations en lecture de la Journée d'Appel de Préparation à la Défense (JAPD)

Au plan national, en 2008¹³⁵, parmi près de 800 000 jeunes hommes et femmes de 17 ans ou plus participant à la JAPD, les tests révèlent :

- 78,4 % de lecteurs efficaces, possédant des bases solides, dont 75,8 % des garçons et 81,1 % des filles ;
- 9,8 de lecteurs médiocres, avec des difficultés et des lacunes, dont 9,4 % des garçons et 10,2 % des filles ;
- 11,8 % sont en difficulté de lecture, 6,9 % ont de très faibles capacités de lecture (8,8 % des garçons et 5 % des filles), enfin 4,9 % éprouvent des difficultés sévères (6 % de garçons et 3,7 % de filles).

Par rapport aux années précédentes, le nombre de lecteurs efficaces tend à diminuer et les lecteurs en grandes difficultés de lecture augmentent.

	Ensemble					Garçons					Filles				
	2004	2005	2006	2007	2008	2004	2005	2006	2007	2008	2004	2005	2006	2007	2008
Lecteurs efficaces	79,5	79,6	78,7	78,2	78,4	76,7	76,9	76,0	75,5	75,8	82,5	82,5	81,5	81,0	81,1
Lecteurs médiocres	9,5	9,5	9,6	9,8	9,8	9,2	9,3	9,2	9,5	9,4	9,7	9,8	10,0	10,3	10,2
En difficulté de lecture	11,0	10,9	11,7	12,0	11,8	14,2	13,8	14,8	15,0	14,8	7,8	7,7	8,5	8,7	8,7
<i>Dont en grave difficulté</i>	4,4	4,3	4,8	4,9	4,9	5,7	5,4	5,9	6,1	6,0	3,2	3,2	3,6	3,8	3,7

Evolution des résultats de 2004 à 2008

Le collège et le lycée professionnel fournissent les plus gros contingents de jeunes en difficulté de lecture.

Pourcentage de jeunes en difficulté de lecture selon le niveau de scolarité atteint et le sexe en 2008

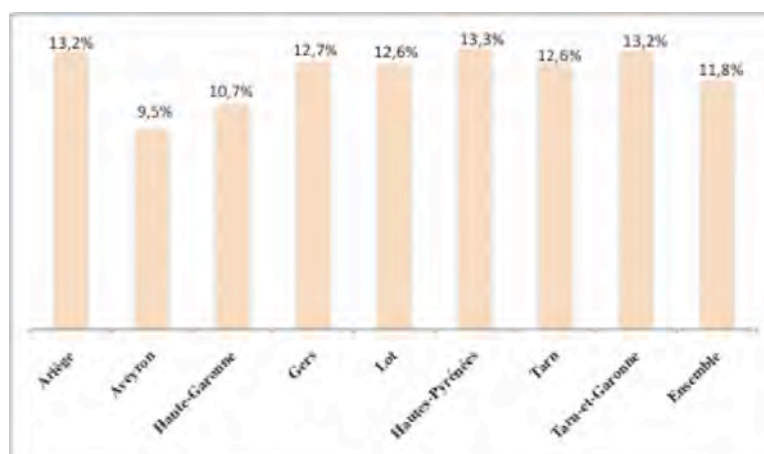
	Garçons	Filles	ensemble
Collège	30,7 %	20,9 %	26,3 %
CAP-BEP	24,4 %	18,0 %	21,8 %
Bac Pro – BT	8,4 %	6,2 %	7,4 %
Secondaire général	3,5 %	2,5 %	3,0 %
Ensemble	14,8	8,7 %	11,8 %

¹³⁵ Les résultats des évaluations en lecture dans le cadre de la journée d'appel de préparation à la défense année 2009 sont parus dans la note d'information DEPP du Ministère de l'Éducation nationale N° 10.11 d'août 2010. Ils ne sont pas repris ici en raison de la nouvelle modalité de passage automatisé des tests qui ne permet pas la comparaison directe avec les précédents. En fonction de cette nouvelle formule assurant une mesure plus fine du niveau d'illettrisme des moins de 18 ans, 10,6 % sont dans cette situation d'illettrisme dont la moitié sont quasi analphabètes.

En région Midi-Pyrénées

Dans le classement des régions en 2008, Midi-Pyrénées compte 11,6 % de jeunes en difficulté de lecture¹³⁶, légèrement en dessous de la moyenne nationale (11,8 %). Cependant le pourcentage de la catégorie de ceux qui éprouvent des « difficultés sévères en lecture a augmenté régulièrement depuis 2004 (2,7 %), il passe à 3,4 % en 2006 et 4,1 % en 2007¹³⁷ (4,4 % pour la France métropolitaine).

La répartition départementale des résultats 2008 montre également des disparités importantes, les Hautes-Pyrénées, le Tarn-et-Garonne et l'Ariège présentant les taux les plus importants de jeunes lecteurs en difficulté de lecture.



Source :

2) Les « compétences de base » en fin d'école et en fin de collège

Pour la deuxième année consécutive en 2008, ces évaluations ont été réalisées en référence aux programmes du « socle commun de connaissances et de compétences ».

La présentation des résultats par le Ministère de l'Éducation fait apparaître les points suivants :

- « En fin de CM2, 88 % des élèves maîtrisent les compétences de base en français et 90,8 % des élèves maîtrisent les compétences de base en mathématiques.
- En fin de troisième, 81,1 % des élèves maîtrisent les compétences de base en français et 89,9 % des élèves maîtrisent les compétences de base en mathématiques.
- En français, à l'école, les filles sont plus nombreuses à maîtriser les compétences de base que les garçons (85,2 % des garçons contre 91 % des filles). La différence est plus marquée au collège qu'à l'école (76,4 % des garçons contre 86 % des filles). En mathématiques, la proportion d'élèves qui maîtrisent les compétences de base est comparable chez les filles et chez les garçons, en CM2 (90,8 % des garçons contre 90,9 % des filles) et en troisième (90,7 % des garçons contre 89,1 % des filles).
- Les élèves en retard en fin de CM2 représentent 14 % des élèves de l'échantillon. En troisième, ce sont 33 % des élèves qui ont au moins une année de retard. Que ce soit en fin d'école ou en fin de collège, la proportion d'élèves qui maîtrisent les compétences de base, en français ou en mathématiques, est nettement moins élevée parmi les élèves en retard que parmi les élèves « à l'heure ». »

¹³⁶ Un peu plus de 30 500 jeunes de Midi-Pyrénées ont participé à la Journée d'appel.

¹³⁷ La précision n'est pas donnée pour 2008.

EVALUATION			
CM2		FIN TROISIÈME	
<i>Proportion d'élèves de CM2 qui maîtrisent les compétences de base en français et en mathématiques (mars 2008)</i>		<i>Proportion d'élèves de troisième qui maîtrisent les compétences de base en français et en mathématiques (mars 2008)</i>	
	français	mathématiques	
ensemble	88,0 %	90,8 %	
garçons	85,2 %	90,8 %	
filles	91,0 %	90,9 %	
"à l'heure"	91,6 %	94,0 %	
en retard	67,0 %	72,0 %	
public hors EP	89,9 %	92,4 %	
RRS	77,1 %	82,7 %	
RAR	71,4 %	75,1 %	
privé	91,1 %	93,5 %	
	français	mathématiques	
ensemble	81,1 %	89,9 %	
garçons	76,4 %	90,7 %	
filles	86,0 %	89,1 %	
"à l'heure"	91,2 %	97,1 %	
en retard	63,5 %	77,3 %	
public hors EP	81,7 %	90,5 %	
RRS	68,5 %	81,8 %	
RAR	50,9 %	68,9 %	
privé	91,2 %	95,7 %	
(élèves scolarisés en France métropolitaine + DOM, public et privé) – méthodologie en annexe source : Ministère de l'Éducation nationale – Repères et références statistiques – édition 2009			

Ces résultats nationaux mettent en évidence que le collège n'a pas permis de remédier aux difficultés des élèves entrants, et que pour certains d'entre eux, il les a aggravées.

Les résultats en région Midi-Pyrénées

Ils semblent plus favorables, le pourcentage d'élèves de CM2 de faible niveau est inférieur à celui de l'ensemble de la France.

ÉVALUATION CM2 – Janvier 2009	Elèves ayant des acquis très solides	Elèves ayant de bons acquis	Elèves ayant des acquis encore fragiles	Elèves n'ayant pas les acquis suffisants
Résultats en français				
Académie de Toulouse	52 %	30 %	14 %	4 %
France entière	45 %	30 %	18 %	7 %
Résultats en mathématiques				
Académie de Toulouse	43 %	30 %	17 %	10 %
France entière	35 %	30 %	20 %	15 %

Les résultats de l'évaluation réalisée en janvier 2010¹³⁸ fait apparaître une érosion du pourcentage d'élèves ayant des acquis très solides en français (- 3 % soit 49 %) comme en mathématiques (- 4 % avec 39 %), les taux restant inchangés au niveau national. Ce sont les taux des élèves aux acquis encore fragiles qui augmentent en français (17 % au lieu de 14 %), en mathématiques, les « bons » gagnent 2 % (32 %) ainsi que les « fragiles » (19 % au lieu de 17 %).

¹³⁸ Données extraites de la conférence de presse de rentrée 2010 du Recteur de l'Académie de Toulouse

En 6^{ème}, les résultats sont supérieurs à la moyenne nationale en mathématiques mais en français, l'Académie est légèrement en dessous de cette moyenne. Les scores les meilleurs se situent en Haute-Garonne.

Score de l'Académie de Toulouse aux évaluations en 6^{ème} de septembre 2008
Pourcentage de réussite aux items par département

Départements	Français	Mathématiques
Ariège	54,5	64,8
Aveyron	57,2	67,2
Haute-Garonne	58,7	68,2
Gers	56,1	66,3
Lot	55,2	65,7
Hautes-Pyrénées	56,9	66,3
Tarn	55,2	65,0
Tarn-et-Garonne	54,6	63,9
Académie	57,0	66,7
National	57,2	64,4

3) Les « performances » des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007

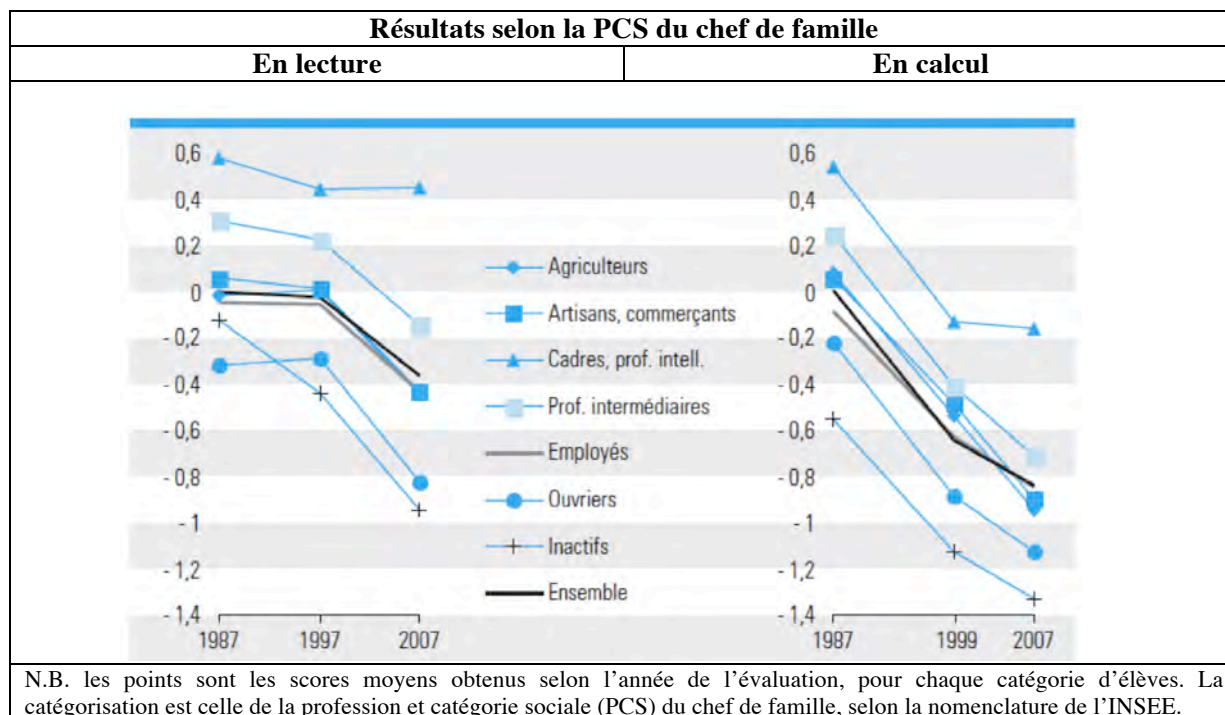
La note d'information N° 08,38 de décembre 2008 du Ministère de l'Éducation nationale « Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007 » rend compte des résultats de cette enquête :

- « une baisse significative des performances des élèves dans les trois compétences ;
- en lecture, les résultats sont stables de 1987 à 1997, puis le score moyen baisse significativement entre 1997 et 2007, la baisse est plus prononcée pour les élèves les plus faibles ;
- en calcul, la situation est différente. De 1987 à 1997, tous les niveaux de compétence enregistrent une baisse importante, puis de 1997 à 2007, les résultats stagnent.
- En orthographe, le nombre d'erreurs, essentiellement grammaticales, constatées à la même dictée, a significativement augmenté sur ces vingt ans. »

Cette enquête renseigne sur le retard scolaire des élèves, lié à la pratique du redoublement. Ce taux d'élèves « en retard » en fin de CM2 a fortement diminué de 1987 à 1997, de 33 % à 19 %. Il s'est ensuite stabilisé autour de 16 % en 2007. Globalement, en lecture, calcul et orthographe, les différences entre ces élèves « à l'heure » et « en retard » ont augmenté. En lecture, la baisse des performances moyennes concerne les élèves « à l'heure » comme les élèves « en retard » ayant redoublé au moins une fois en primaire. ; en dictée, le nombre moyen d'erreurs a plus augmenté pour les élèves « en retard » que pour les élèves « à l'heure ».

La plus-value de cette enquête est la comparaison de l'évolution des différences entre groupes d'élèves selon leur origine sociale. Elle met en évidence :

- en lecture, les inégalités sociales ont tendance à se creuser. La baisse constatée entre 1997 et 2007 n'a pas touché les enfants d'origine sociale favorisée (PCS du chef de famille « cadres et professions intellectuelles supérieures ») ; à la dictée, l'augmentation du nombre d'erreurs est moins marquée pour les enfants d'origine sociale favorisée.
- En calcul, la baisse importante des résultats moyens concerne toutes les catégories sociales, ce qui est interprété comme un effet principalement lié à l'apprentissage scolaire.



Le système scolaire ne semble pas tirer les enseignements des résultats de ces évaluations, études et enquêtes diverses qui mettent en évidence les difficultés scolaires et les effets des inégalités sociales.

PRÉCONISATIONS ET PROPOSITIONS

Au vu de ces résultats des évaluations existantes,

- 1) le CESER de Midi-Pyrénées préconise de mettre en place des outils nationaux d'évaluation partagés par la communauté éducative (administration, enseignants et parents d'élèves), avec des indicateurs fiables et qui font consensus.

L'objectif de l'évaluation doit être réorienté : de la mesure de la performance, qui induit sélection pour les élèves et classement et concurrence pour les établissements, il doit devenir le moyen de repérer les difficultés pour adapter le système éducatif aux besoins, en constante évolution, des élèves.

Les suivis de cohorte fournissent des informations importantes sur les parcours scolaires. Le CESER propose que l'Académie de Toulouse conduise une expérimentation sur les suivis de cohorte dont les résultats seraient diffusés et analysés par l'ensemble de la communauté éducative.

- 2) le CESER de Midi-Pyrénées insiste sur l'impérieuse nécessité de réduire la proportion de lecteurs « inefficaces », en grande difficulté de lecture. L'État doit faire de la lutte contre l'illettrisme et l'analphabétisme dans le système éducatif une priorité nationale visant à les faire disparaître.

Il n'est pas acceptable que des jeunes de 17 ans et plus n'aient pas acquis les savoirs de base pendant la scolarité obligatoire. Cela montre s'il en était besoin que leurs difficultés n'ont pas été prises en compte pendant leur cursus scolaire. Ce constat intervient bien tard.

Cependant, au-delà du constat de leurs lacunes, le CESER de Midi-Pyrénées demande que ces jeunes repérés en difficulté de lecture lors des JAPD soient systématiquement pris en charge et accompagnés par les réseaux appropriés (l'établissement de rattachement si le jeune est encore scolarisé, la Mission Générale d'Insertion s'il a quitté l'école depuis moins d'un an et la Mission locale s'il n'est plus scolarisé depuis plus d'un an).

Conscient de la difficulté à remobiliser et à motiver ces jeunes détectés en difficultés de lecture, le CESER de Midi-Pyrénées souhaite qu'ils puissent entrer dans un nouveau processus d'apprentissage, adapté à leurs difficultés, différent de la forme scolaire. Une action spécifique, régionale et territorialisée, pourrait être mise en place sur la base d'un partenariat et d'un financement croisé, associant l'État, l'Académie de Toulouse, le Conseil Régional et les partenaires sociaux par le biais du Fonds de sécurisation FPSPPS. Cette action « coordonnée » pourrait se construire grâce à la mise en synergie des différents opérateurs intervenant déjà sur ce champ (MGI, Missions locales, formations du PRFP, École de la Deuxième Chance et ses antennes, GRETA, etc.).

Le CESER de Midi-Pyrénées exprime également son inquiétude sur le niveau d'intervention dans la lutte contre l'illettrisme. En effet, tout récemment, l'État a fait part de son intention de prélever 300 millions d'euros sur les ressources 2010 du FPSPP¹³⁹ qui soutenait par la mobilisation de fonds importants les actions de lutte contre l'illettrisme et en faveur des publics spécifiques. Les partenaires sociaux craignent que cette ponction ne leur permette plus de financer demain ces actions alors qu'elles devraient être renforcées.

La maîtrise des savoirs de base, lire, écrire et compter, et le maintien de cette maîtrise, sont un enjeu national qui doit être réaffirmé et surtout mis en œuvre de la maternelle à la fin de la scolarité obligatoire, au collège.

Il en est de même pour le « parler » qui fait partie des savoirs de base et joue aussi un rôle important dans l'acquisition de la lecture et de l'écriture. L'École doit l'intégrer dans les premières acquisitions.

¹³⁹ Fonds Paritaire de Sécurisation des Parcours Professionnels, créé par la loi 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation tout au long de la vie en remplacement du Fonds Unique de Péréquation (FUP)

Cependant, si le système éducatif doit assurer ces apprentissages fondamentaux, les conditions générales qui les facilitent comme le bain culturel, la proximité avec le livre, la lecture ... relèvent aussi plus globalement du milieu familial et de son environnement, des temps de loisirs éducatifs ... avec les clivages sociaux qui leur sont inhérents.

La lutte contre l'illettrisme relève d'une action globale nécessitant l'ensemble des acteurs et une meilleure articulation de leurs actions, comme le prévoit le Plan « Scribe » en Midi-Pyrénées.

<i>Le Schéma Régional de lutte contre l'Illettrisme et pour l'accès aux compétences de BasE SCRIBE de Midi-Pyrénées¹⁴⁰</i>
<p><i>Le Schéma Régional de lutte contre l'Illettrisme et pour l'accès aux compétences de BasE est un document d'orientation tri-annuel, signé le 20 février 2008 par le Préfet de Région, le Recteur, le Directeur régional de l'Agriculture et de la Forêt, le Directeur régional de l'ACSé, qui propose la définition et la contractualisation des objectifs régionaux ainsi qu'un programme concerté d'actions en direction des différents publics. Il s'inscrit dans le Cadre National de Référence de l'Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme. Sa problématique répond à la double exigence de fédérer et d'optimiser les moyens de l'État, et d'associer les collectivités territoriales, les représentants des entreprises et de la société civile dans le but de tendre vers une meilleure complémentarité des actions au service et dans l'intérêt des publics concernés.</i></p> <p><i>Le programme d'orientation constitue le fondement du SCRIBE. Chaque orientation se décline en un ou plusieurs axes stratégiques dont la vocation est de rendre compte à la fois des enjeux posés et des leviers sur lesquels les objectifs opérationnels s'appuient.</i></p> <p><i>Orientation 1 : Structurer et coordonner la politique régionale</i> <i>Mettre en cohérence les dispositifs de l'État avec les priorités régionales</i></p> <p><i>Orientation 2 : Qualifier et organiser la prévention de l'illettrisme</i> <i>Consolider la coordination interministérielle, promouvoir l'incitation à la lecture et à l'écriture dans les politiques territoriales, développer la formation des acteurs de la prévention</i></p> <p><i>Orientation 3 : renforcer l'accès aux compétences de base dans le monde du travail</i> <i>Développer les apprentissages aux compétences de base pour accéder à la qualification et à l'emploi, permettre l'accès à la VAE à tous les salariés et aux personnes inscrites dans des parcours d'insertion professionnelle</i></p> <p><i>Orientation 4 : accompagner les personnes vers l'accès aux compétences de base dans le respect de l'égalité des chances</i> <i>Mettre en œuvre des parcours individualisés pour des publics spécifiques, impliquer les professionnels au repérage des situations d'illettrisme</i></p> <p><i>Orientation 5 : développer une offre de formation aux compétences de base adaptée aux besoins des territoires</i> <i>Réduire les inégalités territoriales en prenant appui sur les potentialités locales, favoriser l'outillage des acteurs locaux.</i></p>

Pour le CESER de Midi-Pyrénées, ce Schéma Régional de lutte contre l'Illettrisme et pour l'accès aux compétences de BasE (SCRIBE) est une avancée dans la mesure où il a permis de développer une approche transversale, une culture commune et de définir des objectifs communs. Il est essentiellement une démarche qualitative à partir de moyens existants. Le développement des actions sur le terrain repose en grande partie sur le réseau associatif.

S'il approuve l'approche transversale et le travail partenarial au niveau des services de l'État et partage les objectifs, le CESER de Midi-Pyrénées s'interroge sur l'efficacité des actions compte tenu des moyens disponibles, de la mobilisation des acteurs et des territoires et sur la pérennisation de ce SCRIBE dans le contexte actuel.

Ce premier SCRIBE venant à échéance en février 2011, le CESER de Midi-Pyrénées portera une attention toute particulière à son évaluation, aux résultats et aux orientations nouvelles qui en découleront.

Cette période d'évaluation pourrait être aussi une opportunité pour créer les conditions permettant l'inscription éventuelle du Conseil Régional, à partir de ses compétences propres, dans un futur schéma régional de lutte contre l'illettrisme.

¹⁴⁰ Les textes sont disponibles sur le site de l'ANLCI : <http://www.anlci.gouv.fr/index.php?id=midipyrenees>.

Les résultats d'évaluations sur les performances des jeunes et des élèves dans le système scolaire montrent que l'intervention doit se faire très tôt dans la scolarité car les difficultés jouent aussi sur la motivation et l'estime de soi des élèves et conditionnent leur parcours. C'est aussi toute l'organisation actuelle de la scolarité qui doit être interrogée.

B - Le rôle clé d'une scolarisation précoce dans l'acquisition des savoirs

Il est avéré que l'environnement de l'enfant dans les premières années de vie détermine son ouverture d'esprit et son appétence à apprendre, facultés qu'il développera durant toutes les années d'apprentissage. L'accueil en école maternelle joue un rôle déterminant non seulement pour la scolarité ultérieure mais aussi pour l'acquisition de la sociabilité nécessaire pour canaliser la violence et l'incivilité, et en particulier pour les enfants des classes défavorisées. C'est aussi en maternelle que les éducateurs repèrent les difficultés d'apprentissage de l'enfant, ce qui signifie qu'une remédiation précoce peut être mise en place avec les parents.

Selon une étude publiée fin 2003¹⁴¹, « le fait de ne pas fréquenter l'école maternelle ou de le faire qu'à partir de quatre ou à fortiori de cinq ans constitue un handicap pour les enfants concernés. » 90,8 % des enfants entrés en maternelle à l'âge de deux ans accèdent au CE2 sans redoublement, 87,7 % pour ceux entrés à 3 ans et 76,6 % pour les quatre ans et plus. Les élèves entrés à quatre ans et plus en maternelle redoublent le CP ou le CE1 pratiquement deux fois plus que ceux entrés à trois ans. Or, les élèves qui redoublent ces classes ont des carrières scolaires plus difficiles et quittent plus souvent le système éducatif sans qualification que les autres. »

Si cet accueil est encore généralisé pour les enfants de trois ans, depuis quelques années l'accueil des enfants de deux ans a été fortement ralenti. De l'ordre de 35 % jusqu'en 2002, il n'a cessé de s'amenuiser chaque année et, à la rentrée scolaire 2008-2009, seuls 18,1 % des enfants de moins de trois ans sont scolarisés. Ce taux de scolarisation est également très variable d'une région, d'un département à l'autre. Ainsi, l'Académie de Toulouse¹⁴² affiche une baisse de près de 55 % des effectifs d'élèves de 2 ans scolarisés entre 2002 et 2009, passant de 13 003 enfants à 5 864. En 2009 la part des élèves de deux ans scolarisés au sein du préélémentaire (écoles publiques et privées sous contrat) s'élève à 5,8 %, avec des disparités importantes comme par exemple entre l'Aveyron (12,8 %) et la Haute-Garonne (3,6 %). En fait les règles d'accueil ne sont pas identiques sur tout le territoire. Dans les zones de revitalisation rurale, dans les zones d'éducation prioritaire (ZEP), la scolarisation des jeunes enfants est un droit. Obligatoire sur ces zones, elle ne l'est pas dans d'autres zones. Dès cette première scolarisation se rencontrent des inégalités d'accès.

Actuellement, les enfants de moins de trois ans sont accueillis s'il reste des places dans les maternelles après l'inscription des trois ans révolus et plus. Il est aisé de comprendre que l'accueil est plus difficile dans les zones urbaines et à fort potentiel démographique.

Cette scolarisation précoce est d'autant moins encouragée que les propos du Ministre de l'Éducation nationale d'alors¹⁴³, sur la pertinence du niveau de formation des enseignants de l'école maternelle pour l'accueil des moins de trois ans, avaient suscité la polémique.

¹⁴¹ « Faut-il développer la scolarisation à deux ans ? » in Éducation & formations N° 66 de Juillet-Décembre 2003

¹⁴² Brochure « l'Académie en chiffres 2009-2010 » de septembre 2010

¹⁴³ Monsieur Xavier DARCOS

Il était ainsi question de « jardins d'éveil » pour ces tout-petits. Relayée par un rapport sénatorial fin 2008, dans l'objectif de la réforme de l'État et de la réduction de ses dépenses, l'idée est reprise par le Secrétariat d'État à la famille début 2009.

Le dispositif du « jardin d'éveil », structure intermédiaire entre la « nounou » (famille ou crèche) et l'école maternelle pour un accueil ne pouvant excéder 18 mois, et payante (un forfait mensuel calculé sur les revenus avec une partie déductible des impôts pour les parents, un financement par la CAF et par les collectivités), est lancé pour la rentrée 2009 sous forme expérimentale avec l'objectif de création de 8 000 places d'ici 2012. Un premier bilan national en 2010 fait état de 200 places actuellement disponibles, les collectivités ne souhaitant pas s'engager dans ce dispositif.

Plus grave encore, la politique de suppression de postes d'enseignants diminue d'autant les possibilités d'accueil des jeunes enfants.

Or, les activités proposées aux enfants en maternelle leur permettent l'apprentissage des notions utiles pour aborder le cours préparatoire (CP) tels que premiers éléments de lecture, d'écriture, etc. et l'acquisition des codes (tenue, écoute, socialisation ...). Comme indiqué, les enfants qui entrent directement au CP présentent des handicaps et éprouvent des difficultés que les enfants scolarisés dès la maternelle ne rencontrent pas

En raison de l'importance des premières acquisitions en particulier en maternelle qui préparent le développement ultérieur de la scolarité, le Conseil Économique, Social et Environnemental Régional de Midi-Pyrénées affirme son attachement très fort à l'accueil des très jeunes enfants en particulier pour les familles les moins favorisées.

L'effort doit porter sur la généralisation de la scolarisation des enfants de 2, 3, 4 et 5 ans à l'école maternelle.

Il est évident que la vigilance doit s'exercer tout le long du parcours scolaire car les résultats des évaluations nationales aux étapes importantes (CM2/6ème/3ème) montrent aussi qu'un nombre de plus en plus important d'élèves arrivent en 6ème avec des acquis insuffisants, que les années passées au collège n'ont pas permis de remédier aux difficultés, parfois déjà installées depuis le CP. Il est nécessaire de considérer ce qui se passe durant ces périodes, organisées en cycles, et quels sont les mécanismes en œuvre qui ont des effets négatifs. Des recommandations seront formulées pour tenter d'y remédier.

C - L'organisation des rythmes scolaires et des cycles

1. Les rythmes scolaires

Les rythmes d'acquisition des connaissances, les cycles, et la répartition des heures de cours dans la journée, la semaine et l'année font la particularité, et la singularité, du système scolaire français, dans un contexte européen différencié, mettant en pratique d'autres modalités. En France, globalement, ils sont uniformisés et s'appliquent à tous et sur tout le territoire.

De plus, l'école française se caractérise par un nombre réduit de journées de classes sur l'année, mais des journées plus longues et plus chargées pendant la semaine, et sur des semaines réduites. Ces rythmes sont contestés. Les observations des enseignants des écoles et des parents, les conclusions de l'Académie de médecine comme l'avis de nombreux spécialistes et les travaux des chercheurs montrent le décalage avec le rythme des enfants. Ils correspondent davantage aux exigences des adultes.

Cette question de l'organisation du temps scolaire se pose de manière récurrente au système éducatif. De nombreuses réformes ont tenté et tentent encore d'apporter des réponses, mais celles-ci restent partielles, ou mal articulées à l'existant. Pour exemple, en juin 2010, le Ministère de l'Éducation nationale a lancé la Conférence nationale sur les rythmes scolaires et installé un Comité de pilotage pour repenser l'équilibre entre le temps de l'école, le temps de repos, les vacances, les activités sportives et culturelles. Son objectif est d'améliorer les conditions de vie et d'apprentissage des élèves dans le premier et le second degré. Les travaux de ce comité se dérouleront tout l'automne pour aboutir à des propositions en janvier 2011. En parallèle, une consultation des citoyens est organisée sur Internet¹⁴⁴ jusqu'en décembre.

Il faut espérer qu'enfin cette démarche aboutira à des préconisations audacieuses des spécialistes et des experts qui généreront, à leur tour, des décisions courageuses du Ministre, tenant compte pleinement des intérêts des élèves.

Cette réflexion, certes nécessaire, intervient alors que, au primaire, la semaine de quatre jours, s'accompagnant d'une réduction de deux heures de cours (de 26 à 24 heures) était généralisée à la rentrée 2008. Cette réduction des heures d'enseignement concerne aussi le secondaire (collège et à présent lycée).

Et, dès cette rentrée 2010, le Ministère a lancé une expérimentation d'un nouveau rythme dans les collèges et lycées : cours le matin, activités sportives et culturelles l'après-midi, mis en place dès la rentrée 2010.

Au niveau national, 124 établissements scolaires, 83 collèges et 41 lycées, ont été retenus pour y participer, dont 8 pour l'Académie de Toulouse¹⁴⁵. Quelques classes de ces établissements entreront dans cette expérimentation.

Cette formule n'est pas véritablement nouvelle ; elle existait de manière spécifique sous l'appellation « sports études » pour permettre à de jeunes sportifs de concilier scolarité et sport de haut niveau. Elle cible un public plus large. Il est à remarquer qu'elle intervient en France au moment où elle est remise en question dans les pays où elle était en vigueur.

Une fois encore, il est à noter que, le plus souvent, les expérimentations, comme les dispositifs de remédiation et de lutte contre le décrochage scolaire, sont insuffisamment évalués ou ne le sont pas. Depuis quelques années, ils se succèdent à un rythme rapide, se superposent, s'entrechoquent parfois, s'empilent avant même que les résultats des précédents aient été analysés et que des enseignements en soient tirés.

Pour le CESER de Midi-Pyrénées, cette réflexion sur les rythmes scolaires est absolument nécessaire et doit se faire de manière ouverte, en tenant compte pour l'essentiel des rythmes d'acquisition des enfants et des jeunes. La semaine de quatre jours plus une demi-journée, incluant le mercredi matin, devrait permettre d'établir une répartition plus équilibrée des rythmes de travail. Le CESR réaffirme le principe de « la place de l'élève au centre du système éducatif ».

L'accroissement du nombre de jours de travail et l'allègement du nombre d'heures de la journée de travail sont aussi essentiels pour mieux articuler le temps scolaire et le périscolaire. Ce temps « hors de l'école » et « autour du temps de l'école » doit permettre aux enfants de réinvestir un certain nombre d'acquisitions scolaires, d'enrichir les connaissances et d'ouvrir sur d'autres mondes.

¹⁴⁴ www.rythmes-scolaires.fr, site actif depuis le 14 septembre 2010

¹⁴⁵ la cité scolaire de Mirepoix (Ariège), les collèges du Carladez, Mur-de-Barrez (Aveyron), Jean Rostand, Balma (Haute-Garonne), du Pays de la Gesse, Boulogne-sur-Gesse (Haute-Garonne), le collège des Sept Tours, Martel (Lot), le collège d'Olt, Puy l'Évêque (Lot), le collège de la Barousse, Loures-Barousse (Hautes-Pyrénées) et le collège Jean Jaures, Albi (Tarn)

Pour le CESER de Midi-Pyrénées, toute expérimentation dans le système scolaire doit faire l'objet d'une évaluation sérieuse. Les résultats doivent être analysés et les enseignements tirés. Les « bonnes pratiques » doivent être recensées et diffusées afin de mutualiser et de coordonner les actions.

Cette recommandation de mettre en place une véritable « politique d'évaluation » et de développer une « culture de l'évaluation » au sein du système éducatif vaut aussi pour les dispositifs d'aide mis en place récemment.

Pour illustrer le propos, mais les exemples pourraient être multipliés, le programme CLAIR (Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite) est expérimenté dès cette rentrée 2010 dans 106 établissements¹⁴⁶ (dont 86 en éducation prioritaire) avant généralisation en 2011. En fait, « si ce programme fonctionne », comme l'a indiqué l'actuel Ministre de l'Éducation nationale, il remplacera le dispositif d'éducation prioritaire actuel alors que les évaluations des réseaux existants (Réseaux Ambition Réussite et Réseaux de Réussite Scolaire) ne sont pas achevées.

Le CESER de Midi-Pyrénées s'inquiète de la confusion ainsi créée entre deux domaines différents. Le programme CLAIR, qui ne concerne pas forcément les établissements du Réseau Ambition Réussite, porte notamment sur l'autonomie accrue des établissements, en confiant au chef d'établissement le soin de recruter ses personnels, alors que l'éducation prioritaire porte sur l'attribution de moyens supplémentaires pour les élèves scolarisés dans des zones en difficulté.

Ce nouveau programme participe aussi au « millefeuille » des dispositifs en y rajoutant une strate, ce qui est regrettable.

L'inconvénient majeur de ces modifications, dont les conséquences se révéleront importantes, à grand renfort d'annonces et de nouveaux sigles, reste le désarroi des familles qui ne comprennent plus le fonctionnement de l'école, perdent tout repère et la confiance en l'école.

2. Les rythmes d'acquisition et les cycles

Ainsi, d'autres interrogations ont été pointées :

- le début de la scolarité obligatoire en cours de cycle (6 ans) est-il pertinent ?
- le même rythme d'acquisition est-il applicable à tous et partout ?
- les rythmes scolaires en vigueur sont-ils adaptés ?
- le nombre et la répartition des heures d'enseignement permettent-elles les acquisitions progressives, en particulier pour l'entraînement à la lecture ?
- le recours à des devoirs hors temps scolaires est-il adapté ?
- le système scolaire ne souffre-t-il pas d'une trop grande normalisation ? d'un manque d'individualisation ?
- Le retard scolaire et le redoublement ne sont-ils pas en relation avec les effets de cette normalisation ?

¹⁴⁶ Dans l'Académie de Toulouse, 6 établissements sont concernés : à Toulouse, le LP Guynemer, les collèges Bellefontaine, La Reynerie, Vauquelin et Stendhal, dans le Tarn, le LP Dr Clément de Pémille.

Selon les études récentes du Ministère de l'Éducation nationale¹⁴⁷ qui confirment des constats antérieurs, « les chances d'obtenir le baccalauréat restent très liées à l'âge et aux acquis scolaires à l'entrée en sixième : seuls un quart des élèves ayant redoublé une fois dans l'enseignement primaire obtiennent le baccalauréat, 13 % pour ceux qui ont plus d'un an de retard. 1 % des élèves ayant redoublé une fois en primaire obtiennent un baccalauréat scientifique contre 50 % pour les jeunes « en avance » à l'entrée en sixième. Les disparités sociales de réussite ont plutôt tendance à s'aggraver : un enfant d'ouvrier non qualifié a deux fois moins de chance de devenir bachelier qu'un enfant de cadre ou d'enseignant. A niveau et retard scolaires comparables, les disparités de réussite selon le milieu social, le sexe ou les caractéristiques familiales sont encore importantes ».

La toute récente publication de « l'Académie en chiffres 2009-2010 » permet de faire le point d'une part sur les retards scolaires et d'autre part sur les taux de redoublement dans l'Académie de Toulouse. Les chiffres se situent en dessous de la moyenne nationale, ils sont préoccupants.

Retards scolaires en 2009 dans l'Académie de Toulouse

En CM2, 13,8 % des élèves des écoles publiques avaient au moins une année de retard et 15,9 % pour l'ensemble du territoire national. Les écarts entre départements sont très marqués. Le Tarn-et-Garonne compte 18 % d'élèves de CM2 en retard d'un an et plus, l'Ariège 17,3 %, le Tarn 16 %, l'Aveyron 15 %, le Gers et le Lot 14,1 %, les Hautes-Pyrénées 12 %, et la Haute-Garonne 11,9 %.

En 6^{ème}, le taux de retard (un an et plus) des élèves des collèges publics s'élève à 16,6 % contre 18,7 % pour la France. Le Tarn-et-Garonne présente le taux le plus élevé (21,5 %), supérieur à la moyenne nationale de 21,5 % et les Hautes-Pyrénées le plus faible de l'Académie avec 13,8 %.

En 3^{ème}, 26,2 % des élèves de troisième des collèges publics de l'académie de Toulouse ont au moins un an de retard contre 28,9 % au niveau national. L'Ariège (31,3 %) et le Tarn-et-Garonne (30,8 %) présentent les plus forts taux, supérieurs à la moyenne nationale, l'Aveyron étant le plus performant avec 22,1 %.

Les taux de retard en CM2 et en troisième à la rentrée 2009 montrent que l'amplitude des écarts départementaux augmente selon le niveau d'enseignement (de 6,1 % en CM2 à 9,2 % en troisième pour les valeurs extrêmes).

	Retard en CM2 en %	Retard en sixième en %	Retard en troisième en %	Evolution en points CM2 / sixième	Evolution en points sixième / troisième	Evolution en points CM2 / troisième
Ariège	17,3	18,0	31,3	0,7	13,3	14,0
Aveyron	15	15,5	22,1	0,5	6,6	7,1
Haute-Garonne	11,9	15,7	26,2	3,8	10,5	14,3
Gers	14,1	17,8	24,6	3,7	6,7	10,5
Lot	14,1	15,1	24,0	1,0	8,9	9,9
Hautes-Pyrénées	12	13,8	24,5	1,8	10,7	12,5
Tarn	16,1	17,9	26,3	1,8	8,4	10,2
Tarn-et-Garonne	18	21,5	30,8	3,5	9,3	12,8
Toulouse	13,8	16,6	26,2	2,8	9,6	12,4
FR + Dom	15,9	18,7	28,9	2,8	10,2	13,0
Amplitude*	6,1	7,7	9,2	3,3	6,7	7,1

* écart (en point) entre le département présentant le taux le plus élevé et celui où le taux est le plus faible.

Source : l'Académie en chiffres 2009-2010

¹⁴⁷ Note d'information de la DEPP du Ministère de septembre 2010 N°10.13 « Les bacheliers du panel 1995 : évolution et analyse des parcours »

Le redoublement

Taux de redoublants est la proportion de redoublants que l'on peut observer dans une classe, une année donnée. Ce taux varie selon le niveau d'enseignement et les départements.

Taux de redoublants dans les collèges et les lycées publics en 2009

	Ariège	Aveyron	Haute-Garonne	Gers	Lot	Hautes-Pyrénées	Tarn	Tarn-et-Garonne	Académie
Taux de redoublants 6ème 2009	3,9%	3,8%	4,6%	5,3%	2,9%	3,3%	5,0%	3,0%	4,5%
Taux de redoublants 3ème 2009	5,3%	2,0%	5,4%	4,2%	4,1%	4,0%	4,3%	5,1%	4,7%
Taux de redoublants 2nde 2009	5,7%	5,9%	10,5%	10,6%	7,4%	10,5%	8,3%	10,4%	9,6%
Taux de redoublants terminale 2009	10,9%	5,9%	7,2%	5,6%	6,8%	9,7%	6,4%	7,7%	7,4%

Les écarts de performance et de réussite, comme déjà indiqué à plusieurs reprises, sont liés à la composition sociologique des territoires de la Région et les inégalités sociales creusent aussi les inégalités scolaires.

Pourcentage de Professions et Catégories Sociales (PCS) défavorisées dans l'Académie de Toulouse par niveau et par département – établissements publics – rentrée 2009

	Ariège	Aveyron	Haute-Garonne	Gers	Lot	Hautes-Pyrénées	Tarn	Tarn-et-Garonne	Académie	Amplitude
6ème	38,8	31,2	24,2	28,2	30,1	32,3	33,2	38,7	29,2	14,6
Terminale G.	21,9	19,5	11,3	14,4	18,2	17,6	21,6	22,2	15,6	10,9
Terminale Techno.	34,6	33,8	22,2	30,3	23,8	30,7	33,6	35,8	27,5	13,7
Terminale GT	25,6	23,7	14,4	19,2	20,3	22,1	25,0	26,5	19,2	12,2
Terminale Pro.	48,2	35,6	35,2	38,4	36,3	36,4	49,2	40,9	38,8	13,9
CPGE 1ère année			8,0			13,4	18,4		9,2	10,4
CPGE 2ème année			6,6			15,9	13,2		8,0	9,3
Ensemble des CPGE			7,4			14,6	15,4		8,6	8,0

PCS défavorisées : ouvrier qualifié, ouvrier agricole, ouvrier non qualifié, retraité employé ouvrier, chômeur n'ayant jamais travaillé, personne sans activité professionnelle

En 2009, 29,2 % des élèves entrant en sixième dans les collèges publics appartiennent à une PCS défavorisée. En 2008, dans les collèges publics et privés sous contrat de l'académie, 27,6 % des élèves entrant en sixième étaient issus d'une PCS défavorisées contre 35,7 % au niveau national.

En fait, il serait nécessaire d'inverser le paradigme et de repenser l'organisation de l'école à partir de la difficulté à apprendre, en s'assurant de l'acquisition des connaissances au fur et à mesure pour parvenir à l'objectif de la réussite de tous, c'est-à-dire permettre à chacun d'aller au maximum de ses possibilités dans son parcours scolaire. Les interventions devraient se faire très tôt dans la scolarité et être maintenues dans le temps pour permettre une progression adaptée au rythme de chacun et éviter les redoublements et les retards dans la scolarité.

Cette approche exigeante de meilleure prise en compte du rythme de l'enfant, avec des temps de travail collectifs et des temps de travail individuels, des temps de pose et de réinvestissement, suppose un assouplissement des normes, car un rythme d'acquisition normalisé ne prend pas en compte les rythmes particuliers du groupe classe (période de l'année, voyage scolaire d'une partie de la classe ...) ou des élèves (poussée de croissance, crise de l'adolescence, désintérêt momentané de l'école ...).

Le CESER de Midi-Pyrénées recommande l'organisation de classes hétérogènes, à effectif réduit, ce qui appelle à repenser les méthodes pédagogiques et l'évaluation des acquis. La diversification des approches pédagogiques, l'individualisation, la pluridisciplinarité et l'utilisation des outils informatiques représentent de véritables enjeux.

Il insiste sur la nécessité de :

- **Apprendre à apprendre (méthodologie, métalangage) ;**
- **Mettre en place pour tous, et au-delà des seuls compléments comme le soutien scolaire pour les élèves en difficulté, des modalités d'enseignement permettant des allers-retours entre le conceptuel et le concret ;**
- **Donner une place réelle et valorisée à d'autres savoir et savoir faire que ceux acquis à l'école ;**
- **Décloisonner les enseignements et développer les approches transversales ;**
- **Montrer que les acquis d'une discipline sont utiles et utilisables dans une autre notamment au travers de projets inter ou pluri disciplinaires ;**
- **Individualiser l'enseignement, au sens d'une meilleure prise en compte des capacités, goûts, aptitudes, envies de chacun, pour permettre à la fois la remédiation et l'approfondissement des concepts ;**
- **Favoriser le travail en petits groupes, notamment sur la ou les matières qui occasionnent des difficultés ;**
- **Utiliser les outils informatiques auxquels les jeunes sont familiarisés (ordinateurs et logiciels) qui permettent d'alterner travail collectif et individualisation, qui permettent aussi l'autoévaluation ; cette utilisation restant sous l'autorité et la responsabilité de l'enseignant ;**
- **Mettre en place pendant les cours une différenciation des méthodes pédagogiques pour répondre aux besoins d'apprentissage ;**
- **Développer la motivation par l'implication dans des activités variées tant scolaires que socioculturelles (travaux pratiques, travaux de groupe, voyages, sorties, théâtre ...)** ;
- **Favoriser les possibilités d'immersion en entreprise, les possibilités de stages en fonction des niveaux ;**
- **Développer les performances des jeunes par des actions valorisantes.**

Cette nouvelle conception doit s'accompagner, bien évidemment d'une meilleure répartition des moyens, voire d'un accroissement de moyens sur cette phase délicate des premiers apprentissages à l'école et au collège.

Ces recommandations s'appuient sur des situations rencontrées sur le terrain.

Sur la base de ces axes d'amélioration pédagogiques, le CESER de Midi-Pyrénées souhaite la mise en place d'une expérimentation au niveau de l'Académie. Cette expérimentation, conduite sur une période pluriannuelle, devra faire l'objet d'un suivi et d'une évaluation annuelle.

Enfin, des points précis appellent des remarques particulières :

 **La mise en œuvre effective des cycles**

La progression dans les acquisitions a déjà été prise en compte par l'Éducation nationale. La notion de cycles y a été définie dans la loi d'orientation sur l'éducation de 1989. Elle est toujours en vigueur.

Les cycles dans l'enseignement primaire	
Rappel du cadre institutionnel	
<i>Les apprentissages sont découpés en trois cycles distincts afin de reconnaître et de respecter les différences de capacités d'apprentissage entre les élèves.</i>	
<i>Le cycle des apprentissages premiers concerne l'ensemble des classes de maternelle, le cycle des apprentissages fondamentaux est à cheval sur l'école maternelle et sur l'école élémentaire, le cycle des approfondissements comprend les trois dernières années d'enseignement élémentaire. Chaque cycle comporte des objectifs dans les différentes disciplines d'enseignement, déclinés en compétences, la somme des acquisitions de compétences permet de considérer si l'objectif est atteint ou non en termes d'apprentissage. Ces objectifs doivent être atteints en fin de cycle et non pas à la fin d'une année scolaire. Par exemple, l'apprentissage de la lecture s'effectue sur le cycle 2 et non plus seulement en cours préparatoire.</i>	
<i>L'enfant dispose de trois ans pour acquérir l'ensemble des compétences du cycle considéré. Pour ceux en difficulté ou pour les plus précoces, il existe la possibilité de prolonger ou de réduire le cycle d'une année, mais seulement une fois durant l'enseignement primaire. Si les compétences ne sont pas acquises en fin de cycle, le « maintien » (qui équivaut de fait à un redoublement) dans le cycle une année supplémentaire peut être effectué pour laisser à l'enfant le temps d'acquérir les compétences nécessaires.</i>	
<i>Ce découpage a eu pour conséquence la restructuration des équipes de l'école avec la mise en place des « conseils de cycle et des conseils d'école qui évaluent continuellement l'approche globale des objectifs et des compétences à travailler d'une année à l'autre.</i>	

CYCLE 1	CYCLE 2	CYCLE 3
<i>Cycle des apprentissages premiers</i>	<i>Cycle des apprentissages fondamentaux</i>	<i>Cycle des approfondissements</i>
Toute petite, petite et moyenne section de maternelle	Grande section de maternelle, Cours Préparatoire, Cours Élémentaire 1	Cours Élémentaire 2, Cours Moyen 1 et Cours Moyen 2
Ecole maternelle	A cheval sur l'école maternelle et l'école élémentaire	École élémentaire

Entre ce descriptif et la réalité, certains décalages ont été constatés :

1 - cette pédagogie par cycle n'est que rarement mise en œuvre dans toutes les écoles de la même manière. Bien que les enseignants aient bénéficié et bénéficient de formations, elle n'est pas toujours bien appliquée et, au final, les enfants qui vont trop vite ou trop lentement, se retrouvent en échec.

2 – la mise en pratique du cycle 2 se heurte à la répartition géographique des écoles et des classes dans les communes et leur regroupement. Il est fréquent que les sections de maternelle soient implantées dans une commune et l'école élémentaire dans une autre. Les enfants, dont le cycle se déroule sur deux lieux différents, rencontrent des problèmes de déplacement et de transport afférents mais, plus important, une discontinuité pédagogique de fait.

Pour le CESER de Midi-Pyrénées, il est essentiel que les cycles soient réellement mis en œuvre. Il demande que le niveau académique s'assure de l'effectivité de cette organisation en cycle, particulièrement en intégrant la grande section de maternelle au cycle 2.

Tous les enfants doivent maîtriser les apprentissages fondamentaux. Pour cela, il souhaite que les objectifs soient clarifiés, qu'ils incluent des paliers d'acquisition et que soient mises en place des évaluations successives afin de permettre les acquisitions au fil de l'eau. Pour cela, un suivi plus individualisé, dans un cadre collectif, doit être mis en place pour prendre en compte le rythme d'acquisition de chaque enfant.

Afin de réaliser l'application des acquisitions par cycle, les enseignants doivent être formés à la pédagogie par cycle et à l'organisation des cycles. Ils doivent bénéficier d'un appui renforcé des RASED et d'un suivi sur le cycle assuré via un projet et un travail d'équipe, ce qui implique un enseignant de plus que de classes pour le cycle.

Pour favoriser le regroupement géographique et rendre l'enseignement primaire par cycle effectif, le CESER invite les autorités académiques, les communes et les intercommunalités à instaurer un véritable dialogue et construire un « schéma départemental de l'enseignement primaire » sur leur territoire.

Les cycles en collège

<i>Les cycles en collège¹⁴⁸</i>
<i>Rappel du cadre institutionnel</i>
<p><i>Le collège accueille tous les élèves à l'issue de la scolarité élémentaire jusqu'à la classe de troisième. L'organisation de l'enseignement en quatre niveaux, d'une durée d'un an chacun, sont répartis en trois cycles d'apprentissage et, pour chacun, des objectifs et des programmes nationaux sont définis :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>le cycle d'adaptation, la classe de sixième, a pour objectif d'affermir les acquis fondamentaux de l'école élémentaire et d'initier les élèves aux disciplines et méthodes propres à l'enseignement secondaire. L'accueil, le suivi et l'accompagnement du travail personnel sont privilégiés, les acquis des élèves en français et en mathématiques sont évalués nationalement. En fonction de ces résultats, les élèves peuvent se voir proposer des programmes personnalisés de réussite éducative.</i> - <i>le cycle central (classes de cinquième et quatrième) permet aux élèves d'approfondir et d'élargir leurs savoirs et savoir-faire, des parcours pédagogiques diversifiés peuvent y être organisés (itinéraires de découverte, dispositifs en alternance ...).</i> - <i>Le cycle d'orientation (classe de troisième) complète les acquisitions des élèves et les met en mesure d'accéder aux formations générales, technologiques ou professionnelles du lycée. Depuis la rentrée 2005, les élèves peuvent suivre une option de trois heures de découverte professionnelle et un module de six heures de découverte professionnelle. A l'issue de la classe de troisième, les élèves se voient attribuer le Diplôme national du Brevet.</i> <p><i>Les cycles ne prévoient pas de redoublement sauf à la demande des familles.</i></p>

¹⁴⁸ Source : le Ministère de l'Éducation nationale et le site eduscol.education.fr

Aujourd'hui, au sein du collège, cette approche pluriannuelle prenant en compte les progressions sur la durée ne semble pas effective. Le cursus des élèves reste essentiellement « calé » sur le rythme de l'année scolaire. Comme le souligne le rapport de la Cour des Comptes¹⁴⁹ « *le parcours scolaire apparaît ainsi, non comme un processus construit, mais comme l'addition d'appréciations de classes et d'années indépendantes et dépourvues de visées cohérentes sur le parcours d'un élève* ».

De son côté, le Conseil de l'Emploi, des Revenus et de la Cohésion Sociale (CERC)¹⁵⁰ pointait très justement les effets de cette discontinuité : « *une des particularités du système scolaire français est, jusqu'à présent, de pratiquer le tout ou rien. D'un côté, un élève passe d'une classe à la suivante au vu d'une moyenne ; si la non maîtrise d'un domaine n'affecte pas le passage à l'étape suivante, l'élève risque de décrocher encore plus ; si l'élève redouble, il va devoir retravailler, et de manière identique, les matières déjà maîtrisées avec le sentiment de perdre son temps. D'un autre côté, un élève qui n'atteint pas un diplôme ne peut attester des connaissances/compétences cependant acquises dans certains domaines.* »

Il en est de même pour le suivi et le passage de relais entre le primaire et le collège, le collège et le lycée. Les éléments de suivi des acquisitions ne sont pas ou peu utilisés par les enseignants, notamment au collège. Néanmoins, des outils sont actuellement mis en place, comme « le livret personnel de compétences » généralisé à la rentrée 2009 et obligatoire à la rentrée 2010 par le Ministère de l'Éducation nationale. Ce « livret personnel de compétences » atteste « l'acquisition des connaissances et des compétences du socle commun », de l'école primaire à la fin de la scolarité obligatoire. Il est aussi un outil pédagogique au service du suivi personnalisé des élèves. Il fait mention aussi des attestations délivrées au cours de la scolarité obligatoire (attestation de sécurité routière premier et second niveaux, certificat « Prévention et secours civiques de niveau 1, brevet informatique et internet –B2i- école et collège). En fin de troisième ou de scolarité obligatoire, il est remis à la famille.

La circulaire précise : « *Le livret personnel de compétences se distingue du livret de compétences expérimental prévu par la loi du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation tout au long de la vie. Ce livret expérimental inclut le livret personnel de compétences parce qu'il recense les compétences acquises en formation initiale (enseignements, activités éducatives) mais son périmètre est sensiblement plus large car il mentionne aussi les compétences acquises en dehors du champ scolaire (réalisations et engagements des jeunes hors des établissements, expériences de découverte des voies de formation et du monde professionnel)* ».

Le CESER de Midi-Pyrénées partage ces constats. Il considère que la notion de cycle inclut la notion de parcours individualisé et de suivi des élèves. Le cycle permet le décloisonnement. L'individualisation, c'est-à-dire la prise en compte du rythme d'acquisition de chacun, doit se faire dans le cadre collectif de la classe.

En conséquence, le système éducatif doit se mobiliser pour une effectivité des cycles, en particulier au collège, pour la mise en place d'une continuité pédagogique tout au long du parcours et ainsi retrouver le chemin d'un « véritable collège unique ».

Il propose que l'Académie de Toulouse, puisqu'elle affiche sa volonté dans son projet académique de réduire drastiquement les redoublements, conduise le suivi d'une cohorte d'élèves de 6 à 16 ans sans redoublement dans le cadre d'une expérimentation¹⁵¹.

¹⁴⁹ Cour des Comptes – mai 2010 : « l'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves »

¹⁵⁰ CERC – mai 2008 : « l'insertion des jeunes sans diplôme : un devoir national »

¹⁵¹ Article 34 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 – articles L.401-1 et 401-2 du Code de l'Éducation.

Pour le CESER de Midi-Pyrénées, les services académiques devront s'assurer de l'utilisation des outils de suivi de la scolarité en particulier « le livret personnel de compétences ».

Le CESER de Midi-Pyrénées considère que ce « livret personnel de compétences » présente, dans son principe, un grand intérêt dans la mesure où il atteste des connaissances et de la progression des acquisitions permettant la continuité pédagogique inhérente aux cycles.

Cependant il exprime des réserves quant à sa forme et à sa mise en application, en raison de la multiplicité des critères et de sa gestion informatisée, et à l'utilisation qui pourrait en être faite, notamment dans la phase de transition de la formation à l'emploi, à l'entrée dans la vie active.

Il recommande :

- **Que ce livret, document interne au système éducatif, reste un outil de suivi de la scolarité, un document strictement personnel et que, en conséquence, il ne puisse être communiqué à l'extérieur que par le détenteur lui-même s'il le souhaite ;**
- **enfin, qu'en aucun cas, ce livret ne puisse venir en concurrence avec le diplôme ou s'y substituer.**

La multiplication de ce type de documents, à intitulé très proche, (« livret personnel de compétences », « livret de compétence expérimental », « passeport orientation et formation »¹⁵², peut inquiéter, d'autant qu'aucun des dispositifs n'est sérieusement évalué.

Le CESER de Midi-Pyrénées recommande de veiller à leur articulation. Il pense qu'il serait intéressant que, à terme, ces documents soient rassemblés et que le détenteur garde toujours la liberté du choix de leur utilisation.

Le décroisement disciplinaire

Le système d'enseignement reste structuré par des enseignements disciplinaires cloisonnés qui ne permettent pas aux élèves de toujours faire le lien et donner du sens aux apprentissages. Dans les faits, c'est à l'élève dès son entrée en 6ème qu'il revient de mettre en cohérence des savoirs enseignés par différents adultes qui ne travaillent pas forcément en équipe. La perte du sens de ce que l'on doit apprendre est aussi une cause de démotivation et de décrochage scolaire.

Le CESER de Midi-Pyrénées considère que des efforts doivent être faits au sein de la classe et dans l'établissement pour relier les savoirs, redonner du sens et de la confiance. Des travaux partagés, impliquant plusieurs disciplines, doivent être encouragés à tous les niveaux du parcours scolaire. Ils doivent être valorisés et pris en compte.

¹⁵² institués par la loi du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie (articles 11 et 12 et l'article L. 6315-2 du Code du travail).

L'accompagnement des élèves dans le système scolaire

Cette notion d'accompagnement de l'élève pendant la scolarité est devenue floue car le mot même « d'accompagnement » sert à désigner des pratiques différentes, à l'interne du système éducatif mais aussi en dehors des temps de l'école, par le biais des réseaux associatifs ou le recours à des personnes ou des organismes contre rétribution. Il convient de bien s'entendre sur ce que désigne réellement « l'accompagnement ».

Rappel du cadre institutionnel

Pour sa part, le Ministère de l'Éducation Nationale distingue bien :

- *les « dispositifs de soutien », pendant le temps scolaire et encadrés par des enseignants, pour les élèves repérés en difficulté afin de leur donner un temps supplémentaire pour l'acquisition des contenus disciplinaires (aide personnalisée et stages de remise à niveau pendant les vacances scolaires) ;*
- *les « dispositifs d'accompagnement » internes, en dehors du temps scolaire qui s'adressent aux élèves volontaires (accompagnement éducatif, dispositif expérimental de réussite scolaire au lycée ...)* ;
- *les « dispositifs d'accompagnement » externes (accompagnement à la scolarité, réussite éducative, ...) réalisés par les partenaires de l'École, l'État étant prescripteur. Ces actions d'aide aux élèves ont donné lieu à l'élaboration d'un cadre de référence : la « Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité ». Elle est complétée par un Guide. Cet accompagnement est distinct des cours donnés à titre onéreux.*

La récente réforme des lycées avec « l'accompagnement personnalisé » pour tous les élèves ajoute à la confusion. Sur le terrain, les familles, les élèves, et parfois les enseignants, éprouvent beaucoup de difficultés à comprendre de quel accompagnement il s'agit et à se retrouver dans tous les dispositifs.

Dans certains cas, un dispositif peut concurrencer l'autre comme c'est quelquefois le cas entre « accompagnement éducatif » et « accompagnement à la scolarité ». Et ce sans parfois parvenir à s'adresser aux élèves qui sont le plus en difficulté.

En fait, le système éducatif a tendance à « privilégier les élèves sans difficultés particulières, c'est-à-dire ceux qui seront bacheliers à la sortie du système scolaire et poursuivront des études supérieures, soit seulement un peu plus de la moitié de chaque classe d'âge¹⁵³ ».

Le CESER de Midi-Pyrénées considère qu'il revient à l'École de s'assurer de l'acquisition des connaissances et de mettre en œuvre les moyens nécessaires à la réalisation de ses objectifs.

C'est pendant les heures de classes normales, les heures d'enseignement, et l'évaluation de la progression des acquis au cours du cycle que les difficultés scolaires doivent être traitées. L'aide individualisée ne doit avoir lieu ni le soir, afin de ne pas alourdir la journée de l'enfant, ni en dehors de la classe, afin de ne pas le stigmatiser. L'organisation en « cycle » permet cet accompagnement d'où l'importance de sa mise en œuvre effective.

Il serait utile de mettre à disposition des enseignants des outils pertinents de traitement de la difficulté scolaire pendant le temps d'enseignement.

¹⁵³ Rapport de la Cour des Comptes de mai 2010 déjà cité

Il est à remarquer que les restrictions du nombre des enseignants, dans le cadre budgétaire contraint, entraînent mécaniquement l'accroissement des effectifs des classes, des difficultés de remplacement en cas d'absence d'un enseignant, la diminution des personnels éducatifs.

Le CESER de Midi-Pyrénées s'en inquiète au moment même où d'autres pays, soumis aux mêmes impératifs budgétaires, préservent le budget consacré à l'éducation, préparant ainsi leur avenir dans « la société de la connaissance ».

Si l'école ne peut pas tout, toute seule, elle est aussi le reflet de son environnement socio-économique, elle s'inscrit dans un contexte. Il convient donc qu'elle s'appuie sur les actions développées par d'autres politiques initiées par d'autres ministères et/ou collectivités territoriales.

Le lien est le plus souvent assuré par les réseaux associatifs de l'Éducation populaire, et plus particulièrement les associations éducatives complémentaires de l'enseignement public (AECEP). Cependant, les actions proposées aussi bien à l'interne qu'à l'externe doivent absolument s'articuler et se coordonner pour une meilleure lisibilité et une plus grande efficacité auprès des élèves.

Cet accompagnement des élèves au sein du système éducatif doit aussi prendre en compte et s'articuler aux activités auxquelles les jeunes peuvent accéder hors temps scolaire qui seront exposées par la suite.

3. De l'évaluation « sanction » à la valorisation des acquis

La notion de réussite et d'échec à l'école repose sur le système d'évaluation de l'acquisition des connaissances. Le débat est ancien, récurrent, et il pourrait faire l'objet d'un travail spécifique. Sans entrer dans la polémique, force est de constater que, déjà, pendant toute la scolarité obligatoire (6 – 16 ans), les résultats scolaires sont mesurés à l'aune du « décompte des erreurs » et de leur sanction par la notation et basés sur des moyennes et des compensations. Le corollaire en est la « constante macabre »¹⁵⁴ qui détermine que dans toute classe un tiers sont jugés « bons », un tiers « moyens » et un tiers « mauvais ». Très tôt dans la scolarité, il n'y a que « réussite » ou « échec », et rejet de celui qui échoue, qui ne parvient pas à suivre la norme.

C'est aussi la manière de « trier » et de « sélectionner » les élèves pour la répartition des places scolaires et, in fine, l'attribution des places sociales. Et ce tri s'effectue sur la moyenne obligatoire pour passer d'une classe à l'autre, d'un diplôme à l'autre, ce qui revient à considérer que le cursus scolaire s'effectue sur la base de la moitié des connaissances exigées !

Les conséquences de cette approche « sanction par la faute, l'erreur » sont, pour certains, dévastatrices (perte de confiance en soi, d'estime de soi, stress, démotivation, désespoir, révolte ... absentéisme et décrochage), et de manière plus générale, inhibitrices. Pour preuve, les enquêtes internationales déjà citées (PIRLS, PISA) indiquent que les jeunes Français appréhendent de répondre aux items de peur de se tromper alors que les élèves d'autres pays, européens et d'Amérique du Nord, sont encouragés à la prise de risque.

Ce mode d'évaluation développe une forte compétition entre les élèves pour occuper les « bonnes » places leur assurant l'accès aux bonnes filières et génère le recours à des cours particuliers accessibles aux catégories les plus favorisées, les inégalités sociales contribuant à nourrir les inégalités scolaires.

¹⁵⁴ En référence aux travaux d'André ANTIBI, fondateur du Mouvement contre la constante macabre.

Le CESER de Midi-Pyrénées considère qu'il est urgent de passer de la culture de l'évaluation par le décompte des erreurs et leur sanction à une évaluation « positive » fondée sur la confiance et la valorisation des acquis, qui redonne assurance, estime de soi et espoir de progresser.

Dans le cadre de la mise en œuvre des cycles et du socle commun, conçus par niveau et non plus par discipline, la notation « traditionnelle » n'est plus appropriée. Il y a là une occasion à saisir pour faire évoluer les modes d'évaluation des connaissances.

4. L'encadrement des élèves et la formation des enseignants

Dans ce dossier, toutes les thématiques sont imbriquées et sont en résonance. La réussite et les difficultés scolaires des élèves renvoient à l'encadrement des enseignants, à leurs méthodes pédagogiques et donc à leur formation.

Or, pendant la période d'élaboration de cet avis, plusieurs décisions gouvernementales sont intervenues modifiant profondément l'architecture existante.

Deux points importants ont une incidence déterminante :

- le non remplacement des fonctionnaires partant à la retraite en raison des restrictions budgétaires ;
- la réforme de la formation des enseignants relevant le niveau d'études, autrement appelée la « mastérisation ».

La principale conséquence de cette nouvelle modalité est de supprimer l'année de formation professionnelle basée sur l'alternance à partir de cette rentrée 2010. Ainsi après l'obtention du master et une réussite au concours, l'étudiant est directement nommé sur un poste et ne bénéficiera que d'un tutorat. Il est à craindre que la suppression de 16 000 postes de professeurs stagiaires ne se fasse au détriment d'une réelle formation pédagogique pourtant plus que jamais indispensable.

Comme le témoignage suivant d'une enseignante débutante, agrégée d'espagnol en juin 2010, affectée dans l'académie de Créteil en juillet et nommée dans un lycée de Seine-et-Marne le 20 août, l'exprime¹⁵⁵ :

« Vous imaginez ce qui se passe dans la tête d'une jeune enseignante comme moi lorsqu'aucun de vos élèves ne répond à vos questions. Vous vous demandez si c'est par timidité ou bien si votre cours est totalement inadapté. (...) J'ai vraiment une idée très floue du niveau de mes élèves. J'avais préparé une compréhension orale pour une classe de seconde qui a été un fiasco complet. Je crois que mon texte était bien trop difficile ... ce qui est compliqué, c'est de réajuster sans que cela soit trop visible, afin de continuer le cours. (...) Une tutrice vient de lui être attribuée pour l'aider. Sa crainte reste que, la voyant « coachée », ses élèves ne suspectent qu'elle débute. Ce qui ne l'aidera pas à asseoir son autorité. »

Les effets de la réduction du nombre d'enseignants commencent à se faire sentir sur le terrain par l'accroissement du nombre d'élèves dans les classes, notamment en collège, par exemple.

¹⁵⁵ Extraits de l'article du Monde de l'Éducation, supplément au Monde du mercredi 15 septembre 2010.

Une note interne de l'Inspection Générale de l'Éducation nationale, relatée par des fuites dans la presse¹⁵⁶, s'inquiète de la situation et pointe les difficultés à venir : « *des restrictions budgétaires qui préparent assez peu l'avenir* », « *des budgets de fonctionnement en grande difficulté dès la rentrée* », « *une baisse des moyens de remplacement qui laisse sceptique* », « *un malaise dans les services départementaux* », « *dans le secondaire où les personnels sont sous tension, avec un recours accru à des non-titulaires et des difficultés probables pour assurer les remplacements* ». Elle signale aussi : « *l'insuffisance de moyens pour financer la formation* » des professeurs débutants et prévoit de « *nombreuses difficultés* » pour l'an prochain.

Au moment où la lutte contre le décrochage scolaire et l'échec scolaire est annoncée, affichée comme priorité nationale, il est difficile de comprendre ces mesures.

Face aux premières difficultés scolaires, dans le primaire, les enseignants ne sont pas suffisamment préparés et formés. Jusqu'à présent, ils pouvaient faire appel aux enseignants spécialisés des RASED, mais les récentes réformes ont aussi réduit le nombre de ces enseignants. Face à cette défaillance, certaines communes, dont l'école est une de leurs compétences, ont mis en place, pour répondre aux besoins des familles, du soutien scolaire en dehors du temps scolaire et de l'école publique. Ces dispositifs particuliers renforcent les inégalités de traitement des élèves sur le territoire ; elles viennent s'ajouter aux inégalités sociales déjà en oeuvre.

La formation des enseignants est essentielle pour dispenser certes un savoir disciplinaire, mais aussi pour apprendre à gérer les différences de progression d'acquisition, gérer l'hétérogénéité de la classe et mettre en place les méthodes d'accompagnement.

Le constat montre que l'enseignement dit « traditionnel » n'est pas adapté à tous les publics. Il convient donc de mieux former les enseignants à des méthodes diversifiées qu'ils pourront mettre en oeuvre dans leur pratique en classe. De nouvelles pratiques pédagogiques permettent de porter un nouveau regard sur l'élève.

Pour le CESER de Midi-Pyrénées, la formation des enseignants est un enjeu pour l'avenir des élèves et de l'institution. Elle doit prendre en compte les évolutions de la profession et préparer au mieux au « métier » d'enseignant. Car, le CESER de Midi-Pyrénées considère et réaffirme que « enseigner est un métier qui s'apprend ».

5. La territorialisation : sectorisation et mixité sociale

Les caractéristiques sociales et économiques du territoire, des zones d'emploi et la répartition de l'offre éducative sur le territoire influencent les parcours scolaires et professionnels des jeunes en particulier les jeunes en difficulté et de faible niveau de formation qui sont peu mobiles et constituent un public « captif », soumis à l'offre de proximité existante. La présence de lycées généraux, technologiques, ou d'enseignement professionnel, LP et CFA, des établissements de l'enseignement agricole, la possibilité ou non de poursuite d'études joue un rôle important pour les choix d'orientation et le niveau de qualification et de diplôme en fin d'études. Des écarts de réussite sont également observables en fonction du lieu de vie.

¹⁵⁶ Article du 11 septembre 2010 sur le site Internet de Libération – article du Monde de Dimanche 11 et lundi 12 septembre 2010

En règle générale, les disparités géographiques et sociales se caractérisent de la manière suivante :

- Des grandes villes qui sont le siège des lycées prestigieux et des pôles universitaires ;
- L'enseignement général et technologique présent dans les villes moyennes ;
- une offre de proximité dans les zones rurales avec des établissements de plus petite taille et une offre de formation limitée (moins d'options par exemple) ;
- En milieu urbain, des disparités d'un quartier à l'autre en fonction de la composition socio économique (en lien avec l'habitat) et des établissements scolaires soit spécialisés (ZEP/ambition réussite) et où la mixité sociale ne se fait plus ;
- La ghettoïsation de certains quartiers ...

Ces éléments sont aussi à l'œuvre en Midi-Pyrénées.

La particularité de Midi-Pyrénées tient à son étendue (45 348 m², 8,3 % du territoire français et près de 1 % de celui de l'Union européenne), et à sa « ruralité », comme le rappelle le document de l'Académie de Toulouse déjà cité en référence. Selon la définition de l'INSEE¹⁵⁷, 70 % des communes de Midi-Pyrénées sont en « zone rurale », mais 89,8 % dans le Gers contre 41 % en Haute-Garonne.

Au sein de l'espace rural, 22,7 % de la population de Midi-Pyrénées vit dans le « rural isolé », avec des disparités fortes entre départements : 67,4 % de la population du Gers habitent ce rural isolé et seulement 1,7 % de la population de la Haute-Garonne.

L'Académie note dans sa présentation que :

- « à la rentrée 2009, 30,5 % des élèves de sixième résidaient en zone rurale alors qu'ils n'étaient que 14,6 % en CPGE.
- 57 % des élèves de troisième des collèges publics du rural isolé s'orientaient vers une seconde générale ou technologie contre 65 % pour les autres (8 points d'écart)
- 37,6 % des élèves scolarisés en zone rurale accédaient au baccalauréat (depuis la troisième pour une moyenne académique de 40,8 % (trois points d'écart)
- les élèves des zones rurales ont été près de deux fois moins nombreux que les élèves des zones urbaines à accéder à une CPGE. »

L'Académie se caractérise aussi par un fort maillage des structures d'enseignement sur le territoire régional et une forte présence de petites structures d'enseignement aussi bien pour le premier degré que pour le second, bien supérieure à la moyenne nationale. Ainsi, près d'un tiers des collèges ont un effectif inférieur à 200 élèves (17,8 % en France) et 37,1 % des lycées comptent moins de 500 élèves (14,6 % en moyenne nationale).

Afin d'organiser la répartition des élèves entre les écoles et les établissements, le système éducatif prend en compte le domicile des élèves pour l'inscription dans un établissement du secteur géographique, établissant ainsi la « carte scolaire »¹⁵⁸.

Cependant, en fonction de la situation socio-économique des territoires et de son évolution (paupérisation de certaines zones, polarisation dans d'autres en raison également de la hausse des prix des logements, etc.), la mixité sociale souhaitée dans les établissements et les classes est devenue plus difficile.

¹⁵⁷ Définition de l'INSEE : « une commune est rattachée à une aire urbaine si 40 % ou plus de sa population active travaille dans l'aire urbaine »

¹⁵⁸ Pour mémoire, dans le premier degré, la carte scolaire est déterminée par les communes qui ont aussi la responsabilité de l'affectation des élèves. Pour le secondaire, cette détermination est faite par les départements pour les collèges et par les services académiques pour les lycées. Au collège et au lycée, les affectations sont prononcées par l'inspecteur d'académie. Les inscriptions dans le collège de son domicile sont de droit (pas de dérogation sauf pour suivre des enseignements particuliers). L'affectation dans le lycée de rattachement est aussi de droit mais des dérogations sont possibles, en fonction des places disponibles.

Depuis la rentrée 2007, le Ministère de l'Éducation nationale a opté pour un « assouplissement de la carte scolaire », et non sa suppression comme on a pu le dire de manière abusive. Il vise à augmenter la liberté accordée aux familles dans le choix de l'établissement de leur enfant. Celles-ci peuvent demander des dérogations pour l'inscription dans un autre établissement que celui de leur secteur géographique, dans la mesure où des places sont disponibles dans l'établissement choisi et en appliquant certains critères¹⁵⁹ pour les élèves de la 6^{ème} à la 1^{ère}.

Cette mesure était présentée comme une assurance de meilleure égalité des chances et de justice sociale puisque le choix appartient aux familles et qu'elles peuvent se déterminer en fonction du projet d'établissement qui convient le mieux à leur enfant. Cependant, comme le notent François DUBET et Marie DURU-BELLAT¹⁶⁰ « *comme sur n'importe quel marché, les acteurs ayant le plus de ressources et d'informations s'en tireront nettement mieux et que les autres, encore une fois les plus démunis auront moins de choix, moins d'opportunités et moins encore de chances de réussir à l'école.* »

Les effets des mesures d'assouplissement de la carte scolaire après trois ans de mise en œuvre n'ont pas fait l'objet de publication officielle de la part du Ministère de l'Éducation nationale. Le rapport de la Cour des Comptes « l'éducation nationale face à l'objectif de la réussite de tous les élèves » de mai 2010 recense les conséquences et les risques de cet assouplissement. Il pointe globalement des effets de concurrence entre les établissements, davantage dans les villes, grandes et moyennes, où le nombre d'établissements est plus important, et peu d'effets dans les zones rurales en raison de l'éloignement des établissements ; plus d'effets dans les petites villes sur les collèges que sur les lycées vu leur faible nombre et leur spécialisation. Cela se traduit par une baisse des effectifs scolaires dans les zones urbaines sensibles, en particulier dans les collèges, pouvant atteindre 10 % de l'effectif. Les départs sont constatés dans les établissements « réputés » difficiles du point de vue de la réussite scolaire mais aussi en matière de sécurité, accompagnés d'une « ghettoïsation ».

Un syndicat national de proviseurs de l'Éducation nationale, le SPDEN¹⁶¹, a lancé une enquête dont les résultats ont été présentés en mai 2010 confirmant ces effets. Ils révèlent que 60 % des chefs d'établissement disent ne pas ressentir d'effets de cette ouverture. Par contre, pour 20 % d'entre eux, le bilan est inquiétant.

Premier effet, la « ghettoïsation » en cours d'un quart des établissements de ZEP, 10 % d'entre eux ont perdu un quart de leurs effectifs et 40 % ont connu une baisse. Certains sont menacés de fermeture. Autre constat jugé plus préoccupant, le basculement des établissements « moyens », c'est-à-dire moyens en terme de mixité sociale, de niveau scolaire et de nombre d'habitants, implantés dans des villes moyennes, glissant d'un équilibre précaire vers la difficulté. Enfin, un renforcement de l'attractivité pour les établissements déjà attractifs.

La possibilité de choix engendre des transferts d'un établissement à l'autre, et au résultat un établissement plein, où la demande est forte (avec la possibilité de choisir ses élèves) et un établissement qui est fui.

Il est noté une accélération des processus sociaux à l'œuvre depuis de nombreuses années. Les familles les plus modestes privilégient l'établissement le plus proche de leur domicile, les classes moyennes et supérieures cherchent plutôt à faire accéder leur enfant à un établissement proche d'un « bon lycée », offrant des possibilités de poursuite d'études ultérieures en classes préparatoires aux grandes écoles. Ce sont les élèves les plus avancés, les « bons » et les « meilleurs » élèves qui ont le plus souvent bénéficié de cet assouplissement.

¹⁵⁹ Les critères de dérogation : l'existence d'un handicap, une prise en charge médicale importante à proximité de l'établissement demandé, l'octroi d'une bourse, un parcours scolaire particulier, un frère ou une sœur déjà scolarisé dans l'établissement, un domicile en limite du secteur. Les notes obtenues au contrôle continu du diplôme national du brevet peuvent également être prises en compte.

¹⁶⁰ Site www.cafepedagogique.com - dossier : la carte scolaire en débat

¹⁶¹ Syndicat des Personnels de Direction de l'Éducation nationale

Pour le CESER de Midi-Pyrénées,

1) il est indispensable que les effets de l'assouplissement de la carte scolaire soient mesurés en Midi-Pyrénées, en raison même de la configuration particulière de l'Académie avec la prépondérance de la métropole toulousaine et le poids de la ruralité. Le maillage des établissements en Midi-Pyrénées doit être maintenu afin que l'accès à la scolarisation dans les établissements publics et privés sous contrat de l'Éducation nationale et de l'enseignement agricole soit garanti à chacun quel que soit son lieu de vie.

2) en fonction des éléments épars qui ont pu être recueillis concernant les effets négatifs en région, il est tout aussi indispensable de mettre en place des mesures de régulation de l'assouplissement de la carte scolaire pour éviter les « ghettos scolaires » et trouver une nouvelle « sectorisation équilibrée » des établissements. Il est donc nécessaire de limiter au maximum les dérogations et d'assurer la mixité sociale et la mixité scolaire dans les établissements et dans les classes.

Pour le CESER de Midi-Pyrénées, les Conseils Départementaux de l'Éducation Nationale (CDEN) ainsi que le Conseil Académique de l'Éducation nationale (CAEN) sont les instances appropriées pour dégager une vision globale et veiller à une meilleure répartition du service public de l'Éducation dans les territoires de Midi-Pyrénées. Le CESER de Midi-Pyrénées demande que les autorités académiques et les collectivités territoriales compétentes élaborent ensemble des « schémas départementaux » aussi bien pour le primaire que pour le secondaire.

II – 1 – 2 - Veiller à l'appui parental

Toutes les études et recherches, en science de l'éducation en particulier, montrent que **l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant contribue à la réussite scolaire. Selon le regard porté par les parents sur l'école et la scolarité, l'enfant n'aura pas la même perception et donc le même vécu de l'école et de ce qu'il y fait.**

La relation avec les parents devient un enjeu pour l'institution scolaire et pour les enseignants. En ce domaine également, les enseignants ainsi que l'équipe éducative doivent coordonner leurs actions au sein d'un même établissement, doivent bénéficier de formations, en formation initiale comme en formation continue.

Les établissements doivent aussi pouvoir travailler avec l'ensemble des acteurs éducatifs et sociaux du territoire afin de mieux coordonner les actions de soutien aux familles et aux jeunes en rupture. Pour cela, la présence d'assistantes sociales en nombre suffisant, et renforcée dans les établissements qui accueillent des publics moins favorisés, est considérée comme une réponse appropriée et indispensable.

La liaison entre les parents et l'école élémentaire, souvent précédée d'une relation avec l'école maternelle, semble mieux établie parce que plus évidente concernant les jeunes enfants. C'est à partir du collège qu'il est plus difficile pour les parents de suivre la scolarité de leurs enfants, en termes de contenus et d'organisation. Le collège correspond aussi, en âge, à la période de la puberté et de l'adolescence, moment où bien des transformations tant physiques que mentales sont à l'œuvre ; ils modifient le rapport à l'école et aux adultes.

Le collège est aussi le passage à plus d'autonomie de la part de l'élève qui doit s'approprier d'autres codes. Souvent l'entrée au collège est marquée par un éloignement et le recours à des transports collectifs, rompant avec la proximité de l'école élémentaire.

Cette situation nouvelle semble contribuer aux problèmes de discipline et d'absentéisme qui surviennent dès la classe de 6^{ème}, accompagnés de désinvestissement dans le travail scolaire et l'école et de difficultés scolaires

Pour ces raisons et bien d'autres encore toutes aussi évidentes, les parents ont besoin d'être accueillis par l'école, ils ont besoin de « clés » pour mieux comprendre ce que vit leur enfant scolarisé, ce que l'école attend de lui et ce qu'elle attend d'eux. Le système scolaire se complexifie, les parents ne comprennent pas toujours comment fonctionne l'école. Les dispositifs qui viennent en aide ou qui peuvent venir en aide à leurs enfants manquent de lisibilité. Les parents ne s'y retrouvent pas, pour exemple aujourd'hui tout est « accompagnement », accompagnement scolaire, accompagnement à la scolarité, soutien scolaire ... et les acteurs des dispositifs sont aussi multiples et souvent disséminés en divers lieux.

Affirmer la démission des parents, et en faire une généralité, comme parfois certains s'y risquent ne correspond pas à la réalité. Une étude « qualitative » récente conduite par l'Union nationale des associations familiales (UNAF) auprès des adolescents et des parents sur l'absentéisme scolaire met en évidence l'implication des parents pour le travail scolaire et les réelles difficultés qu'ils rencontrent face aux comportements de leurs enfants. Dans la mesure où le contexte social pèse sur les familles, il pèse aussi sur les parents et l'éducation des enfants. Ce point a déjà été évoqué dans la première partie de cet avis.

Dans le même registre, rendre responsables et pénaliser les parents pour les absences constatées de leur enfant en suspendant le versement des allocations familiales comme le prévoit la loi adoptée par le Parlement le 15 septembre 2010¹⁶², est, pour le CESER de Midi-Pyrénées, une réponse inappropriée pour résoudre les problèmes d'absentéisme.

Dans ce domaine également, l'actualité est venue apporter son lot. Ainsi, le dispositif expérimenté dans l'Académie de Créteil dans le cadre des expérimentations lancées par le Haut Commissariat à la jeunesse et évaluées par l'École d'Économie de Paris, « la mallette des parents », est étendu à l'ensemble des académies à partir de la rentrée 2010. D'après les informations recueillies, il concernera 1 300 collèges au niveau national, 58 dans l'académie de Toulouse, qui seront outillés (fiches et DVD) et recevront un financement du fonds d'expérimentation de la jeunesse¹⁶³.

¹⁶² « La loi prévoit qu'en cas d'absentéisme scolaire d'un enfant, le directeur de l'établissement d'enseignement saisit l'inspecteur d'académie qui lance un avertissement aux personnes responsables de l'enfant. Si ce premier avertissement reste sans effet, si l'enfant a manqué la classe sans motif légitime ni excuses valables au moins quatre demi-journées dans le mois, l'inspecteur d'académie saisit le directeur de la CAF (ou de la caisse de MSA) après avoir mis les personnes responsables de l'enfant en mesure de présenter leurs observations. Les seuls motifs réputés légitimes sont : la maladie de l'enfant, la maladie transmissible ou contagieuse d'un membre de la famille, une réunion solennelle de famille, un empêchement résultant de la difficulté accidentelle des communications et l'absence temporaires des personnes responsables lorsque les enfant les suivent. Une fois saisi par l'inspecteur d'académie, le directeur de la CAF (ou de la caisse de MSA) doit suspendre immédiatement le versement de la part des allocations familiales due au titre de l'enfant en cause (seules les allocations familiales versées sans condition de ressources à partir de deux enfants en métropole et du premier enfant dans les DOM sont concernées). Le versement ne sera rétabli que lorsque l'inspecteur d'académie aura signalé au directeur de la CAF qu'aucun défaut d'assiduité sans motif légitime ou excuses valables n'a été constaté pour l'enfant pendant une période d'un mois de scolarisation (période des vacances scolaires exclue), depuis le mois au titre duquel le versement des allocations familiales a été suspendu. Dans ces cas, le versement des allocations familiales est rétabli à titre rétroactif. La part des allocations familiales suspendue reste prise en compte pour le calcul du RSA. » (extrait de Liaisons sociales quotidien N°15692 du lundi 20 septembre 2010)

¹⁶³ circulaire N° 2010-106 du 15 juillet 2010

Le but de ce dispositif est d'améliorer le dialogue entre le collège et les parents au plus tôt, dès l'entrée en 6^{ème}. Des actions d'information sont renforcées par des actions de communication et d'échanges pour mobiliser l'ensemble des parents et en particulier ceux qui ne « viennent pas naturellement » vers l'école.

A côté de ce dispositif institutionnel, ministériel, de nombreuses actions existaient déjà et existent, mises en place par les établissements, ou les associations, souvent l'un prenant appui sur l'autre pour intervenir auprès des parents pour les associer à la scolarité de leur enfant (École des parents, Adultes Relais, École ouverte aux parents ...).

Le CESER de Midi-Pyrénées ne peut qu'encourager ces initiatives. Il considère en effet que « l'école », de la maternelle au lycée, doit être « ouverte », à l'écoute des familles, et que se tisse un lien direct entre elle, les parents et les élèves. Les parents doivent pouvoir suivre la scolarité, poser des questions pour comprendre le parcours de leurs enfants et être aidés.

Pour le CESER de Midi-Pyrénées, le dialogue « ouvert » et « respectueux » avec les parents peut passer par différentes modalités. Les interventions peuvent être multiples mais la seule condition de leur efficacité et de leur pertinence repose sur la coordination des actions et des intervenants afin d'éviter la concurrence, la complexité et au final le manque de lisibilité et de repères.

Pour favoriser ce dialogue, il serait nécessaire de prévoir dans l'école, le collège, voire le lycée, des espaces d'accueil pour recevoir sur le site de l'établissement scolaire les familles et les intervenants associatifs, comme certains établissements, en particulier dans l'académie, ont pu l'expérimenter ces dernières années.

Les collectivités territoriales compétentes devraient apporter un soutien à la création de tels espaces, les inclure dans les projets de restructuration et de construction des établissements scolaires.

Pour le CESER de Midi-Pyrénées, l'École doit être un lieu de vie ouvert à son environnement afin de créer un lien entre la société et l'élève.

II – 1 – 3 - Veiller à l'accès au « hors temps scolaire » dans le prolongement de l'action de l'École

La lutte contre les difficultés scolaires doit s'appuyer sur d'autres espaces que la seule école, justement pour remotiver, dédramatiser et revaloriser le travail scolaire.

Le temps « hors scolaire » est aussi considéré comme le temps « libre » de l'enfant et de l'adolescent. Il est diversement occupé et en ce domaine les inégalités sociales et culturelles, que l'école tente de réduire, ont tendance à se creuser. Pendant que certains sont accompagnés dans leur travail scolaire et pratiquent des activités culturelles et/ou sportives, d'autres sont livrés à eux-mêmes, à la télévision, aux jeux vidéo et à la rue ...

Des réponses pour organiser ces temps de loisirs éducatifs sont apportées par des dispositifs initiés par les collectivités et par les associations (CLAE¹⁶⁴, centres de loisirs, MJC, colonies de vacances ...). Ils permettent une pratique d'activités récréatives accessible à tous dans un souci d'ouverture culturelle et d'apprentissages sociaux.

Les actions peuvent être de nature différente et complémentaire. Ce temps « en dehors » du temps scolaire est aussi utilisé pour faciliter les aides aux devoirs, apporter l'appui méthodologique permettant l'acquisition des codes scolaires. Mais cet accompagnement à la scolarité ne se limite pas à jouer les « répétiteurs ». Il vise à redonner confiance, à responsabiliser les parents et à accompagner le jeune pour des activités d'utilité autre que strictement scolaire (découverte du théâtre, du cinéma, de la bibliothèque, des musées, des concerts, des matchs, des visites ...).

Un exemple, parmi d'autres interventions, à l'appui de ce qui peut être mis en œuvre, est celui de l'Association de la Fondation Etudiante pour la Ville (AFEV¹⁶⁵). L'intérêt de ses actions est de créer des passerelles entre les jeunes étudiants en voie de réussite et les jeunes qui, du fait de leur environnement, rencontrent des difficultés. Les étudiants bénévoles qui accompagnent un jeune, écolier, collégien ou lycéen, sont soutenus dans leurs interventions, un guide « méthodologique »¹⁶⁶, récemment élaboré, est à leur disposition.

De telles actions sont à encourager car elles sont structurées. Il est souhaitable que l'engagement « citoyen » de ces étudiants soit valorisé et intégré dans leur cursus universitaire.

Comme indiqué, les associations d'éducation populaire, les associations éducatives complémentaires de l'enseignement public (AECEP) jouent un rôle important auprès des publics les moins favorisés ; elles poursuivent sous d'autres formes la mission éducative de l'école en proposant des activités diverses¹⁶⁷. Elles ont besoin de reconnaissance et de soutien.

Les établissements doivent aussi être « ouverts » à ces activités et, si possible, au delà du temps d'enseignement. Ils doivent pouvoir accueillir les enfants et les adolescents en leur proposant des activités éducatives différentes du scolaire (accompagnement éducatif, École ouverte durant les vacances, CLAE, foyers socio éducatifs, internats avec des animations, activités sportives et culturelles ...).

¹⁶⁴ CLAE : centre de loisirs associé à l'école, c'est une structure éducative habilitée pour accueillir de manière habituelle et collective des enfants par des activités de Loisirs, à l'exclusion de la formation.

¹⁶⁵ L'AFEV a été créé en 1991 dans le contexte de l'émergence de la politique de la ville. Elle a pour objet social la mobilisation d'étudiants bénévoles dans des actions de solidarité en direction des quartiers en difficulté.

¹⁶⁶ Guide de l'accompagnateur bénévole agir contre les inégalités scolaires collection Pédagogies dirigée par Philippe MEIRIEU.

¹⁶⁷ accompagnement scolaire, éducation à la citoyenneté, ateliers de pratiques artistiques, activités sportives, encadrement de jeunes, classes de découvertes et voyages scolaires éducatifs, initiation à l'environnement et développement durable, centres de loisirs et de vacances d'enfants et d'adolescents, établissements spécialisés, sanitaires et sociaux, accompagnement et accueil de personnes handicapées, etc...

Ces activités doivent s'effectuer en articulation avec celles des AECEP pour éviter qu'un dispositif concurrence l'autre ou ne crée pas un enfermement au sein de l'établissement au lieu de favoriser la mixité sociale et la découverte de nouveaux horizons (école ouverte et séjours de vacances ...).

Pour le CESER de Midi-Pyrénées, il est indispensable :

- **De mieux articuler le périscolaire avec le temps scolaire, le périscolaire doit permettre aux enfants de réinvestir un certain nombre d'acquisitions et, en parallèle, ouvrir de nouveaux horizons et favoriser la découverte.**
C'est l'occasion aussi de restaurer la confiance en soi parfois mise à mal par la scolarité, ces temps permettent de vivre d'autres rythmes.
- **de mieux articuler les initiatives des collectivités et des associations afin de coordonner une offre diversifiée d'activités.**

L'enjeu éducatif et social du hors temps scolaire nécessite que l'État, l'Éducation nationale et les collectivités territoriales prennent pleinement la mesure de l'importance de ce temps complémentaire de l'école, du nécessaire partenariat qu'elle doit y nouer avec les autres acteurs éducatifs (collectivités, associations...) et de l'indispensable soutien, tant financier que méthodologique, aux réseaux associatifs .

Le CESER de Midi-Pyrénées propose de relancer la politique des Contrats Educatifs Locaux (mis en place en 1998) qui avaient eu le grand mérite d'inciter à bâtir des projets éducatifs locaux porteurs de travail partenarial fort entre tous les acteurs éducatifs sur le temps libre et son articulation avec le temps scolaire.

Le CESER de Midi-Pyrénées considère que les activités éducatives hors temps scolaire proposées par les réseaux associatifs et les collectivités territoriales jouent un rôle essentiel dans la lutte contre les inégalités scolaires liées aux inégalités sociales. D'initiative locale, elles répondent souvent à des besoins concrets grâce à une proximité avec les publics concernés. Le plus souvent, leur gratuité ou leur faible coût, rendus possibles par les aides publiques, les subventions et le bénévolat associatif, permettent une accessibilité pour tous.

Ce que l'on appelle communément « le soutien scolaire » en est une parfaite illustration. L'angoisse du résultat scolaire est devenue un véritable marché exploité par des structures à but lucratif qui mêlent réussite assurée et déduction fiscale comme arguments publicitaires. Face à ces dérives, l'accompagnement à la scolarité constitue une alternative pour de nombreuses familles modestes qui ont des enfants en difficulté scolaire. Il est en effet assuré hors école à titre gratuit par divers acteurs associatifs éducatifs et sociaux auprès de plusieurs milliers d'enfants et de jeunes.

Le CESER de Midi-Pyrénées souhaite que la démarche d'accompagnement à la scolarité qui bénéficie d'une certaine reconnaissance de l'Éducation nationale soit confortée et développée. Pour cela, il suggère que la « charte nationale de l'accompagnement à scolarité » soit de nouveau largement diffusée, médiatisée et qu'elle serve d'appui à des actions d'évaluation et de labellisation. Il demande que la structure départementale Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité (CLAS) puisse pleinement jouer son rôle d'animation et de suivi du réseau des acteurs. A cet égard, des formations et des appuis méthodologiques devraient être proposés en particulier aux structures isolées ou nouvelles. Il demande enfin que les Contrats locaux d'accompagnement à la scolarité signés avec les acteurs bénéficient de financements renforcés et stables.

II – 1 – 4 - Veiller à gérer au mieux les transitions : le rôle central de l'orientation

Cette recommandation cible le moment « clé » de la fin de la scolarité obligatoire, précédée d'un parcours scolaire semblable à un parcours d'obstacles. Les fragilités sont plus marquées au moment de passage entre le premier degré et l'entrée au collège, entre le collège et le lycée ; la fin du collège marque aussi la fin de la scolarité obligatoire.

En fin de classe de troisième, les élèves et leurs parents se trouvent confrontés au choix crucial qui va largement déterminer leur avenir. Les décisions définitives doivent se prendre très vite, en quelques jours. Les familles subissent les phases de l'orientation, sont souvent désemparées devant les mécanismes à l'œuvre qu'elles ne maîtrisent pas forcément. Elles n'ont souvent d'autres choix que de faire confiance à l'équipe d'enseignants, laquelle n'a souvent comme clés de lecture que celle des instructions de l'institution scolaire et académique et celle de sa perception de l'élève et de ses notes. Cette appréciation des enseignants et des conseils de classe porte une part de subjectivité qui se traduit dans les faits : à notes identiques, un redoublant est plus souvent orienté vers une filière professionnelle qu'un élève « à l'heure » dans son cursus scolaire.

L'orientation entérine très largement la répartition hiérarchisée des élèves, déterminée dès l'école élémentaire. Entrent aussi en ligne de compte, la représentation ou la perception des exigences et des attendus de la formation ciblée qu'ont les enseignants.

Les modalités de l'orientation dans le système scolaire font l'objet de critiques récurrentes et partagées. Les plus fréquentes sont listées ci-dessous :

- l'orientation en fin de troisième est basée sur les résultats scolaires essentiellement dans les savoirs abstraits, plus que sur son projet personnel, même si, à la marge, les procédures automatisées en place depuis une dizaine d'années introduisent des pondérations dont les critères, définis par chaque académie, sont particulièrement opaques et totalement méconnus des familles voire de l'ensemble de la communauté éducative.
- l'orientation se fait par l'échec. Elle procède par exclusions successives vers les voies et les filières les moins valorisées, en particulier la voie professionnelle. Elle ne considère jamais les possibilités de réussite future.
- L'orientation est plus souvent subie que choisie, surtout lorsqu'il s'agit de l'orientation vers la voie professionnelle, dont l'accès aux spécialités est fonction du nombre de places offertes. En effet, les élèves sont « affectés » et cette affectation dans la spécialité et la filière de son choix est incertaine. Faute de places, certains élèves se retrouvent au mieux dans une spécialité ne correspondant pas à leurs premiers vœux, généralement tertiaire pour lesquelles l'accès à l'emploi est plus difficile, au pire sans affectation. D'autres élèves anticipent les difficultés d'affectation, et par crainte de se voir refuser, font un choix de filière qui leur paraît plus accessible compte tenu de leur dossier scolaire.
- L'orientation est influencée par l'appartenance sociale, c'est-à-dire l'origine sociale et le niveau de diplôme des parents, contribuant aussi à la reproduction des inégalités sociales. En effet, les jeunes de classes moins favorisées ont une ambition de poursuite d'étude moindre que les enfants de cadres et de professions intellectuelles. Ils intériorisent et surestiment les difficultés.
- L'orientation est très marquée et très stéréotypée selon le genre, aussi bien dans la voie générale que dans la voie professionnelle. Elle est sous l'influence des préjugés et des représentations souvent erronés sur les métiers, les activités, les entreprises

- L'orientation se fait aussi en fonction de l'offre de formation existante, de sa répartition géographique et de la proximité de cette offre. La répartition entre les trois voies de parcours scolaire (générale, technologique et professionnelle), et entre les spécialités de la voie professionnelle, est définie au niveau académique par rapport à l'offre locale. Chaque académie définit ses orientations de répartition et les différences de parcours selon les académies sont marquées. Ainsi, le Recteur de l'Académie de Toulouse spécifie une augmentation des taux de passage en seconde indifférenciée et une diminution du taux de passage en enseignement professionnel dans le projet académique pour les années futures.
- L'orientation est peu réversible faute de passerelles opérationnelles entre les voies, les filières et les spécialités.

L'orientation par l'échec et l'affectation par défaut sont à l'origine de nombreux abandons, constatés dès le premier trimestre de l'année scolaire, en particulier dans la voie professionnelle qui alimente les gros bataillons de sortants sans qualification et sans diplôme.

Des mesures ont été prises par le Ministère de l'Éducation nationale pour réduire ces difficultés et améliorer le système d'orientation scolaire. Les plus récentes concernent la mise en place de l'option « découverte professionnelle » de trois heures en classe de troisième, depuis 2006, pour permettre la construction progressive de choix professionnels. Mais, sur le terrain, cette option est en quelque sorte une préorientation des élèves les plus en difficulté vers la voie professionnelle.

Depuis la rentrée 2008, des « parcours de découverte des métiers et des formations » ont été mis en place, de la classe de 5^{ème} de collège à la terminale de lycée. Les entretiens personnalisés d'orientation, conduits par les professeurs principaux en classe de 3^{ème} et de 1^{ère}, concernent à présent les élèves de terminale de la voie générale, technologique ou professionnelles des lycées. Chaque élève est détenteur d'un « passeport orientation formation » qui l'accompagne de la 5^{ème} à la terminale et rassemble toutes les recherches et travaux effectués à chaque étape du parcours de découverte des métiers et des formations.

Ce « passeport orientation formation », support des activités visant l'acquisition de connaissances, de capacités et d'attitudes utiles pour s'orienter tout au long de la vie, est distinct du « livret personnel de compétences », qui atteste de « l'acquisition des connaissances et des compétences liée au socle commun ».

Les effets de ces mesures devraient être évalués sérieusement car, si les enseignants avec l'appui des conseillers d'orientation psychologues (COP) ne sont pas « outillés » pour inscrire ce processus d'éducation à l'orientation pour tous les élèves dans une stratégie d'ensemble, l'orientation « couperet » demeurera, en particulier pour les élèves jugés trop faibles pour poursuivre en voie générale.

Le CESER de Midi-Pyrénées considère que cette phase d'orientation en fin de troisième est un enjeu majeur pour l'Éducation nationale, pour les jeunes et la société. Elle doit être effectivement préparée le plus en amont possible mais sans intervenir « trop tôt ». Il ne s'agit pas d'une orientation précoce, mais de donner « envie » en éveillant la curiosité et en faisant découvrir par des activités les métiers et leur environnement.

Pour cela, il est utile de diversifier les modes de découverte de l'environnement, de la vie active, des métiers tels que les stages en entreprise, la participation à des forums des métiers, faire appel à des travaux pratiques par équipe, et d'autres formes d'échanges qui restent à inventer comme la participation à des chantiers internationaux L'efficacité repose sur la manière de préparer, d'utiliser et de valoriser cette découverte des métiers.

Il est tout aussi utile de labelliser les actions d'information sur les métiers et les formations afin que les salons et autres forums soient de véritables occasions de rencontrer l'information utile et non, comme il arrive parfois, des « vitrines » avec mise en concurrence des établissements de formation qui « se vendent » au mieux pour attirer ... les meilleurs élèves.

Le processus d'orientation scolaire se fait au sein de l'établissement scolaire, en faisant appel à des partenaires extérieurs. Pour ces raisons, le CESER de Midi-Pyrénées recommande :

- que l'orientation soit réellement un élément majeur du projet d'établissement construit collectivement, dans une approche moins technique, pensé sur et pour le long terme et appuyé sur les ressources de proximité (parents, acteurs sociaux, économiques et de l'emploi du territoire).
- que l'établissement dispose du personnel compétent en nombre suffisant et formé aux mécanismes de l'information et de l'orientation, enseignants, professeurs principaux, conseillers principaux d'éducation et conseillers d'orientation psychologues¹⁶⁸.
En fonction des rôles et des missions dévolus à chacun, il est urgent d'augmenter le nombre de conseillers d'orientation, de diversifier leur recrutement pour mettre en place des équipes pluri-compétentes et leur assurer une formation continue très régulière.

Le CESER de Midi-Pyrénées est convaincu que le processus d'orientation, les choix de poursuite d'études en voie générale, ou technologique ou professionnelle, s'effectuent progressivement, qu'il est nécessaire de prendre du temps pour murir son projet, le revoir à la baisse aussi en fonction des résultats scolaires et de ses propres ambitions.

Comme le souligne le rapport de la Cour des Comptes :

« les enquêtes PISA montrent que les pays qui atteignent les plus grandes performances dans les comparaisons internationales sont ceux qui différencient le plus tardivement les parcours scolaires (Finlande, Japon, ...) alors que ceux qui pratiquent une différenciation précoce obtiennent les plus mauvais résultats. (...) Or, la France se caractérise dès la 3ème par une diversification poussée des parcours, qui est présentée par le système éducatif comme un outil de lutte contre l'échec scolaire : tout se passe en définitive comme s'il existait, d'une part, un parcours privilégié pour une moitié des élèves, permettant d'accéder aux études supérieures, et d'autre part, de multiples parcours empruntés par l'autre moitié des élèves à partir de critères relevant généralement d'une sanction de la difficulté scolaire. »

S'il semble difficile de revenir sur la structure actuelle du système éducatif, il conviendrait d'en réduire certaines rigidités.

Pour le CESER de Midi-Pyrénées, il serait opportun, pour réduire l'effet « couperet » ou « sanction » de l'orientation, de mettre en place des passerelles et des dispositifs de réorientation plus souples. Lorsque l'élève fait un choix d'orientation, souvent contraint, en particulier dans la voie professionnelle, il devrait pouvoir, après une période d'essai, de confrontation avec la réalité, valider ce choix ou en faire un autre avant la fin de la première année de son cursus.

¹⁶⁸ Actuellement, le Ministère de l'Éducation nationale recense 4 000 COP pour plus de 5 millions d'élèves, soit un conseiller d'orientation pour 1 300 élèves.

Pour les jeunes en difficulté scolaire et en recherche d'orientation, il est difficile de se projeter et de construire un projet professionnel, de pouvoir expérimenter différentes voies ou modalités de formation (scolaire ou par alternance), avec la possibilité en cours d'année de choisir une autre voie. Il convient de construire avec eux un parcours intégrant le monde du travail (un emploi-formation aidé au sein d'une entreprise) avec des étapes pour acquérir à l'issue une qualification professionnelle.

Le CESR propose qu'une réflexion soit initiée dans l'Académie de Toulouse pour mettre en place un projet innovant permettant ces ajustements, par exemple dans le cadre d'une expérimentation.

En complément, le CESER de Midi-Pyrénées considère que les informations données pour aider les élèves à s'orienter sont trop centrées sur la notion de choix d'UN MÉTIER, engageant, très tôt pour certains, une formation spécialisée dans une filière déterminée.

Or, face aux évolutions et aux mutations du monde économique et du monde du travail :

- **avec l'enrichissement des tâches, le développement incessant des technologies de l'information et de la communication, la complexité croissante des process, la normalisation croissante des activités, l'expansion de nouvelles formes de travail et d'organisation du travail (travail en réseau, production « au plus juste »),**
- **avec des attentes et des exigences de la part des entreprises en matière d'initiative, de sécurité, d'autonomie,**

il devient indispensable d'élargir les perspectives de l'orientation et d'introduire plus de souplesse dans les parcours de formation.

Actuellement, il existe une multitude de sources d'information, à la fois nationales, émanant de plusieurs ministères sans oublier le Ministère de la Jeunesse et des solidarités actives avec le réseau d'information jeunesse, et régionales car l'enjeu de l'information et de l'orientation dépasse la sphère éducative et se prolonge tout au long de vie.

La loi du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie affirme un droit à l'information, à l'orientation et à la qualification professionnelles qui induit une nouvelle définition des missions et de la composition du « Conseil national de la formation professionnelle tout au long de la vie » et la création d'un « Délégué à l'information et à l'orientation » dont les missions sont définies par la loi. Il sera notamment créé, sous l'autorité de ce Délégué, un service dématérialisé gratuit permettant à toute personne de disposer d'une première information et d'un premier conseil personnalisé en matière d'orientation et de formation professionnelles, et d'être orientée vers les structures susceptibles de lui fournir les informations et les conseils nécessaires à sa bonne orientation professionnelle.

Ces nouvelles perspectives n'ocultent pas le rôle primordial de l'orientation en milieu scolaire.

Dans ce nouveau contexte d'orientation tout au long de la vie, le CESER de Midi-Pyrénées préconise de mieux articuler les prestations et les actions des fournisseurs d'information pour l'orientation (CIO, CRIJ, BIJ, Missions locales, Pôle Emploi, Maison Commune Emploi-Formation, et autres points d'accueil des Chambres consulaires, CAD ...) et utiliser des ressources régionales communes réalisées par le CARIF-OREF.

Comme indiqué précédemment, les problématiques liées au défaut d'orientation concernent tout particulièrement la voie professionnelle tant scolaire que par apprentissage.

Le CESER de Midi-Pyrénées s'inquiète des effets de la mise en œuvre de la réforme du Baccalauréat professionnel en trois ans et craint qu'elle contribue à l'augmentation du nombre des jeunes sans qualification et sans diplôme.

La dernière étude de la DEPP du Ministère de l'Éducation nationale sur les sorties sans qualification¹⁶⁹ confirme cette crainte car elle note que « *les sorties en CAP et BEP baissent au profit des sorties en bac professionnel. En 2008, sur 100 lycéens ou apprentis quittant l'enseignement secondaire au niveau du baccalauréat, 23 proviennent d'un second cycle professionnel contre 16 en 1996.* » Elle remarque également que « *dans le même temps, le CAP en deux ans a perdu l'essentiel de sa légitimité historique. Il apparaît, dès lors, comme la sanction d'un cursus interrompu, réservé aux jeunes risquant de rencontrer de fortes difficultés scolaires dans une autre formation* ».

La mise en place du baccalauréat professionnel en trois ans dans le cadre de l'apprentissage peut aussi présenter quelques difficultés, notamment en nombre de places offertes à ce niveau de formation. Les PME/PMI et les très petites entreprises, majoritaires en Midi-Pyrénées, seront peu enclines à s'engager sur des contrats d'apprentissage longs compte tenu du contexte actuel et de la faible lisibilité sur leur volume d'activités.

Or, la voie professionnelle (scolaire ou par apprentissage), en particulier au niveau V des CAP et des BEP, a bien souvent joué un rôle de « remédiation », de « récupération » et de « remotivation » pour des adolescents en difficulté au collège, leur permettant d'apprendre autrement (pédagogie de projets, utilisation des référentiels, alternance, ...). Certains pouvaient reprendre des études « longues » et poursuivre dans le supérieur par le biais de classes passerelles comme les premières d'adaptation.

Le CESER de Midi-Pyrénées peut comprendre l'objectif « d'égle notoriété » des baccalauréats et donc le repositionnement du baccalauréat professionnel dans le parcours scolaire. Néanmoins, il s'interroge sur deux points pour lui fondamentaux :

- **sur la capacité pour des élèves de troisième déjà en difficulté de reprendre pied dans leur scolarité ou leur parcours de formation au niveau d'exigence d'un diplôme de niveau IV, avec pour conséquence ce risque accru d'abandon**
- **Sur la capacité de ces jeunes bacheliers à poursuivre des études supérieures.**

Car l'ambiguïté persiste sur la finalité assignée au baccalauréat professionnel, visant essentiellement l'insertion professionnelle dans la vie active et pouvant permettre la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur. Les taux d'inscription et de réussite dans l'enseignement supérieur ne plaident pas en ce sens. Ces bacheliers professionnels viennent grossir les taux d'échec dans le supérieur lorsque ce dernier ne prend pas en compte leur spécificité. De plus, les politiques de recrutement des établissements d'enseignement supérieur ne les favorisent pas. Le passage de la durée de formation de quatre à trois ans est de nature à amplifier ces éléments.

¹⁶⁹ Note d'information d'août 2010 N° 10-12 « la baisse des sorties sans qualification : un enjeu pour l'employabilité des jeunes ? »

Le CESER de Midi-Pyrénées appelle les autorités académiques et le Conseil Régional en raison de ses compétences dans le domaine de la formation professionnelle des jeunes et des adultes et de l'apprentissage à mettre en place un dispositif régional d'observation et de veille renforcé pour les premières cohortes de baccalauréat en trois ans, tant en lycée professionnel qu'en Centre de Formation d'apprentis.

Un suivi « rapproché » des jeunes identifiés en difficulté et/ou en risque de rupture et de décrochage et un soutien dans une démarche d'accompagnement global seront nécessaires dans l'établissement et dans le Centre de Formation d'Apprentis dès les premiers mois de la formation et tout au long du parcours afin de les accompagner jusqu'à l'obtention de l'examen terminal.

L'observation et le suivi devront aussi porter sur leur accès à l'enseignement supérieur et leur possibilité de réussite.

Concernant l'accès à la voie professionnelle dans le cadre de l'apprentissage, les effets de l'orientation sont tout autant à l'œuvre et à l'origine aussi des abandons en cours de formation comme l'avis l'a pointé en première partie.

En fait, dans la phase de transition collège-lycée, l'apprentissage est trop souvent considéré comme une solution pour les élèves les plus faibles scolairement ou les plus en difficulté dans le système scolaire, et/ou avec leur environnement familial et social. Or, l'apprentissage est une voie de formation exigeante pour le jeune, à la fois en situation d'apprenant et en situation de travail, de production. La confrontation entre la représentation d'un métier et la réalité de son exercice, les conditions de travail, l'intégration et les relations dans l'entreprise, avec le tuteur en particulier, sont des facteurs de déstabilisation et d'abandons.

Dans ces conditions se pose la question de la place de l'apprentissage et du rôle qui doit être le sien :

- Former et qualifier les plus faibles et donc privilégier les niveaux V CAP et BEP, au risque de transformer l'apprentissage en une voie de remédiation et à terme une voie de relégation, renforçant la dichotomie entre métiers « intellectuels » et métiers « manuels » et la dévalorisation de ces derniers.
- Former et qualifier à tous les niveaux, V, IV et supérieur, prenant en compte la demande d'élévation de la qualification de la population active et faire de l'apprentissage une voie de formation à part entière.

Le CESER de Midi-Pyrénées considère :

- 1) que l'accueil en apprentissage de jeunes de faible niveau (avec des difficultés de lecture notamment) devrait être renforcé et mieux pris en compte dans le fonctionnement des CFA afin d'accroître les actions de remise à niveau, si possible en liaison et en partenariat avec les acteurs de l'insertion (MGI, Missions locales, PRFP ...).**
- 2) Que la voie professionnelle de l'apprentissage maintienne l'équilibre entre les différents niveaux de formation, du CAP à l'enseignement supérieur pour assurer le développement équilibré et complémentaire avec la voie professionnelle scolaire et universitaire.**

La relation avec le tuteur étant centrale dans le bon déroulement du contrat d'apprentissage en raison des missions qui lui incombent (accueil et intégration du jeune dans l'entreprise, formation et transmission des savoirs et savoir faire, acquisition de l'autonomie, évaluation et gestion de l'alternance avec le CFA), le CESER souhaite que tout maître d'apprentissage puisse bénéficier d'une formation obligatoire, d'initiation pour les nouveaux tuteurs, de rappels pour ceux déjà identifiés.

Il propose que la mission de formation et d'accompagnement soit refusée aux maîtres d'apprentissage qui échouent, durant plusieurs années consécutives, à hisser les jeunes qu'ils suivent à la qualification professionnelle et/ou se trouvent impliqués dans un nombre trop important de ruptures de contrat d'apprentissage.

II – 1 – 5 - Veiller au suivi et à l'aide des jeunes « décrocheurs » du système scolaire

Le décrochage scolaire engage la responsabilité de l'École, tout particulièrement lorsque le jeune quitte à 16 ans le système éducation sans avoir aucun diplôme et sans aucune qualification.

Toutefois, il convient de distinguer deux types de publics pour lesquels l'institution scolaire a mis en place différents dispositifs d'intervention :

- Le public des « décrocheurs », en décrochage scolaire pendant le cursus scolaire qui se manifeste de différentes manières dont l'absentéisme, et qui peut être sanctionné par l'exclusion temporaire ou définitive.

Ces dispositifs ont été étudiés et commentés dans les précédentes parties de cet avis. Cependant il est utile de préciser les obligations de l'État : le suivi des élèves absentéistes relève de la pleine responsabilité de l'Éducation nationale. Les parents sont alertés dès la première absence. Si la situation perdure, une action spécifique est rapidement entreprise, si nécessaire avec les partenaires : assistante sociale, actions éducatives en milieu ouvert, aide éducative à domicile, éventuellement associations mises en place par les collectivités territoriales. Des médiateurs de réussite scolaire recrutés par les établissements sous statut de contrat aidé participent à la prévention de l'absentéisme, en particulier dans les établissements les plus exposés à ce phénomène. Comme indiqué, les mesures coercitives sanctionnant financièrement les parents des jeunes absentéistes ne sont pas adaptées. Par contre, des actions au niveau académique ont été initiées qu'il est important de signaler comme la « Charte départementale de lutte contre le décrochage scolaire » mise en œuvre par l'Inspection académique de la Haute-Garonne¹⁷⁰. Présentée sous forme de préconisations élaborées à partir d'éléments de bonnes pratiques repérées dans les établissements et les bassins de formation, elle doit guider les actions et les mesures alternatives (travaux d'intérêt général en interne ou par le biais d'une association partenaire, séjour en classe relais, aménagement de l'emploi du temps) des acteurs concernés par le décrochage scolaire.

Autre exemple de lutte contre le décrochage scolaire mis en place depuis plus de cinq ans dans six quartiers toulousains et à Colomiers, l'opération « 100 ceintures noires vers l'insertion » initiée par la Fédération française de judo pour intégrer les élèves, garçons et filles, en difficulté dans un club, fonctionne sur la base d'un accord entre le club local et l'Association de prévention spécialisée.

¹⁷⁰ Jointe en annexe

Pour le CESER de Midi-Pyrénées, ces initiatives visant à « remotiver et à raccrocher » les élèves à l'école à travers des activités diverses sont à encourager et à multiplier.

- Le public des « décrochés », qui n'est plus présent dans l'établissement, donc sortant et sorti prématurément, mais avec lequel l'établissement scolaire a obligation de garder le contact pendant l'année qui suit le départ de l'élève.

En règle générale, pour ces jeunes de plus de 16 ans l'établissement s'appuie sur la Mission Générale d'Insertion (MGI), présente dans chaque académie et dont la finalité est de repérer, d'accueillir et de former les élèves les plus éloignés de la qualification. La MGI s'efforce de proposer des solutions individualisées, l'objectif étant de permettre le maintien dans une formation menant à un diplôme professionnel comme le prévoit les articles L 222-2 et L 222-3 du Code de l'Éducation. La MGI s'appuie sur les établissements d'origine et les CIO pour la prévention et le repérage, sur les établissements d'enseignement, lycées et lycées professionnels de l'Éducation nationale et du Ministère de l'Agriculture, sur le réseau des GRETA, les chambres consulaires, les CFA, les Missions locales ...

Cependant, certains élèves en situation d'échec, en fin de scolarité ont besoin d'une période de répit, de réorientation, souvent ils sont en position de rejet du système scolaire et de la « forme scolaire ». Ils ne sont pas alors accessibles aux solutions qui leur sont proposées par l'École. Ainsi, en 2008-2009, 32 % des jeunes reçus en entretien par la MGI de l'Académie de Toulouse n'ont pas suivi les actions de formation ou de remobilisation proposées, environ 20 % ne sont ni en poursuite d'études ni en emploi à l'issue de leurs parcours. Pendant cette phase, il serait préférable que les élèves réinvestissent leurs connaissances dans des projets transversaux ; ce temps de pause dans les acquisitions leur est nécessaire pour pouvoir se reconstruire et se projeter. Toutefois, il ne doit pas durer trop longtemps, pour conserver leurs acquis et pouvoir accéder à des formations professionnelles dans le cadre des politiques de l'emploi et de la formation professionnelle régionale (PRFP). Les Missions Locales ont pour vocation d'accueillir ces jeunes en rupture scolaire et de leur proposer un accompagnement global pour construire leur projet personnel et professionnel. Car, souvent, à la problématique des savoirs de base non maîtrisés, se rajoutent des problèmes sociaux et comportementaux qui, s'ils ne sont pas réglés, interfèrent et empêchent toute formation.

La MGI de l'Académie de Toulouse, par le biais de ses 15 Dispositifs d'Accueil Locaux d'Insertion (DALI), et les Missions locales, réparties elles aussi sur le territoire de Midi-Pyrénées ont établi des partenariats pour l'accueil de ces jeunes sans solution. Il existe des relations plus ou moins formalisées, plus ou moins approfondies selon les territoires.

Depuis novembre 2009, l'Académie de Toulouse est partenaire du projet porté par l'Association régionale des Missions Locales (ARML) et retenu au niveau national dans le cadre des expérimentations du Ministère de la Jeunesse et des Solidarités actives avec des financements du Fonds d'expérimentation pour la Jeunesse. Pour rappel, cette opération « Passeport Accueil Commun » dont la fin est programmée à août 2011, concerne environ 400 jeunes sur 4 territoires¹⁷¹ de la Région. Sa généralisation est attendue.

Le CESER de Midi-Pyrénées considère que :

- **la Mission Générale d'Insertion de l'Académie de Toulouse doit être confortée dans ses missions, et renforcée dans ses moyens pour assurer le maillage du territoire vu l'étendue de Midi-Pyrénées et tenir compte des zones les plus en difficulté.**

¹⁷¹ opération décrite en page de la première partie de l'avis.

- Des liens systématiques, formalisés et reconnus devraient être établis entre les établissements scolaires via la MGI et les autres réseaux d'insertion des jeunes, en particulier les Missions Locales qui ont l'expérience de ces jeunes en rupture scolaire et sociale.

Pour le CESER de Midi-Pyrénées, l'expérimentation « Passeport Accueil Commun » est extrêmement intéressante et démontre l'engagement de l'Académie de Toulouse dans la lutte contre les sorties sans qualification et sans diplôme du système scolaire, qui reste de la responsabilité de l'État.

Il souhaite connaître l'état d'avancement de l'opération « Passeport Accueil Commun » et les premiers effets constatés. Aussi propose-t-il que les partenaires, Académie de Toulouse et Association Régionale des Missions Locales présentent une évaluation intermédiaire en Conseil Académique de l'Éducation Nationale et au CCREFP.

Les résultats de cette évaluation seront déterminants pour l'extension du dispositif. Toutefois, le rapprochement préconisé dans les territoires d'actions du réseau de la MGI et du réseau des Missions locales doit se faire sans attendre dans l'intérêt des jeunes.

Quelques remarques d'ordre plus général ...

En matière d'éducation, la politique de l'État est marquée par l'ambiguïté : beaucoup d'annonces, de médiatisation de mesures qui deviennent toutes « priorités nationales » et de sévères restrictions budgétaires. Les décisions gouvernementales, nombreuses, se succèdent à grande vitesse et semblent aller à l'encontre des objectifs affichés.

Les familles sont de plus en plus mises à contribution pour assurer la « réussite scolaire » de leurs enfants, ainsi s'effectue un report de responsabilité de la réussite ou de l'échec sur les familles, les élèves et les établissements jusqu'à la stigmatisation pour ceux qui ne réussissent pas. Les évaluations portent de plus en plus sur les connaissances acquises ailleurs. Ainsi se développe une « angoisse » de la réussite scolaire, dans tous les milieux sociaux, et le recours à toutes les formes d'aide à l'interne comme à l'externe. Et on ne peut que constater que ce sont les « bons » élèves qui y font appel pour conquérir les places des filières les plus prestigieuses.

Pour lutter contre le décrochage et l'échec scolaires, le système éducatif multiplie les expérimentations, les chartes et les conventions. Sans nier l'utilité de telles approches et démarches, leur multiplication est-elle suffisante aujourd'hui pour fonder une politique éducative d'envergure à long terme ?

Dans l'Académie de Toulouse, le projet académique pour les trois prochaines années soumis au Conseil Académique de l'Éducation Nationale de juin 2010 présente les mêmes caractéristiques. Certes les autorités académiques pointent la moindre efficacité du système éducatif avec des performances en baisse mais elles n'apportent que peu d'éléments « opérationnels », peu de mesures susceptibles d'apporter des solutions à la hauteur des enjeux. La philosophie de ce projet académique 2010-2013 consiste à mettre en avant des orientations générales et à prendre appui uniquement sur l'autonomie des établissements pour trouver des solutions.

PARTIE II - Chapitre 2

DEUXIÈME ENJEU : Assurer à tous ceux qui, en activité ou demandeurs d'emploi, n'ont pas obtenu un premier niveau de qualification et un diplôme, l'accès à la formation professionnelle tout au long de la vie

La lutte contre le décrochage scolaire et les sorties des jeunes sans qualification et sans certification reconnue (diplômes ou titres) des systèmes de formation est devenue (et re-devenue) depuis ces trois dernières années « la priorité nationale ». Même si les flux de sortants sans qualification et sans diplôme ont été fortement réduits depuis quelques décennies, le diagnostic présenté en première partie de cet avis a bien mis en lumière qu'ils ne sont pas taris. Un nombre élevé d'actifs, en emploi ou demandeurs d'emploi, n'ont aucune qualification attestée et ils ne disposent pas du bagage « initial » nécessaire pour s'insérer et s'adapter rapidement aux chocs du marché du travail dans le nouveau contexte de la mondialisation et de la globalisation de l'économie. En conséquence, il est nécessaire, et urgent, de faire en sorte que les dispositifs souvent appelés de « deuxième chance », de formation et d'insertion, assurent à ces jeunes entrants dans la vie active avec un faible bagage un accès à un premier niveau de qualification et leur permettent de progresser dans l'acquisition de certifications reconnues.

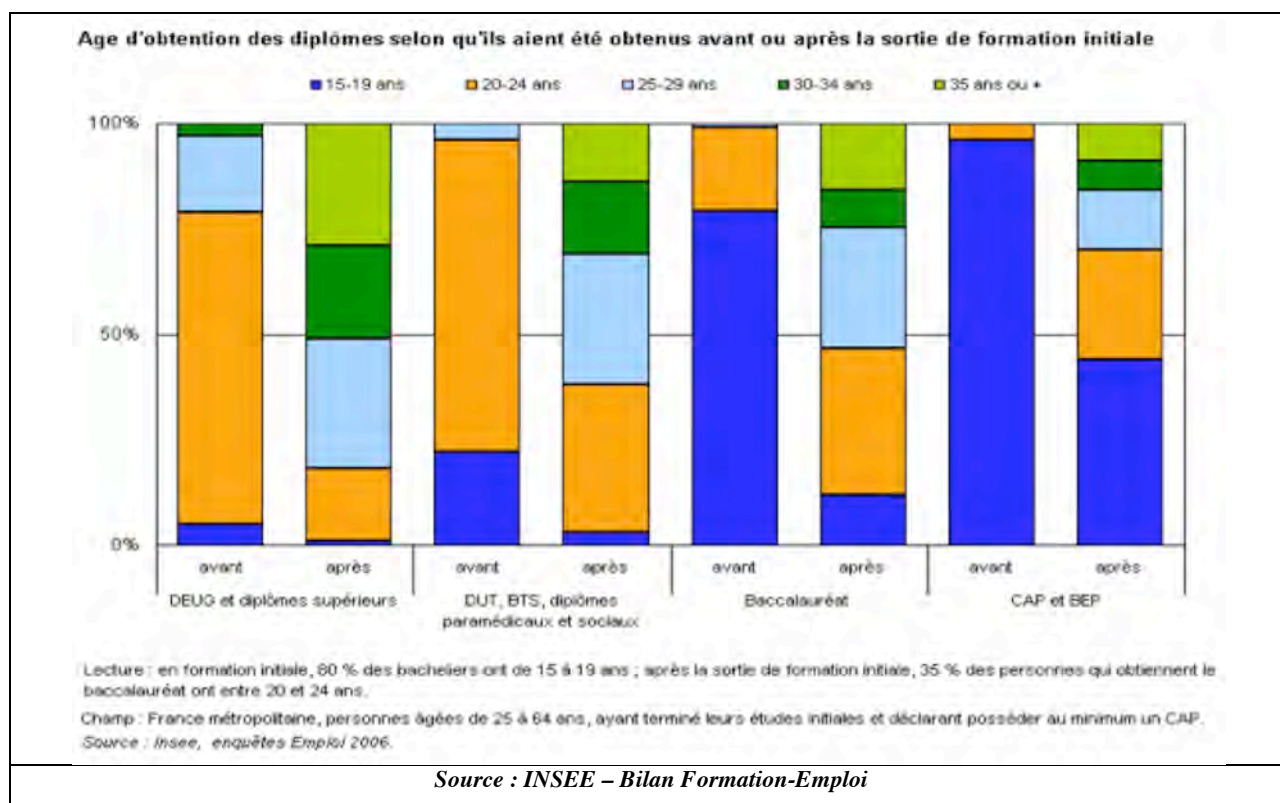
L'objet de ce chapitre est de considérer les pistes d'accès à la qualification et à la certification en dehors des systèmes d'éducation, en début de vie active, en cours d'activité et tout au long du parcours professionnel.

La question qui se pose est bien celle de comment faire accéder les personnes ayant quitté précocement la formation initiale, à la fin de la scolarité obligatoire et au cours du secondaire du lycée (général, technologique et professionnel) à une qualification et une certification reconnue, comment les ramener vers un parcours de formation qualifiant et certifiant, sachant qu'elles sont, le plus souvent, réfractaires à la forme scolaire.

L'ambition est de favoriser à tout moment de sa vie l'accès à une qualification reconnue. La formation professionnelle continue y contribue car, selon le Bilan Formation-Emploi de l'INSEE, en 2008, l'équivalent de 14% d'une classe d'âge¹⁷² obtient un diplôme par cette voie.

Ainsi, 10,4 % des personnes âgées de 30 à 69 ans et déclarant posséder au minimum un CAP, ont obtenu un diplôme plus élevé après une interruption du parcours d'études (selon l'âge à l'enquête). Il est intéressant de visualiser l'âge d'obtention des diplômes selon qu'ils aient été obtenus avant ou après la sortie de formation initiale pour observer l'impact de la formation professionnelle pour la certification.

¹⁷² Bilan Formation emploi de l'INSEE consultable sur le site www.insee.fr, les tableaux ont été mis à jour en septembre 2010. 115 500 diplômes ont été délivrés en 2008 pour un effectif total de 37 285 200 personnes âgées de 20 à 64 ans, ce qui rapporté à l'effectif moyen d'une classe d'âge représente potentiellement 13,9 % d'une génération.



Cependant, les dispositifs existants sont-ils suffisants et opérants pour bénéficier d'une « seconde chance », c'est-à-dire une possibilité de rebondir après un premier échec en formation initiale, d'un rattrapage pour accéder à une certification que l'on n'a pu obtenir dans un premier temps par la formation initiale ?

Toutes les enquêtes, études et rapports, notamment lors de l'élaboration de la loi sur la formation professionnelle, s'accordent pour constater la multiplicité des actions d'insertion proposées, notamment aux jeunes dans cette phase de transition entre la formation initiale et l'entrée dans la vie active, l'emploi. Car ce public est l'objet d'une attention particulière à tous les échelons, de l'Union européenne, de l'État, des régions, des départements et des communes.

Les initiatives pour l'accompagnement vers l'insertion durable de ces jeunes en difficulté d'insertion en raison de leur faible qualification se sont multipliées, de la plus adéquationniste basée sur la rencontre mécanique entre ce public et les métiers dits « en tension », (métiers qu'ils n'ont pas choisis et qui ne correspondent ni à leurs attentes ni à leur formation première) à l'approche plus globale et personnalisée avec la prise en charge de l'ensemble des difficultés. Cependant, nombre de ces jeunes restent en « circuit fermé », entre chômage, intérim, CDD, contrats aidés et formations sans parvenir à l'emploi durable, d'autres ne sont même pas pris en charge car ils ne se présentent pas aux organismes qui peuvent les accueillir.

Ce « millefeuille » de dispositifs d'insertion induit un risque important d'inefficacité des politiques publiques, tant nationales que locales, pour deux raisons essentielles :

- il peut provoquer une forte perte de lisibilité de l'offre d'insertion pour les différents acteurs et les jeunes concernés ;
- il peut être à l'origine d'un chevauchement, voire une incohérence de l'offre.

De plus, ces dispositifs, souvent assurés par des structures associatives, sont soumis à des indicateurs de réussite axés sur des sorties rapides vers l'emploi pour l'obtention de leurs subventions. Ils manquent aussi d'une continuité dans le temps (subventions limitées et réformes successives).

En conséquence, les pistes de réflexion s'articuleront, à partir de la réaffirmation de principes et du nouveau cadre de la récente loi « relative à l'orientation et à la formation tout au long de la vie », autour de la délicate question de l'identification des publics les plus fragilisés et du recours à la diversité des dispositifs d'insertion et de formation existants pour proposer des recommandations.

En conséquence, seront présentés :

- **le nouveau contexte de la formation professionnelle tout au long de la vie en relation avec la loi qui doit permettre d'optimiser les potentialités offertes par les dispositifs d'orientation et d'insertion.**
-
- **des pistes pour dynamiser les dispositifs dans le cadre du contrat de travail, en considérant le rôle de l'entreprise et celui de la région.**

II – 2 – 1 - Optimiser les potentialités offertes par les dispositifs d'orientation et d'insertion

A - Le rôle essentiel de la formation professionnelle tout au long de la vie

La loi relative à l'orientation et à la formation tout au long de la vie, promulguée en novembre 2009, vise à rénover le système de formation professionnelle par l'amélioration de son efficacité et de sa lisibilité et par la réduction des inégalités d'accès à la formation professionnelle. Elle s'appuie sur l'Accord National Interprofessionnel du 7 janvier 2009 conclu par les partenaires sociaux.

1. Réaffirmation de principes

Au fur et à mesure de l'élaboration des différents avis sur l'Éducation, la Formation et l'Emploi, le CESER de Midi-Pyrénées a construit sa conception de la formation qu'il entend réaffirmer ici afin de lever toute ambiguïté sur ses écrits :

- **la formation initiale de base doit permettre à toute personne de vivre libre, de se comporter en citoyen, de pouvoir exercer un esprit critique, d'accéder à la culture, de se situer sur le plan professionnel et social, de faire des choix éclairés, comme celui de changer de métier.**
- **La formation professionnelle a pour objectif le développement des compétences des actifs (en emploi ou demandeurs d'emploi) et la progression dans leur carrière et tout au long de leur vie professionnelle.**

La formation initiale et la formation professionnelle sont bien plus que des instruments axés sur l'emploi, même si l'insertion professionnelle demeure l'objectif premier, d'autant que la formation ne crée pas l'emploi. Elles doivent jouer un rôle important pour construire la cohésion sociale, prévenir les discriminations et encourager l'exercice des droits et des devoirs citoyens.

L'articulation entre les différentes situations rencontrées par les actifs (formations professionnelles initiale et continue, emploi-formation ou chômage-formation) doit permettre la construction d'un véritable parcours de formation tout au long de la vie, alternant périodes d'activité et périodes de formation, dans un continuum, pour une progression constante visant l'élévation des niveaux de qualification reconnus.

2. La formation initiale différée

Cette conception élargie de la formation professionnelle sur la durée de l'activité professionnelle, la préoccupation porte sur les actifs « peu ou pas qualifiés ». C'est ainsi que les partenaires sociaux ont proposé, dans le cadre de l'ANI du 7 janvier 2009, pour les salariés peu qualifiés et non diplômés un droit à « la formation initiale différée » ainsi libellé :

« 1.4.3. La formation initiale différée

Art.16. Dans un souci d'équité, les salariés, qui ont arrêté leur formation initiale avant le premier cycle de l'enseignement supérieur, et en priorité ceux qui n'ont pas obtenu de qualification professionnelle reconnue, et qui souhaitent poursuivre ultérieurement des études en vue d'une promotion sociale, devraient avoir accès à une ou des formation(s) qualifiante(s) ou diplômante(s) d'une durée totale maximale d'un an, mise(s) en oeuvre notamment dans le cadre du congé individuel de formation.

Pour que cette ou ces formation(s) permette(nt) aux salariés un accroissement sensible de leur qualification professionnelle, ils pourront bénéficier :

- d'un concours à l'élaboration de leur projet professionnel, avec l'appui d'un accompagnement dans ou hors de l'entreprise et d'un bilan de compétences,*
- de la validation des acquis de leur expérience avant de suivre la formation qualifiante correspondant à leur projet.*

Les coûts des actions d'accompagnement, de bilan de compétences et de validation des acquis de l'expérience sont alors pris en charge par l'OPACIF compétent dans le champ du présent accord.

Les parties signataires du présent accord demandent que les salariés concernés puissent bénéficier au moment de leur départ en formation, d'un abondement financier des pouvoirs publics correspondant au coût moyen d'une année de formation. A cette fin, elles demandent l'ouverture d'une concertation avec les pouvoirs publics. »

La loi de novembre 2009 n'a pas retenu cette proposition. Cependant, cette notion de « formation initiale différée » peut être reprise pour cette population jeune non qualifiée et non diplômée à l'issue de la scolarité et de la formation notamment lorsque les études ont été interrompues avant la fin de l'enseignement secondaire.

Cette « formation initiale différée », inscrite dans le cadre de la formation professionnelle tout au long de la vie, aiderait les moins qualifiés et non diplômés, actifs ou demandeurs d'emploi, à consolider les acquis initiaux, à s'assurer de leur appropriation ou de leur réappropriation, à remettre à niveau les connaissances et les savoirs de base. Car ce n'est qu'à partir d'acquis bien assimilés en formation initiale, correspondant à minima au « socle commun de connaissances et de compétences » à présent référence dans le système scolaire, qu'il sera possible par la suite d'accéder à de nouvelles connaissances et à de nouvelles qualifications par la formation professionnelle continue, quel que soit le statut de la personne, salarié ou demandeur d'emploi.

Afin de lever toute ambiguïté, il est utile de préciser que cette « formation initiale différée » peut être admise comme un dispositif de « deuxième chance », afin que les personnes qui maîtrisent mal les savoirs de base ne soient pas exclus du système de formation professionnelle continue. Mais elle n'exonère pas la formation initiale de ses obligations, c'est-à-dire de former, de conduire chacun au plus loin de ses possibilités et de le qualifier à un premier niveau. Il est de la responsabilité de l'État d'y consacrer tous les moyens, humains et financiers, nécessaires.

Dans l'esprit de la loi, la formation professionnelle tout au long de la vie vise la progression de la qualification. Elle ne peut être conçue comme un mode de remédiation pour les personnes non qualifiées et sans diplôme, elle ne doit ni pallier les lacunes de la formation initiale, ni s'y substituer.

Le CESER de Midi-Pyrénées souhaite que le droit à une « formation initiale différée » soit reconnu, au minimum pour les jeunes de « bas niveau de qualification » et ne disposant pas d'une certification reconnue. Cette « formation initiale différée » constituerait un sas intermédiaire entre la formation initiale et la formation continue. Il invite les différents partenaires qui interviennent dans ces politiques de formation et d'insertion à sa mise en œuvre.

Pour faciliter l'accès à cette « formation initiale différée », il propose d'ouvrir un droit à un crédit d'heures significatif pour les jeunes non qualifiés et non diplômés afin que, dans un premier temps, ils acquièrent le niveau minimal dans les savoirs de base, et dans un deuxième temps, qu'ils accèdent à la formation continue tout au long de la vie pour leur promotion professionnelle et sociale.

Pour une meilleure lisibilité par les publics, une articulation, voire une complémentarité doivent être recherchées entre la formation initiale et la formation professionnelle continue, ce qu'induit la formation professionnelle tout au long de la vie et que peut favoriser l'information sur l'orientation.

B - L'information sur l'orientation et la formation tout au long de la vie

La loi de novembre 2009¹⁷³ devient « relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie ». Le droit à la qualification professionnelle devient un droit à l'information, à l'orientation et à la qualification professionnelle, la formation devant permettre de progresser d'au moins un niveau de qualification, ce qui introduit la notion de sécurisation des parcours professionnels. L'article 4 de la loi prévoit la mise en place d'un délégué à l'information et à l'orientation placé auprès du 1^{er} Ministre. Il a été désigné en juin 2010, Monsieur Jean-Robert PITTE a pris ses fonctions et vient de recevoir sa lettre de mission¹⁷⁴.

En fonction des constats réalisés pour les différents rapports sur ce thème, le système d'orientation existant souffre d'une très forte segmentation par public (jeunes, salariés, demandeurs d'emploi). De plus, il est plus ou moins décentralisé, impliquant les pouvoirs publics à différents niveaux (national, territorial), avec une multiplicité des échelons de décision et des lieux. Certains services sont plus ou moins spécialisés comme les CIO intervenant en milieu scolaire et ouvert aussi à tous les publics.

D'autres sont dotés de domaines d'intervention plus larges que l'orientation, comme Pôle emploi qui oriente dans le cadre de sa mission de placement. Divers réseaux associatifs interviennent aussi auprès de publics cibles (les missions locales auprès des jeunes, Cap emploi auprès des handicapés) et englobent l'orientation, d'autres comme les Cités des métiers, s'adressent à tous les publics pour l'information. Enfin les partenaires sociaux et les organismes privés sont venus sur ce champ par le biais des différents dispositifs d'accompagnement du projet professionnel tels que la VAE, le Bilan de compétences ou les opérations de reclassement dans les cas de plans sociaux.

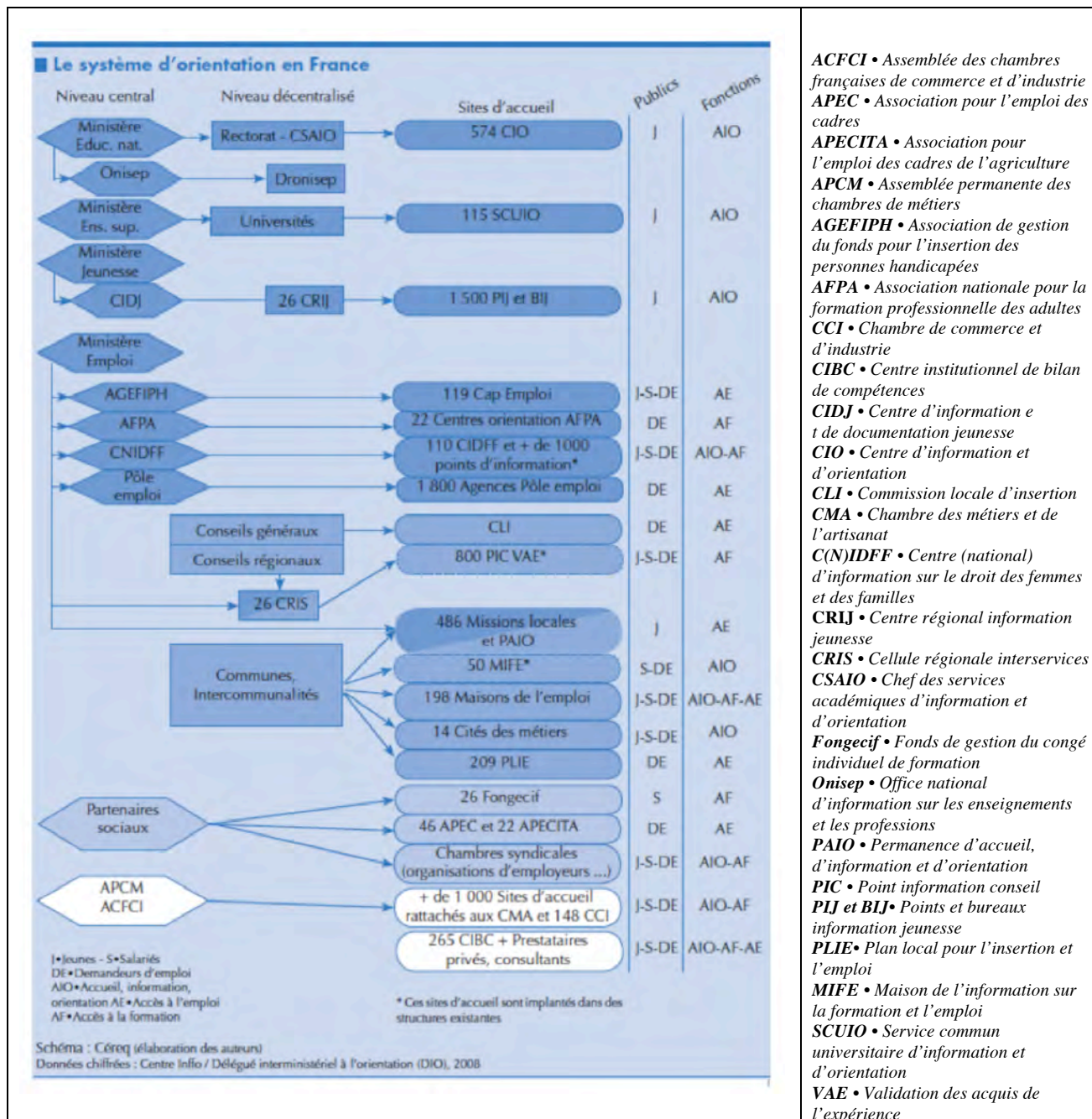
¹⁷³ loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009

¹⁷⁴ lettre du Premier Ministre en date du 31 août 2010

Cette complexité est visible sur le graphique ci-dessous. Elle a pour conséquence une absence de lisibilité pour les publics et une hétérogénéité dans la qualité des services offerts d'autant qu'il n'existe pas de référents communs.

LE PAYSAGE INSTITUTIONNEL DE L'ORIENTATION EN FRANCE

Source : CEREQ – Bref N° 264 de mai 2009



- ACFCI** • Assemblée des chambres françaises de commerce et d'industrie
- APEC** • Association pour l'emploi des cadres
- APECITA** • Association pour l'emploi des cadres de l'agriculture
- APCM** • Assemblée permanente des chambres de métiers
- AGEFIPH** • Association de gestion du fonds pour l'insertion des personnes handicapées
- AFPA** • Association nationale pour la formation professionnelle des adultes
- CCI** • Chambre de commerce et d'industrie
- CIBC** • Centre institutionnel de bilan de compétences
- CIDJ** • Centre d'information et de documentation jeunesse
- CIO** • Centre d'information et d'orientation
- CLI** • Commission locale d'insertion
- CMA** • Chambre des métiers et de l'artisanat
- C(N)IDFF** • Centre (national) d'information sur le droit des femmes et des familles
- CRIJ** • Centre régional information jeunesse
- CRIS** • Cellule régionale interservices
- CSAIO** • Chef des services académiques d'information et d'orientation
- Fongecif** • Fonds de gestion du congé individuel de formation
- Onisep** • Office national d'information sur les enseignements et les professions
- PAIO** • Permanence d'accueil, d'information et d'orientation
- PIC** • Point information conseil
- PIJ et BIJ** • Points et bureaux information jeunesse
- PLIE** • Plan local pour l'insertion et l'emploi
- MIFE** • Maison de l'information sur la formation et l'emploi
- SCUIO** • Service commun universitaire d'information et d'orientation
- VAE** • Validation des acquis de l'expérience

La loi tente d'y répondre par le décloisonnement et la labellisation nationale des structures et organismes susceptibles de participer à la mission d'intérêt général d'information et d'orientation professionnelle pour les jeunes et les adultes. La lettre de mission du Délégué Interministériel à l'information et à l'orientation précise les contours d'un « service public de l'orientation tout au long de la vie », en substance :

Le texte précise que le nouveau service public de l'orientation doit associer « l'Etat, les Régions et les partenaires sociaux » et rappelle qu'il doit permettre à toute personne, sous statut scolaire ou en activité « d'accéder à une information complète sur les emplois, les métiers et les formations ainsi qu'à un conseil personnalisé ».

Le Délégué à l'Information et à l'Orientation (DIO) devra :

- *établir des normes de qualité pour la mission de service public d'information et d'orientation de nature à améliorer la qualité du service rendu et à promouvoir le développement de pratiques coopératives en matière d'orientation. Sur la base de ces normes, des organismes pourront être labellisés et reconnus "lieux d'accueil pour tous" dans le cadre du service public de l'orientation tout au long de la vie.*
- *présenter un plan de coordination des opérateurs nationaux sous tutelle de l'Etat en matière d'information et d'orientation, avec mutualisation des outils et des démarches, plan décliné régionalement. Le premier niveau d'accompagnement – gratuit et accessible à tous - sera assuré par un service dématérialisé (téléphone et internet) issu de la mise en synergie de l'Onisep, du Centre Inffo et du CIDJ.*
- *appuyer la mise en oeuvre et la coordination des politiques d'information et d'orientation aux niveaux régional et local, en particulier en nouant des partenariats avec les comités de coordination régionaux de l'emploi et de la formation professionnelle (CCREFP) afin « d'établir une articulation fonctionnelle entre le niveau national et le niveau régional ».*
- *contribuer à la mise en place des plateformes d'appui aux élèves en décrochage scolaire.*
- *Enfin conduire, en lien avec le ministre chargé de l'emploi, les négociations des conventions entre l'Etat, les Régions et le Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnel (FPSPP), notamment la convention prévue par la convention cadre du 15 mars 2010 (Etat/FPSPP, NDLR) qui prévoit les modalités de financement du service dématérialisé d'information et d'orientation.*

Le service dématérialisé, qui se traduit par de nouveaux services à distance, comme les plateformes téléphoniques et les portails Internet, rendu possible par le développement des techniques d'information et de communication, est un premier niveau de réponse d'information à la demande des publics. Toutefois, se pose la question de l'égal accès de tous les publics compte tenu du niveau des équipements des ménages et de la couverture territoriales des réseaux.

Il est à remarquer que les mises en service de ces « portails » se multiplient aussi bien à l'initiative de l'État que de branches professionnelles.

Pour le CESER de Midi-Pyrénées, les services dématérialisés n'ont d'intérêt que s'ils trouvent un prolongement :

- **dans des actions de terrain permettant des contacts directs comme les forums, les journées portes ouvertes des entreprises et des établissements de formation, des manifestations dédiées ... ;**
- **et, le plus important, dans une relation directe, en face à face avec un conseiller, formé spécifiquement à l'accueil et à l'accompagnement des publics. Les besoins en conseil et accompagnement personnalisés, adaptés à la situation particulière de chacun, sont encore plus indispensables aux personnes les moins autonomes face à l'information.**

L'information doit prendre appui sur des données fiables et objectives sur les métiers et les professions, sur les avantages et les contraintes professionnelles, sur les conditions de travail, sur les salaires, sur les progressions de carrière, et sur l'état du marché du travail, au niveau national et au niveau local. Il est recommandé de prendre appui également sur les travaux régionaux de la relation Formation Emploi tels que ceux produits en Midi-Pyrénées par le CARIF-OREF.

Une attention toute particulière doit être portée à la qualité des informations diffusées afin d'éviter des effets « de mode », des présentations trop « publicitaires », dans une vision mécanique (mécaniste) et adéquationniste de la relation Formation-Emploi.

L'information et l'orientation doivent concilier les aspirations personnelles des individus et les débouchés professionnels potentiels. De plus, elles doivent prendre en compte les possibilités de progression dans une perspective de « plan de carrière », selon la conception de « pouvoir se former tout au long de vie, d'améliorer et de sécuriser son parcours professionnel » et dans la perspective du développement de la « Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences » (GPEC) et de sa territorialisation.

Enfin, le CESER de Midi-Pyrénées considère que cette information est complémentaire de celle réalisée dans le cadre scolaire et doit présenter les mêmes qualités d'ouverture et d'objectivité.

Pour le CESER de Midi-Pyrénées, les orientations énoncées dans la lettre de mission du Délégué Interministériel à l'Information et à l'Orientation pour « organiser » l'information et sa diffusion sont à prendre en considération et leur traduction opérationnelle est attendue dans les meilleurs délais.

En effet, à titre d'exemple, les fournisseurs d'information sur l'orientation devraient répondre à un cahier des charges afin d'assurer une synergie entre eux, une complémentarité et une précision dans leurs informations. De telles mesures accroîtraient la lisibilité pour les utilisateurs.

Au-delà de l'information sur les métiers et les formations, le CESER de Midi-Pyrénées préconise :

- de communiquer fortement sur les « droits à la formation tout au long de la vie », en informant sur le droit et la possibilité d'accéder à un diplôme à tout âge par une grande campagne médiatique nationale à l'initiative de l'État par exemple. Il faut signifier fortement les possibilités concrètes de « deuxième chance » dans l'explication de ce droit à la formation tout au long de la vie. Pourquoi ne pas remettre un document, des coupons qui symbolisent et expliquent ce droit ?
- d'informer sur les dispositifs d'accès à l'emploi et sur ceux qui favorisent la transition de la formation à l'emploi.
Les dispositifs d'accès à l'emploi doivent être abordés dans la formation initiale au même titre que la formation à l'orientation et à la connaissance des métiers, bien en amont, avant la sortie.

- **D'informer sur la diversité des modalités existantes pour accéder à une formation diplômante et à une certification reconnue après la sortie de formation initiale et les valoriser toutes, à égalité de notoriété (l'apprentissage, les divers contrats par alternance, l'école de la 2ème chance, les dispositifs de la promotion sociale CNAM, la formation à distance CNED, le CIF et le DIF pour ceux qui sont salariés, ou l'ont été récemment, la VAE pour ceux qui ont au minimum exercé un métier, une profession et/ou une activité bénévole pendant trois ans ...)**

Le CESER de Midi-Pyrénées considère que la mise en service en juin 2010 par le Conseil Régional d'un portail Internet sur l'accueil, l'information, l'orientation et l'accompagnement (AIOA) est une avancée importante au service de tous les publics (jeunes, étudiants, salariés ou chômeurs). Cette action, inscrite dans le cadre du PRDF 2007-2011, est un premier niveau d'informations. Elle devra se poursuivre et constituer la première base d'un véritable « schéma régional de l'information et de l'orientation ».

Avoir accès et disposer de l'information constituent une avancée mais les publics les plus fragilisés qui se situent en dehors du cadre scolaire, et comme cela est rappelé dans les différentes parties de l'avis, bien souvent en dehors de toute structure, ont besoin d'une intervention plus volontariste, d'une démarche active.

C - La délicate question de l'identification des jeunes sortis du système éducatif sans qualification et certification reconnue

En effet, lorsque les jeunes quittent les dispositifs de formation (Éducation nationale, Agriculture, apprentissage), quel que soit le niveau atteint, et en particulier les plus de 16 ans non qualifiés et non diplômés, il est difficile de les identifier, certains disent de les repérer. Ils ne sont pas éligibles aux minima sociaux, ils ne bénéficient pas d'allocations chômage s'ils n'ont pas occupé un premier emploi. Il est difficile de les orienter vers les structures d'accompagnement qui leur sont dédiés, comme les Missions locales.

Cette démarche vers une structure d'accompagnement pendant cette phase transitoire de la formation à l'emploi, mission locale ou Pôle Emploi principalement, ou les plus régionales comme celles proposées par les chambres consulaires, par les Maisons Communes Emploi-Formation et le réseau territorial du Conseil Régional, repose sur le volontariat. Cependant, la méconnaissance par les jeunes de ces structures, ou leur éloignement tant culturel que géographique parfois, constitue un frein important. Faut-il rappeler que, encore en 2008¹⁷⁵, 18 % des jeunes « peu ou pas qualifiés » ne sont entrés en contact pour la première fois avec la Mission locale que trois ans après leur sortie de l'école (15 % pour les autres). Il est à remarquer que 66 % le font rapidement, moins d'un an après la sortie d'études (63 % tous niveaux confondus).

L'étude du CREDOC sur les politiques locales de la jeunesse¹⁷⁶ note une faible appropriation par les jeunes des dispositifs d'aide d'une manière générale et même lorsqu'ils en ont bénéficié : *« les jeunes ayant eu des contacts avec les structures d'insertion ne connaissent pas particulièrement les aides dont ils sont pourtant les bénéficiaires les plus fréquents. Il est probable que même lorsqu'ils connaissent les actions ou quand ils les utilisent, les jeunes sont peu acteurs de cette utilisation qui leur a été prescrite, sans qu'ils en connaissent réellement les différentes possibilités.*

¹⁷⁵ DARES Analyses d'avril 2010 – N° 023 – l'activité des Missions locales et PAIO en 2008

¹⁷⁶ CREDOC – Cahier de recherche N° 266 de Décembre 2009 « Politiques locales de la jeunesse et expérimentations sociales : Vers une cohérence des politiques de la jeunesse ? » de Manon BREZAUULT, Christine OLM avec la participation de Matthieu ANGOTTI et Marie-Odile SIMON – département « Évaluation des politiques sociales » dirigé par Matthieu ANGOTTI

Les jeunes salariés sont nombreux à considérer que les aides n'ont que peu d'impact pour expliquer leur insertion professionnelle. Interrogés sur les facteurs pouvant expliquer leur entrée dans l'entreprise, les jeunes mentionnent d'abord leur réseau (45 %) puis leur niveau d'études (36 %) et, enfin, leur expérience professionnelle (29 %). Seuls 9 % des jeunes salariés ayant bénéficié d'une aide à l'insertion, la cite comme expliquant leur insertion professionnelle. Les deux tiers considèrent néanmoins ces actions comme utiles, mais d'un apport faible au regard des autres déterminants. »

Dans ces conditions, comment pouvoir leur proposer l'aide utile et leur assurer un accompagnement adapté et de qualité sans les « fichier » et les « stigmatiser » ?

Pour l'élaboration de cet avis, dans sa première partie, les ressources les plus riches utilisées se sont révélées être les « enquêtes Génération » réalisées par le CEREQ. Or, le CEREQ réalise des déclinaisons régionales de l'enquête « Génération », avec l'accord et l'appui financier de la Région concernée (exemple de Poitou-Charentes –résultats consultables en ligne- et de la région PACA) qui permettent de mieux connaître le cheminement des différents publics dans leur parcours d'insertion (de la formation à l'emploi) et de mieux analyser leurs difficultés et leurs besoins. Le CEREQ a acquis un véritable savoir faire sur la réalisation de ces enquêtes, sur l'exploitation de leurs résultats et l'analyse des résultats.

Le CESER de Midi-Pyrénées demande au Conseil Régional de souscrire à l'exploitation des données régionales de l'enquête « Génération » du CEREQ comme certaines régions l'ont déjà initié.

En raison du partenariat entre le Conseil Régional et l'INSEE Midi-Pyrénées, le CESER de Midi-Pyrénées propose également une exploitation des données du recensement sur les niveaux de qualifications de la population en ciblant les jeunes de 16 à 30 ans par exemple et par tranche d'âge, par département et par bassin d'emploi.

Dans son Avis « Quelle politique de jeunesse pour la Région Midi-Pyrénées ? » de novembre 2004¹⁷⁷, le CESER de Midi-Pyrénées proposait la mise en place d'une « Conférence Régionale de la jeunesse » pour rassembler les différents acteurs intervenant auprès des jeunes et échanger à partir des données quantitatives fournies par les différents partenaires et des études qualitatives réalisées par les laboratoires de recherche mobilisables par le Conseil Régional, sur les grandes thématiques concernant la jeunesse.

Dans la logique de cette proposition et compte tenu de l'enjeu que représentent le suivi et l'accompagnement des jeunes en difficulté de formation et d'insertion, le CESER de Midi-Pyrénées souhaite qu'une action de ce type soit organisée sur cette thématique, en prenant également appui sur les travaux du Groupe de travail Prospective et Évaluation du Schéma Régional d'Aménagement et de Développement du Territoire (SRADDT), commun au Conseil Régional et au CESER de Midi-Pyrénées, dont la thématique pour 2010 porte sur la jeunesse.

¹⁷⁷ Avis « Quelle politique de jeunesse pour la Région Midi-Pyrénées ? » voté en assemblée plénière du 5 novembre 2004 est consultable sur le site Internet du CESER Midi-Pyrénées www.cesr-midi-pyrenees.fr

Pour le suivi de ces publics, des modes de gestion informatisés sont souvent préconisés. Or, certains dispositifs existants sont déjà dotés d'outils de suivi et de fichiers informatiques nominatifs qu'il serait opportun de mieux utiliser avant d'avoir recours à de nouveaux systèmes informatisés :

- les tests de la JAPD,
- les fichiers « parcours » des Missions locales,
- les récentes expérimentations sociales dans le cadre du Ministère de la Jeunesse et des solidarités actives,
- les fichiers de Pôle Emploi ...
- ainsi que les fichiers de l'Éducation nationale, notamment ceux mis en place ces dernières rentrées scolaires dans le cadre de la lutte contre le décrochage scolaire, du suivi et de l'orientation (application SCUNET suivi de l'orientation SDO).

Le CESER de Midi-Pyrénées est opposé à la transmission des fichiers informatisés, portant des informations personnelles, d'une structure à une autre, en particulier ceux de l'Éducation nationale vers d'autres organismes comme le demandent les récentes circulaires du Ministère, avec d'ailleurs d'insuffisantes précisions.

Le CESER de Midi-Pyrénées préconise des démarches actives :

- **une information approfondie, claire et précise, en amont, à l'interne du système éducatif, auprès de tous les élèves (et pas seulement en fonction de leurs résultats scolaires, en difficulté scolaire ou non), sur les dispositifs d'accueil et d'accompagnement existants qui leur sont dédiés, tels que la Mission Générale d'Insertion et le réseau des Missions locales. L'édition d'une plaquette portant adresses, téléphone, informations pratiques de ces structures présentes dans la zone où ils résident serait utile pour faciliter les premiers contacts. Un même système d'information est à développer dans tous les établissements de formation, quelle que soit leur tutelle.**
- **une articulation et une coopération rapprochée prioritairement entre la Mission Générale d'Insertion de l'Éducation nationale et le réseau des Missions locales, devenues référentes pour l'accueil des jeunes sortants du cadre scolaire et sortis depuis quelque temps de la formation.**

A ce propos, le CESER de Midi-Pyrénées est très intéressé par l'opération portée en Midi-Pyrénées par l'Association Régionale des Missions Locales, proposée et retenue au plan national dans le cadre de l'appel à projets et de la mise en place du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse, « Passeport Accueil Commun ».

Pour rappel¹⁷⁸, l'objectif est d'établir une continuité de parcours des jeunes de 16 à 18 ans sortis du système éducatif sans solution et sans qualification en associant dans un accueil commun les CIO, la MGI et les Missions locales par une amélioration du repérage de ce public, une réduction du temps de latence entre l'arrêt de la scolarité et la mise en place d'un suivi individualisé, une augmentation qualitative et quantitative du volume de jeunes concernés, un diagnostic approfondi, un accompagnement vers des solutions adaptées et contractualisées entre le jeune et son référent, avec la création d'un passeport témoin du parcours du jeune.

L'opération concerne 400 jeunes sur 4 territoires de Midi-Pyrénées et doit se terminer en fin de premier semestre 2011, et sa généralisation est attendue selon les autorités académiques.

Il portera une attention particulière à l'évaluation incluse dans l'expérimentation et à ses résultats.

¹⁷⁸ opération déjà présentée dans l'avis dans le chapitre consacré aux dispositifs d'insertion et reprise dans la Conférence de presse de la rentrée 2010 du Recteur de l'Académie de Toulouse.

Il s'intéressera également à l'application en région de l'article 33 de la loi relative à l'orientation et à la formation tout au long de la vie qui prévoit : « dans chaque département, il sera mis en œuvre un dispositif de suivi des élèves décrocheurs associant l'ensemble des services concernés ».

Le CESER considère que ces structures dédiées à l'accueil et à l'accompagnement des plus jeunes, Mission Générale d'Insertion et réseau des Missions locales, doivent être confortées dans leurs missions et renforcées sur le terrain tant en termes de moyens financiers qu'humains.

Ces structures doivent être assurées de la continuité de leur financement. Actuellement, l'avenir global du Réseau des Missions locales est encore sujet à interrogation. La convention entre l'État, Pôle Emploi, et le Conseil National des Missions locales est certes fixée pour la période 2010-2014. Mais les ressources complémentaires nécessaires au fonctionnement venant des collectivités territoriales et des financements européens sont incertaines compte tenu des tensions budgétaires. Des menaces réelles, notamment de réduction de personnel entraînant des licenciements pèsent encore aujourd'hui.

Dans le même temps, un rapport de l'Inspection Générale des Finances (IGF) sur les activités du réseau des missions locales pour l'insertion des jeunes remis début juillet 2010 aux Ministères du Budget et de l'Emploi reconnaît les résultats des missions locales en matière d'accompagnement des jeunes vers l'insertion¹⁷⁹. Bien évidemment, l'IGF pointe des pistes d'amélioration particulièrement en terme de gouvernance et formule 25 propositions destinées à « améliorer la performance du dispositif ».

En résumé, il est souligné que :

- les missions locales ont des taux de couverture élevés de la population jeune,
- le taux d'accès à l'emploi des jeunes suivis par les missions locales, bien que jugé « faible » (28 % en moyenne) est comparable aux performances des autres dispositifs d'accompagnement des jeunes en difficulté d'insertion (22 % pour les contrats d'autonomie, 14 % pour les centres Défense deuxième chance - EPIDE, 19 % pour les écoles de la deuxième chance)
- les coûts des missions locales sont moins élevés que ceux des autres opérateurs :
 - 417 euros en 2008 en moyenne pour le suivi d'un jeune en mission locale ;
 - 1 860 euros en moyenne dans le cadre du contrat d'autonomie (hors allocation d'autonomie versée au jeune -1 800 euros- et aides matérielles spécifiques) ;
 - plus de 30 000 euros par jeune (hors allocation) pour les EPIDE ;
 - plus de 7 000 euros en moyenne par jeune pour les écoles de la deuxième chance, mais ces deux derniers dispositifs reposent sur des taux d'encadrement élevés.

Pour l'IGF, les performances des missions locales « tiennent au caractère doublement intégrateur qui fait leur originalité », « intégrateur de moyens » en raison du cofinancement État/collectivités locales et « intégrateur de services » de par l'accompagnement global des jeunes (emploi, formation, logement, santé, mobilité, culture, sport). L'IGF note que « la force de ce modèle repose largement sur l'autonomie des structures », ce qui induit en contrepartie le risque de voir le réseau couvert par une « offre inégale », d'où la nécessité de construire un « réseau efficace ».

Quant aux propositions, elles portent essentiellement sur la gouvernance nationale du réseau, sur la rénovation de la structure institutionnelle, sur la réorientation de l'offre de service vers l'emploi.

¹⁷⁹ Dépêche N°137830 du 22 septembre 2010 de l'Agence Emploi Formation (AEF)

Ces éléments confortent la position du CESER de Midi-Pyrénées qui plaide pour la consolidation, voire le renforcement, et la pérennisation du réseau des Missions locales pour l'insertion des jeunes (et plus particulièrement les plus éloignés de l'emploi, ne disposant que d'un faible bagage scolaire) afin d'intervenir le plus tôt possible après la sortie car l'allongement de la période durant laquelle un jeune est en situation de rupture accroît la difficulté à le réinsérer. Cette présence et cette pérennité des Missions locales doivent être assurées sur les différents territoires et par l'ensemble des partenaires.

En termes de moyens humains, le CESER de Midi-Pyrénées considère que, pour accroître l'efficacité de ces dispositifs, et en ajout des compétences existantes des équipes, les personnels de la MGI et des Missions locales devraient être formés sur des profils de type « travailleurs sociaux, éducateurs de rue, éducateurs de la prévention », c'est-à-dire en capacité aussi d'aller chercher ces populations « invisibles » et de leur redonner confiance.

Le CESER de Midi-Pyrénées préconise également :

- une clarification des actions de chacune des structures d'information et d'orientation et accueillant les différents publics (MGI, Missions locales, CIO, MCEF, CRIJ, BIJ, Pôle Emploi et autres points accueil, ...) ;
- un développement coordonné de ces structures dans les territoires en fonction des besoins des jeunes ;
- davantage de coopération et de complémentarité entre toutes les structures d'accueil et d'insertion afin d'atteindre tous les jeunes non qualifiés et non diplômés.

Le CESER de Midi-Pyrénées insiste sur le renforcement de l'accompagnement à la sortie de la scolarité. Tout jeune sorti précocement de formation initiale (scolaire ou apprentissage) devrait se voir proposer de faire le point des connaissances acquises et maîtrisées et de ce qu'il lui reste à acquérir pour accéder à un premier niveau de diplôme ou pour compléter un niveau de diplôme (partie théorique, partie pratique) et/ou en fonction de son projet professionnel. La notion de « positionnement » est à mettre en œuvre afin de permettre la reprise d'une formation abandonnée sans avoir à refaire tout le cursus.

Les documents supports tels le « Passeport orientation formation » prévu par l'article 12 de la loi relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie devraient faciliter ce positionnement.

II – 2 – 2 - dynamiser les dispositifs de formation dans le cadre du contrat de travail, en considérant le rôle de l'entreprise et celui de la Région

Il est à présent acquis, par les partenaires sociaux, par les pouvoirs publics et par les individus eux-mêmes, que la formation ne s'arrête pas à la formation « initiale » et qu'il est possible aussi de se former en situation de travail et d'obtenir une certification à partir de l'expérience acquise dans l'activité professionnelle.

Pendant les premières années de vie active (actifs occupés et actifs au chômage), l'alternance et les contrats aidés ont pour objectif de faire acquérir une qualification.

1. développer l'alternance

L'apprentissage

Comme indiqué à plusieurs reprises dans cet avis, la formation par apprentissage occupe une place singulière puisqu'elle relève à la fois de la formation initiale et du monde du travail puisqu'elle s'effectue sous contrat de travail particulier. Elle est ainsi une forme alternative à l'école pour accéder à la certification et elle peut être considérée comme une « seconde chance » pour un certain nombre de jeunes qui ne trouvent pas leurs marques dans la forme scolaire. Le plus souvent, elle correspond à un projet professionnel, à une « vocation ».

Néanmoins, les centres de formation d'apprentis accueillent des jeunes qui sont en « échec scolaire », qui ne maîtrisent pas les connaissances de base, voire présentent des difficultés sociales et comportementales.

Le CESER de Midi-Pyrénées, comme dans ses avis antérieurs réaffirme sa position : il considère l'apprentissage comme une voie de formation à part entière, qui doit être en mesure d'accueillir tous les publics qui en font le choix. Un juste équilibre dans l'offre de formation entre les niveaux V, IV et III et les niveaux supérieurs des Universités doit être maintenu. L'apprentissage ne doit devenir ni une voie de relégation ni une voie sélective écartant les plus faibles.

L'apprentissage doit disposer des moyens d'accueillir les publics en difficulté et d'accompagner les jeunes apprentis jusqu'à l'obtention de leur diplôme.

Le contrat de professionnalisation

Le contrat de professionnalisation¹⁸⁰ est un dispositif d'insertion en alternance commun aux jeunes et aux adultes, combinant des périodes en entreprise et en organisme de formation, mis en place en fin 2004 sur proposition des partenaires sociaux. À travers ce contrat, les branches professionnelles ont la possibilité de conduire des stratégies de formation mieux adaptées à leurs besoins de qualifications identifiés sur les différents métiers. Les partenaires sociaux ont ainsi voulu marquer une nette frontière entre ce nouveau contrat et l'apprentissage qui s'inscrit dans une logique de poursuite de formation initiale « *selon un programme préétabli par des procédures nationales* ». « *Le contrat de professionnalisation est pour les jeunes une formule de formation utilisée lorsque les possibilités de recours à l'apprentissage ou aux voies scolaires de formation ne sont pas réunies* ».

¹⁸⁰ confer descriptif partie I - page

Le contrat de professionnalisation est sanctionné par une qualification reconnue, c'est-à-dire qu'il vise une certification ou donne accès à un poste reconnu par les conventions collectives de branche.

La durée du contrat (ou de l'action de professionnalisation dans le cas d'un CDI) doit être comprise entre six et douze mois. Elle peut être étendue jusqu'à 24 mois par convention ou accord collectif de branche, notamment pour les personnes sorties du système scolaire sans qualification professionnelle reconnue ou lorsque la nature des qualifications visées l'exige.

En novembre 2009, la loi relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie a élargi l'accès au contrat de professionnalisation aux bénéficiaires du revenu de solidarité active (RSA), de l'allocation de solidarité spécifique (ASS) et de l'allocation aux adultes handicapés (AAH) et aux sortants d'un contrat unique d'insertion.

À compter du 1er janvier 2009, de nouvelles dispositions sont applicables : l'aide-complément de rémunération pour les bénéficiaires de l'ARE est supprimée et l'aide forfaitaire à l'employeur (AFE) est étendue à l'ensemble des employeurs embauchant en contrat de professionnalisation un demandeur d'emploi inscrit et âgé de 26 ans ou plus. L'aide est désormais versée par Pôle emploi aux employeurs qui, au cours des 12 mois précédant la date d'embauche, n'ont pas procédé, au niveau de l'entreprise, à un ou plusieurs licenciements pour motif économique. Dans le cadre du Plan d'urgence pour l'emploi des jeunes, une aide à l'embauche peut également être versée aux employeurs qui embauchent, en contrat de professionnalisation, un jeune de moins de 26 ans (aide de 1 000 euros, majorée à 2 000 euros lorsque le jeune est d'un niveau inférieur au baccalauréat), pour les embauches réalisées entre le 24 avril 2009 et le 30 juin 2010 (avec prolongation jusqu'à la fin 2010 suite au sommet social du 10 mai 2010).

Les actions de formation sont financées par les organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA) sur la base d'un forfait horaire fixé par accord conventionnel, ou à défaut d'un tel accord, sur la base de 9,15 euros de l'heure. Pour les personnes qui n'ont pas validé un second cycle de l'enseignement secondaire et qui ne sont pas titulaires d'un diplôme de l'enseignement technologique ou professionnel, le forfait est porté à 15 euros par heure.

Selon les dernières analyses de la DARES¹⁸¹, en 2009, 146 000 entrées en contrat de professionnalisation ont été comptabilisées, soit une baisse de 18 % par rapport à 2008 après une hausse de 5 % entre 2007 et 2008. En raison de la forte contraction de l'emploi marchand, le recul des entrées a été nettement plus marqué au premier semestre qu'au second : -38 % au premier semestre 2009 par rapport à la même période de 2008, -5 % au second. En 2009, 58 % des nouveaux contrats ont été signés dans des établissements d'au moins 10 salariés, contre 62 % en 2008. La baisse des entrées a été particulièrement forte dans les établissements de 200 salariés ou plus (-28 %).

Les jeunes de moins de 26 ans représentent 84 % des nouveaux contrats, 38 % ont au plus 20 ans.

Près de la moitié des entrants en contrat de professionnalisation (48 %) y accèdent désormais à la sortie du système scolaire (32 %) ou à la suite d'un précédent contrat de formation en alternance (apprentissage ou contrat de professionnalisation 16 %). 30 % accèdent au dispositif à la suite d'une période de chômage et 16 % étaient salariés.

Les qualifications ou certifications de branche ne représentent plus que 36 % des nouveaux contrats, contre 43 % en 2008. Les diplômes et titres d'État sont visés par 64 % des nouveaux contrats, particulièrement préparés par les jeunes de 16 à 20 ans. 79 % préparent un diplôme ou un titre homologué dans le secteur des services aux particuliers, 52 % dans celui des services aux entreprises. La durée moyenne des contrats augmente légèrement après avoir baissé les deux années précédentes (15 mois en 2009). 10 mois, pour ceux qui visent l'obtention d'une qualification ou certification de branche, et 17 mois, pour ceux qui préparent à un diplôme ou titre d'État. La durée de la formation, y compris les actions d'évaluation et d'accompagnement, représente en moyenne, en 2009, 29 % de la durée du CDD ou de l'action de professionnalisation dans le cas d'un CDI. Ceci correspond en moyenne à 660 heures, dont 630 heures d'enseignements généraux, technologiques et professionnels.

La formation aux métiers du tertiaire prédomine (81 % des nouveaux contrats, 85 % pour les entrants issus du système scolaire), 19 % se forment aux spécialités des domaines de la production.

¹⁸¹ DARES – Analyses de juillet 2010 N° 047 « le contrat de professionnalisation en 2009 : baisse des entrées notamment dans les grands établissements utilisateurs »

Les jeunes âgés de 16 à 20 ans lors de l'embauche (38 % des entrées contre 34 % en 2008) bénéficient plus que les autres de contrats longs : la durée de leur contrat ou période de professionnalisation dans le cas d'un CDI dépasse 12 mois dans 59 % des cas, contre 46 % pour l'ensemble des jeunes de moins de 26 ans. Au moment de l'entrée en contrat, 66 % d'entre eux sortaient de scolarité ou d'un contrat de formation en alternance – apprentissage ou contrat de professionnalisation. Peu expérimentés sur le marché du travail, ces jeunes salariés sont plus souvent accueillis dans des petits établissements de moins de 10 salariés : dans 51 % des cas contre 44 % pour l'ensemble des jeunes. Dans quatre cas sur cinq, ils préparent un diplôme ou titre d'État contre 67 % de l'ensemble des jeunes de moins de 26 ans.

Concernant le niveau de formation à l'entrée en 2009, cette étude montre que le contrat de professionnalisation bénéficie aux jeunes de moins de 26 ans les plus formés :

- 32,5 % des entrants ont un niveau I à III et leur nombre augmente de 4,7 % par rapport à 2008 ;
- 38,6 % ont atteint le niveau IV baccalauréat, en recul de 2,2 % par rapport à 2008 ;
- 22,5 % sont de niveau V CAP – BEP, en baisse de près de 1 % par rapport à l'année précédente ;
- 6,4 % sont de niveau V Bis et VI, soit 1,6 % de moins qu'en 2008.

En termes de résultats de certification, le diplôme le plus élevé obtenu en 2009, les jeunes de moins de 26 ans en contrat de professionnalisation ont été diplômés :

- au niveau Bac + 3 et plus pour	10,1 % d'entre eux,
- au niveau Bac + 2	18,3 %
- au niveau baccalauréat	39,1 %
dont 13,5 % ont préparés et obtenus un baccalauréat général	
- au niveau CAP-BEP	21 %
- au niveau du Brevet	5,5 %
- au niveau du Certificat de formation générale	0,6 %
- sans diplôme	5,5 %

Ces résultats montrent que les contrats de professionnalisation bénéficient davantage aux plus « formés ». L'effort doit donc porter sur les plus fragiles.

Pour le CESER de Midi-Pyrénées, les contrats de professionnalisation jouent un rôle important pour l'accès à la qualification et à la certification des jeunes. L'État doit poursuivre son effort pour soutenir ce type de contrat.

En Midi-Pyrénées, les contrats de professionnalisation doivent être développés afin d'accueillir davantage de jeunes. Les entreprises de Midi-Pyrénées doivent se mobiliser pour accroître leur nombre en favorisant l'accueil des jeunes les moins formés.

D'une manière plus globale, l'offre de formation en alternance doit être développée. La loi relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie ouvre de nouvelles possibilités. En effet, l'État peut, en concertation avec les régions, conclure des conventions d'objectifs sur le développement de la formation des jeunes avec les entreprises ou les branches professionnelles (article 31).

Le CESER de Midi-Pyrénées, comme il l'a déjà proposé à plusieurs reprises dans ses précédents avis, souhaite que le Conseil Régional signe des conventions d'objectifs pour le développement de la formation des jeunes avec l'ensemble des branches professionnelles et qu'il fasse en sorte que les conventions actuelles soient mises en œuvre.

2. Développer les contrats d'aide à l'emploi

Présentés en première partie de cet avis, les contrats d'aide à l'emploi (CUI pour l'accompagnement vers l'emploi –CAE- ou d'initiative emploi –CIE-) et d'insertion (CIVIS) visent à faciliter l'insertion professionnelle des personnes en difficulté sur le marché du travail.

Le Contrat Unique d'Insertion (CUI)

Le CUI s'adresse aux personnes sans emploi rencontrant des difficultés sociales et professionnelles d'accès à l'emploi. Il ne s'adresse pas spécifiquement aux jeunes mais les concerne en raison de la disparition du dispositif Soutien à l'Emploi des Jeunes en Entreprises (SEJE) au 1^{er} janvier 2008, et de la réorientation des publics jeunes vers le CIE.

Les Analyses de la DARES¹⁸² font le point sur ces contrats d'aide à l'emploi en 2008 et mettent en évidence une baisse importante (- 23 %) par rapport à l'année précédente : 240 000 personnes salariées en contrat aidé (CIE, CI-RMA, CAE et CAV), soit 75 500 de moins qu'en 2007.

La part des jeunes de moins de 26 ans dans les entrées initiales en CIE s'est accrue de 36 % par rapport à 2007, aux dépens des personnes de 26 à 49 ans dont la part dans les flux d'embauche est divisée par deux, passant de 60 % en 2007 à 30 % en 2008, et des chômeurs de longue durée (plus de deux ans d'inscription comme demandeur d'emploi) dont la part est aussi divisée par deux.

La réorientation du public « jeunes peu ou pas qualifiés » vers le CIE contribue à expliquer la baisse du niveau de qualification à l'entrée en CIE : 78 % des jeunes de moins de 26 ans entrés en CIE en 2008 étaient titulaires au plus d'un CAP ou d'un BEP au moment de leur embauche et seulement 6 % avaient un niveau supérieur au baccalauréat contre respectivement 65 % et 17 % pour les 26 ans et plus.

Dans le domaine du secteur non marchands, 71 % des nouveaux embauchés sont peu ou pas qualifiés (au plus titulaires d'un CAP ou BEP). Les associations et les fondations sont les principaux employeurs, réalisant 47 % des entrées initiales en CAE et 63 % en CAV. Les collectivités locales réalisent 18 % des recrutements initiaux en CAE et 13 % en CAV. Les ateliers et chantiers d'insertion, qui sont dans plus de 90 % des associations, tiennent une place croissante dans les entrées initiales en CAV avec 51 % en 2008 contre 34 % en 2006. Ils n'ont recruté que 14 % des entrées initiales en CAE. L'Éducation nationale diminue sa part dans les entrées initiales en CAV à 14 % contre 18 % l'année précédente, mais elle reconduit davantage. Elle réalise 18 % des CAE.

Les intentions d'accompagnement et de formation sont toujours minoritaires dans le secteur marchand.

Ce dernier point est signalé dans la première partie de cet avis car il est préoccupant. Les publics accueillis, en particulier les jeunes peu ou pas qualifiés ont besoin au contraire d'être accompagnés et conduits vers la qualification. L'intérêt de ces contrats est de prévoir un accompagnement social.

Aujourd'hui, se développe une grande inquiétude par rapport à ces contrats car les dernières analyses de la DARES notent une baisse du nombre de contrats en alternance comme de celui des contrats aidés.

L'objectif ne peut être simplement d'aider ces personnes à trouver un emploi, il doit aussi viser à acquérir une qualification reconnue, permettant ainsi d'évoluer, de ne pas rester durablement dans des emplois précaires et non qualifiés et de retrouver une confiance en soi par la réussite du projet engagé.

Les objectifs d'acquisitions des matières générales savoir lire, compter doivent être maintenus dans l'accompagnement dans l'emploi. Mais les formes d'acquisitions doivent changer et être individualisées, un accompagnement préalable social et de santé doit être effectué en priorité.

Il ne faut pas perdre de vue que, pour un jeune adulte, la priorité reste l'acquisition d'un emploi et d'un statut social. Il faut donc l'accompagner pour se loger, se soigner, pour pouvoir ensuite l'accompagner dans sa formation préalable ou concomitante à l'accès à l'emploi. Là encore, c'est sur les matières générales qu'il faut faire porter les efforts, lire écrire et compter. Les revenus du travail doivent permettre de se loger, se nourrir et se soigner

¹⁸² DARES – Analyses de mars 2010 N° 016 « les contrats d'aide à l'emploi en 2008 : une baisse importante »

Le monde du travail a une vertu pédagogique à partir du moment où les besoins essentiels (logement, santé, nourriture) sont assurés à l'exemple des actions mises en œuvre dans le cadre du CIVIS ou à l'École Régionale de la Deuxième Chance.

Pour le CESER de Midi-Pyrénées, les contrats d'aide à l'emploi doivent aller en priorité aux jeunes non qualifiés. La politique globale de l'emploi doit être réactivée et dynamisée en augmentant le nombre de contrats aidés, en particulier dans les services non marchands où l'aide financière de l'État a diminué.

La formation et l'acquisition de compétences et d'expérience doivent être renforcées.

Les contrats d'aide à l'emploi et de l'Insertion par l'Activité Économique (IAE) doivent inclure systématiquement des obligations de formation similaires à celles du contrat de professionnalisation, voire du contrat d'apprentissage, c'est-à-dire des dispositifs de formation, de tutorat et de partenariat avec les entreprises.

La Région pourrait y participer dans le cadre du PRDF et par le biais des programmes du PRFP.

Le Contrat d'Insertion dans la Vie Sociale (CIVIS)

Pour mémoire, le CIVIS vise à accompagner individuellement les jeunes de 16 à 25 ans en difficulté vers l'emploi « durable » et il est mis en œuvre par les Missions locales et les permanences d'accueil, d'information et d'orientation (PAIO).

En référence aux études de la DARES¹⁸³, d'avril 2005 à mars 2009, 720 000 jeunes ont signé un CIVIS, 372 000 un CIVIS renforcé et 348 000 un CIVIS de droit commun. En mars 2009, 268 000 jeunes étaient accompagnés en CIVIS, dont 53 % de jeunes femmes.

Les jeunes suivis en CIVIS au cours du mois de mars 2009 sont peu qualifiés : 12 % de niveau VI et 31 % de niveau V Bis. Seul 14 % d'entre eux ont au moins un baccalauréat. Les jeunes hommes, qui représentent 46 % des jeunes en CIVIS, sont moins qualifiés que les jeunes femmes. La moitié d'entre eux n'ont aucune qualification (niveau VI et V Bis) et 9 % ont au moins le baccalauréat. 67 % des jeunes hommes sont en CIVIS renforcé, contre seulement la moitié des jeunes femmes.

Deux jeunes suivis en CIVIS sur dix ont un logement autonome (12 % parmi les jeunes hommes, 27 % pour les jeunes femmes), 69 % habitent chez leurs parents ou dans leur famille, 11 % chez des amis ou dans des structures collectives (Foyers de Jeunes Travailleurs, Centres d'Hébergement et de Réinsertion Sociale, autres foyers...).

En raison de l'augmentation du nombre de jeunes entrés dans le dispositif et de la stabilisation du nombre de salariés dans les missions locales (environ 10 000 équivalents temps plein), le suivi mesuré par le nombre d'entretiens individuels a diminué durant cette période.

L'accès à l'emploi des jeunes en cours de CIVIS s'est détérioré en cours d'année 2008. La part des jeunes en CIVIS ayant accédé à un emploi au cours du mois de mars 2009 est de 22 % contre 29 % en mars 2008 ; cette baisse est moins sensible pour les jeunes femmes.

La part des jeunes en CIVIS accédant à une formation au cours d'un mois s'est érodée passant de 25 % en mars 2006 à 21 % en mars 2007, 20 % en mars 2008 et 19 % en mars 2009 (18 % pour les jeunes hommes et 20 % pour les jeunes femmes).

¹⁸³ DARES – Premières synthèses – Premières informations de décembre 2009 – N° 50.3 : « le contrat d'insertion dans la vie sociale (CIVIS) : 720 000 jeunes bénéficiaires en quatre ans »

A la fin de leur CIVIS 38 % des jeunes sont en emploi durable¹⁸⁴ (40 % des jeunes hommes et 36 % des jeunes femmes). 7 % ont accédé à un emploi « non durable » (contrats aidés du secteur non marchand, CDD de moins de 6 mois ... et 6 % ont entamé une formation. Mais, pour 49 % des jeunes en CIVIS (soit 229 000 jeunes), à la fin du contrat, ils se sont retrouvés au chômage ou inactifs.

Parmi les 36 % de jeunes femmes en emploi durable, 9 % ont commencé un CDI ou un CDD de plus de 6 mois à temps partiel contre 4 % pour les jeunes hommes. En fin de CIVIS, elles signent moins souvent un contrat d'apprentissage (4 % contre 7 % pour les jeunes hommes) et plus fréquemment un contrat aidé du secteur non marchand (5 % contre 3 % pour les jeunes hommes).

Au total, en dix-huit mois, 25 % des jeunes en CIVIS sont sortis vers l'emploi durable (29 % pour les CIVIS de droit commun, mais 20 % pour les CIVIS renforcé). Les jeunes femmes ont plus de difficulté : 23 % sont sorties en emploi durable et 27 % des jeunes hommes.

Selon la dernière analyse de l'activité des missions locales et des PAIO en 2008¹⁸⁵, si le nombre de contrats de travail notamment « classiques » sont plus nombreux, les formations incluses sont en baisse :

« globalement, le nombre de jeunes –suivis ou non en mission locale- entrés en alternance ou en contrats aidés a baissé de 14 % entre 2007 et 2008. Cette baisse est uniquement liée au repli des entrées en contrats aidés, les entrées en alternance ayant quant à elles augmenté de 7 %. L'abrogation du contrat Jeunes en entreprise au 1^{er} janvier 2008 ne s'est en effet traduite que par un report partiel du public jeunes vers le Contrat initiative emploi.

Pour la troisième année consécutive, le nombre de formations suivies est en diminution : 229 000 en 2008, contre 234 000 en 2007 et 268 000 en 2006. 187 000 jeunes reçus en entretien individuel en 2008 sont entrés en formation au cours de l'année, contre 192 000 l'année précédente.

En Midi-Pyrénées, parmi les 16 700 jeunes en premier accueil en 2008, 17 % sont entrés en formation (comme en France métropolitaine), ils sont plus nombreux à entrer dans un emploi aidé (8 % contre 5 % en moyenne nationale) et ils sont 28 % à accéder à un emploi (toute forme d'emploi) contre 25 % en France. »

Ces résultats montrent bien les difficultés des jeunes à s'insérer aussi bien dans l'emploi que pour accéder à une formation.

Le CESER de Midi-Pyrénées préconise d'augmenter le nombre de CIVIS proposés et gérés par les Missions locales pour les « peu ou pas qualifiés » à hauteur du nombre de jeunes pouvant en bénéficier et améliorer le CIVIS par le développement du parrainage et une contractualisation plus forte avec les entreprises.

En résumé, concernant les contrats en alternance et les contrats d'aide à l'emploi, le CESER de Midi-Pyrénées considère qu'il est indispensable :

- **d'accroître le nombre de contrats d'alternance (apprentissage et contrat de professionnalisation) qui forment, qualifient et dotent les personnes d'une certification reconnue ;**
- **d'inclure et d'inscrire cette obligation de formation et de certification à un premier niveau dans tous les contrats d'aide à l'emploi ;**
- **de généraliser l'obligation pour les structures employeuses de faire progresser la qualification du salarié employé et d'acquérir une certification reconnue ;**

Le CESER de Midi-Pyrénées s'inquiète de l'annonce de la diminution des budgets consacrés à ces contrats par l'État.

¹⁸⁴ emploi « durable » c'est-à-dire un emploi d'une durée de plus de six mois, à l'exception des contrats aidés du secteur non marchand (CAE et CAV)

¹⁸⁵ DARES – Analyses d'avril 2010 – N° 023 « L'activité des Missions Locales et PAIO en 2008 : Le nombre de jeunes en contact avec le réseau retrouve le niveau de 2006 »

3. Le rôle des entreprises

Dans cet objectif de qualification et de certification, les entreprises jouent un rôle déterminant, aussi bien pour l'accès à l'emploi que pour les salariés. Le taux de chômage des jeunes reste à un niveau élevé en France (23 à 25 % pour les 15 – 24ans) et les jeunes sont traditionnellement plus sensibles que leurs aînés aux fluctuations conjoncturelles du marché du travail, surtout les jeunes peu diplômés. Le retournement de la conjoncture depuis 2008 les a particulièrement touchés.

En conséquence, l'effort doit aussi porter sur ce public pour qui l'accès à l'emploi est plus difficile. Les pratiques de recrutement des entreprises, très sélectives, leur sont souvent défavorables car les « peu ou pas qualifiés » ne peuvent présenter les certifications demandées ni répondre aux exigences d'expérience.

Des modalités différentes de recrutement ont été mises en place, notamment la méthode des « habiletés », développée par l'ANPE à présent Pôle Emploi et reposant sur les capacités et les aptitudes des candidats pour des postes à profil.

Le CESER de Midi-Pyrénées invite les entreprises à se mobiliser pour l'accueil des jeunes peu ou pas qualifiés et leur intégration en utilisant tous les dispositifs permettant la qualification et la certification, en particulier le tutorat. Les personnes recrutées doivent être positionnées sur des emplois qualifiants qui leur permettent de progresser. Une communication sur les droits à la formation doit être organisée dans l'entreprise.

Le CESER de Midi-Pyrénées est favorable à la diversification des modalités de recrutement pour favoriser l'accès à l'entreprise. Il préconise que, dans le cas de recrutements par « habiletés » utilisés et développés par les entreprises dans certains secteurs d'activités, les salariés ainsi recrutés doivent se voir offrir ensuite un suivi et bénéficier des conditions d'accès à une certification reconnue des nouvelles aptitudes, connaissances et compétences exercées (formation professionnelle et validation des acquis).

La loi relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie offre aussi de nouvelles possibilités pour développer l'accès à la formation professionnelle dans l'entreprise qui constitue des leviers importants.

Pour mémoire (par ordre des articles) :

La portabilité du DIF (article 6) : La loi organise la portabilité du droit individuel à la formation prévu par l'ANI du 07 janvier 2009. En cas de rupture de contrat de travail (sauf en cas de faute lourde), le salarié peut continuer à mobiliser ses droits en dehors de l'entreprise où il les a acquis.

CIF hors temps de travail : Les salariés ayant plus d'un an d'ancienneté dans l'entreprise peut bénéficier d'un congé individuel de formation entièrement pris hors temps de travail et financé par les organismes compétents.

Simplification des catégories du plan de formation : les trois catégories d'actions de formation sont regroupées en deux : les actions d'adaptation au poste du travail ou liées à l'évolution ou au maintien dans l'emploi dans l'entreprise, et les actions de développement des compétences se déroulant hors temps de travail.

Bilan d'étape professionnel et passeport orientation formation : selon l'article 12, à l'occasion de son embauche, le salarié est informé que, dès lors qu'il dispose de deux ans d'ancienneté dans la même entreprise, il bénéficie à sa demande d'un bilan d'étape professionnel dont l'objet est de réaliser un diagnostic sur ses capacités professionnelles et d'identifier ses besoins en formation. Toujours à sa demande, ce bilan peut être renouvelé tous les cinq ans. L'objectif de bilan d'étape professionnel est de connecter les bilans de compétence avec les stratégies de gestion prévisionnelle de carrière de l'entreprise.

Ce même article 12 instaure le **passeport orientation formation**. Ce document recense, dans le cadre de la formation initiale et de la formation continue, les diplômes, compétences, habilitations et expériences acquises. Il ne peut être exigé par un employeur au moment du recrutement.

Négociation triennale de branche : l'article 14 précise le contenu de la négociation triennale de branche de la formation professionnelle : certification, tutorat, VAE, portabilité du DIF, égal accès à la formation des salariés.

Remplacement des salariés des PME en formation (article 17) : les groupements d'employeurs peuvent mettre à disposition de leurs membres des salariés pour assurer le remplacement du personnel parti en formation.

Possibilité de suivre des formations pendant les périodes de chômage partiel : les salariés en chômage partiel peuvent bénéficier de formations hors temps de travail.

Développement de la Validation des Acquis de l'Expérience (article 20 et 21) : les frais de participation à un jury de VAE sont imputables sur le plan de formation lorsque ce jury intervient pour délivrer une certification professionnelle inscrite au RNCP. La négociation de branche sur la VAE est encouragée et porte sur les modalités d'information des salariés et des entreprises, les conditions propres à favoriser l'accès des salariés, et la prise en charge par les OPCA des dépenses liées à un jury.

Financement du tutorat (Article 33) : à titre expérimental jusqu'au 31 décembre 2011, une part du tutorat interne au profit de jeunes peut être imputée sur l'obligation de financement de la formation professionnelle

Encouragement à la formation des salariés des petites entreprises (Article 44) : à titre expérimental jusqu'au 31 décembre 2011, les rémunérations versées à un salarié recruté par une entreprise de moins de 10 salariés en remplacement d'un salarié en formation sont prises en charge au titre de la participation des employeurs au développement de la formation professionnelle continue.

Toutes les dispositions pour organiser l'accès à la formation continue des salariés sont donc inscrites dans la loi. Mais les freins au développement de la formation tout au long de la vie sont en partie liées à la méconnaissance des dispositifs par les petites et moyennes entreprises qui ne disposent pas en interne d'une personne et/ou d'un service en charge des ressources humaines et de la formation professionnelle, à des difficultés financières aussi. Bien que l'information leur soit communiquée par les branches professionnelles, les organisations patronales et les chambres consulaires, que les OPCA assurent le relais pour la mise en œuvre des actions, elles se mobilisent encore insuffisamment.

Pour le CESER de Midi-Pyrénées, il est nécessaire de mieux communiquer sur les droits à la formation professionnelle et à la sécurisation des parcours professionnels et sur les moyens d'appui à la mise en œuvre (remplacement du salarié en formation, tutorat, mutualisation des fonds, ...) tant auprès des entreprises, en particulier les TPE et les PME/PMI qu'auprès des salariés. L'information doit être simple et porter sur l'essentiel.

Les entreprises doivent pouvoir activer tous les moyens et les dispositions inscrites dans la loi relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie de novembre 2009.

Dans le volet « développement des compétences » du plan de formation des entreprises, le taux d'accès à la formation continue diplômante, doit être augmenté significativement en particulier pour les personnels peu qualifiés car seulement 24 % des « sans qualification » y accèdent alors que 64 % des cadres en bénéficient.

L'entreprise doit proposer un plan de carrière à ses salariés, lié à un plan de formation négocié. Des bilans de compétences réguliers conclus par une information sur les possibilités de faire reconnaître ses compétences doivent être organisés régulièrement.

La « Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences » (GPEC), très faiblement mise en œuvre aujourd'hui dans les PME/PMI, doit être développée pour inciter par la qualification au sein des entreprises à la progression des carrières et à l'évolution des rémunérations.

Il faut permettre aux salariés, notamment les jeunes non diplômés de voir reconnaître leurs compétences acquises. Le diplôme initial n'est pas et ne doit être le seul moyen de faire valoir ses compétences ou de sécuriser son parcours professionnel. Les salariés doivent aussi pouvoir valoriser les compétences qu'ils ont acquises en travaillant. Cette prise en compte de l'expérience est importante pour assurer l'évolution de carrière et c'est ainsi que la VAE peut trouver toute sa signification.

C'est souvent à l'entrée sur le marché du travail et quelquefois plus tard, déjà en activité, en situation de travail, que les difficultés relatives à la non maîtrise des compétences de base, souvent dissimulées, sont révélées. Selon l'enquête ANLCI /INSEE (2004-2005), 8 % des personnes ayant une activité professionnelle et 15 % des demandeurs d'emploi sont en situation d'illettrisme. Ces personnes ont acquis dans de nombreux domaines un capital de compétences sans avoir recours à l'écrit.

L'agence nationale de lutte contre l'illettrisme multiplie les partenariats comme en février 2010 avec Pôle Emploi pour des actions en direction des demandeurs d'emploi ou encore, récemment, avec le renouvellement en août 2010 de l'accord-cadre de 2008 entre l'ANLCI et le FAF du Travail Intérimaire. Cet accord prévoit en particulier la mise en œuvre d'actions de formation pour les salariés par le biais d'actions interentreprises ou individuelles et le développement des partenariats avec les acteurs locaux de l'emploi et de la formation.

Le CESER de Midi-Pyrénées propose d'intensifier les actions de repérage envers les salariés qui rencontrent des difficultés dans les savoirs de base pour leur permettre d'accéder à des formations de remise à niveau. Il encourage le développement des apprentissages aux connaissances et compétences de base, moyen d'accès à la qualification et la progression dans l'emploi.

Le CESER de Midi-Pyrénées propose qu'en région, les branches professionnelles initient des partenariats avec l'ANLCI de Midi-Pyrénées pour mettre en place des actions de lutte contre l'illettrisme pour les salariés.

4. Le rôle de la Région dans le cadre du PRDF et du dispositif spécifique de l'École Régionale de la Deuxième Chance

La formation professionnelle des jeunes et des adultes (demandeurs d'emploi) relève de la compétence des Régions. Elles y consacrent des moyens financiers importants. Elles financent 56 % des stages de la formation professionnelle, aux côtés de l'État qui a financé moins d'un quart des stages et de Pôle Emploi (Assedic avant la création de Pôle Emploi) qui est intervenu pour 12 %. Le financement des 11 % des autres stages est assuré par les stagiaires eux-mêmes ou les autres collectivités territoriales (autres que les Régions) ou par des établissements subventionnés au titre de la formation. Les Régions portent leurs efforts de formation sur les jeunes de moins de 26 ans dont elles financent 51 % des stages. Le nombre de stages financés par l'État continue de décroître (moins 20 % en 2008, et moins 21 % en 2007). Le repli de l'État est lié aux différents transferts de compétences de la formation professionnelle aux Régions.

Du PRDF vers le CPRDF

Sur ce sujet, le CESER de Midi-Pyrénées s'est prononcé à plusieurs occasions, notamment lors de l'élaboration du PRDF 2007-2011, lors du Bilan à mi-parcours de ce même PRDF, lors de la programmation du PRFP. Enfin, il a énoncé des propositions dans l'avis sur « la mise en œuvre des compétences transférées depuis les premières lois de décentralisation par la Région Midi-Pyrénées dans le domaine de la Formation Professionnelle » du 25 novembre 2008.

Ce dernier avis, antérieur à l'élaboration et à la promulgation de la loi relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie de novembre 2009, insistait déjà sur la place de la Région dans le système de gouvernance de la formation professionnelle et se positionnait sur la nécessité de lui en confier le pilotage. Car, si la multiplicité des acteurs (État, Région, Partenaires sociaux) est saine et signe d'un respect de la démocratie, la sécurisation des parcours professionnels exige la collaboration de tous. Si tous s'accordent sur la nécessité de remettre l'individu au cœur des dispositifs de la formation professionnelle, nul doute que cela exige une réelle coordination entre les différents acteurs et une réelle cohérence des dispositifs pour une meilleure lisibilité des services offerts et un accès aux formations facilité.

Les actions de la Région pour la formation professionnelle des jeunes et des demandeurs d'emploi s'incarnent, pour l'essentiel, dans le Programme Régional de Formation Professionnelle (PRFP), bien que d'autres actions sont initiées dans le cadre plus large du PRDF.

Le PRFP de Midi-Pyrénées évolue régulièrement pour prendre en compte les besoins de formation professionnelle et les attentes des entreprises dans les territoires. D'après les données recueillies en 2008¹⁸⁶, les actions de formation professionnelle continue financées par la Région, dans tous les domaines, concernent 18 509 personnes et 32 % sont des formations d'aide à l'insertion sociale et professionnelle (soit 5 550 personnes). L'essentiel des effectifs se porte sur le niveau V avec 49 % des effectifs, et 33 % vont vers des formations sans niveau requis.

Les remarques faites précédemment, dans l'avis de novembre 2008, peuvent être reprise ici :

- Les formations dispensées par le Conseil Régional, pour les publics les plus en difficulté, doivent mieux situer, dans le PRFP, la part de la formation de remise à niveau et celle de la formation qualifiante. Ces deux étapes de formation doivent être clairement distinguées et mieux articulées.
- Le Conseil Régional prend en charge des formations de mobilisation des jeunes et des demandeurs d'emploi qui devraient relever de financements de la politique de l'emploi, et donc de financements de l'Etat qui en a la compétence.
- Le programme Qualification devrait ne comporter que des actions qualifiantes au sens strict. De nombreuses actions de ce programme ne sont que des actions courtes sans débouchés véritables sur la qualification.
- Le souci du taux de reclassement à l'issue de la formation est apparu très insuffisant dans l'enquête CNASEA de fin de stage. Une réflexion doit donc être engagée pour déterminer les causes de cette situation : formation inadaptée vers des emplois mal définis ? Manque de lien avec les branches professionnelles ? Mauvaise définition des besoins par les employeurs ? Insuffisance de cette clause dans le règlement de l'appel d'offre ?

Dans un marché du travail très mouvant, la réactivité est nécessaire afin de tenir compte au niveau des territoires des besoins des salariés ainsi que des besoins de recrutement des entreprises. L'expérience des formations conventionnées organisées par l'Assedic Midi Pyrénées montre que l'on peut arriver à des taux de reclassement proche de 80 % à 6 mois alors que le taux de reclassement moyen sans formation est inférieur à 40 % pour les demandeurs d'emploi les plus en difficulté. Ce dispositif (sans être exclusif du dispositif d'appel d'offre actuel) devrait être poursuivi par le Conseil Régional qui prend en charge des publics souvent plus éloignés de l'emploi et depuis plus longtemps que ceux des Assedic.

- Le CESER souhaite que le Conseil Régional développe des formations-reconversions nécessaires à nombreux salariés dont la qualification et/ou le métier sont devenus obsolètes.

¹⁸⁶ Source CARIF-OREF Midi-Pyrénées

Le CESER de Midi-Pyrénées recommande de faire évoluer le Programme Régional de Formation Professionnelle (PRFP). En effet, il doit :

- **proposer davantage de formations qualifiantes de base, accroître l'accès à la certification (titre ou diplôme inscrits au Répertoire national des certifications professionnelles RNCP) dans les formations proposées ;**
- **mieux organiser l'évaluation des actions de formation du PRFP, en intégrant dans les indicateurs le taux d'accès à la certification (définir des objectifs de qualification et de certification dans les appels d'offre) et à mieux exploiter les résultats de ces évaluations**

La loi relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie vient modifier le paysage sur deux points :

- l'intervention de Pôle sur la formation des demandeurs d'emploi
L'article 18 de la loi relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie prévoit pour ce public « la préparation opérationnelle à l'emploi ». Ce dispositif est créé afin de permettre à un demandeur d'emploi de suivre une formation (400 heures) lui permettant de postuler dans de bonnes conditions à une offre d'emploi identifiée par Pôle Emploi. Cette dernière doit se situer dans la zone géographique privilégiée précisée par le demandeur d'emploi dans son PPAE (Projet Personnalisé d'Accès à l'Emploi). La formation est financée par Pôle Emploi. Le FPSPP et l'OPCA dont relève l'entreprise peuvent contribuer au financement du coût pédagogique et des frais annexes de la formation.
- Enfin, et le plus important, la loi, par son article 57, confère un caractère contractuel au PRDF qui prend la dénomination de Contrat de Plan Régional de développement des formations (CPRDF). *Ce CPRDF a pour objet de définir une programmation à moyen terme des actions de formation professionnelle des jeunes et des adultes et d'assurer un développement cohérent de l'ensemble des filières. Le CPRDF porte sur l'ensemble du territoire régional et peut être décliné par bassin d'emploi. Il est établi après chaque renouvellement du Conseil Régional et prend effet le 1^{er} juin qui suit le début de la mandature.*
Le CPRDF est élaboré par la Région au sein du CCREFP en concertation avec les collectivités territoriales concernées, le Pôle Emploi et les représentants d'organismes de formation notamment l'AFPA en sa qualité de membre du Comité National de l'Emploi. Il est adopté par le Conseil Régional puis signé par le Président du Conseil Régional, le représentant de l'État en région et par l'autorité académique. Il engage les parties représentées au sein du CCREFP. Le suivi et l'évaluation de ce contrat sont assurés par le CCREFP selon les modalités définies par le CNFPTLV. Il est prévu que la négociation des CPRDF entre les Conseils régionaux et l'Etat, et à laquelle Pôle Emploi devrait être associé, sera l'occasion de programmer une offre de formation ciblée pour répondre aux situations d'illettrisme sur les territoires. Ces offres de formation pourront notamment prendre le relais du programme « compétences clé » ou le compléter.

Pour le CESER de Midi-Pyrénées, la Région reste l'acteur pertinent pour piloter efficacement le système régional de formation professionnelle, du fait aussi de son expérience, allant parfois au-delà de ce qui est transféré par les lois de décentralisation. Le CESER de Midi-Pyrénées sera très attentif à l'élaboration de ce nouveau CPRDF et il souhaite être associé aux travaux préparatoires comme il l'a été jusqu'à présent par le Conseil Régional.

L'école régionale de la Deuxième Chance de Midi-Pyrénées

Cette École a toujours trouvé approbation de la part du CESER de Midi-Pyrénées qui suit très régulièrement les actions et les résultats de l'É2C.

A plusieurs reprises, le CESER de Midi-Pyrénées s'est exprimé sur ce dispositif spécifique d'accueil des jeunes les plus en difficulté implanté à Toulouse.

Dans la conclusion de la communication à propos de l'école de la deuxième chance du 20 juin 2003, le CESER indiquait : *« Des besoins de structures identiques sont déjà identifiés sur d'autres agglomérations de la région, il existe déjà six autres sites de Contrat de Ville, et de nouveaux besoins ne manqueront pas d'émerger en d'autres points. Il serait donc légitime que la Région y réponde à la hauteur de son engagement dans le Grand Projet de Ville de l'agglomération toulousaine ».*

Il s'exprimait ainsi dans l'avis sur « la mise en œuvre des compétences transférées depuis les premières lois de décentralisation par la Région Midi-Pyrénées dans le domaine de la Formation Professionnelle » du 25 novembre 2008 » :

« L'apprentissage, les SEGPA et les lycées professionnels présents sur l'ensemble du territoire accueillent de plus en plus de populations en grande difficulté sur le plan social, psychologique et pédagogique.

Pour le CESER, la création d'antennes de l'École de la deuxième chance hors Toulouse apparaît aujourd'hui comme une nécessité.

Le CESER souhaite par ailleurs que l'Etat assume ses responsabilités en matière de décrochage scolaire. Plus encore, l'école doit renforcer des actions de prévention des situations d'échec scolaire, ce qui n'est pas le cas avec la disparition des RASED (Réseaux d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté) ».

Ces remarques sur les besoins des territoires sont toujours d'actualité. D'ailleurs, le Conseil Régional a bien pris en compte cette nécessité d'irriguer les territoires de structures pour ces jeunes en grande difficulté d'insertion. Il a inscrit à son programme pour cette mandature l'ouverture d'antennes de l'École de la Deuxième Chance dans chaque département.

Le CESER de Midi-Pyrénées approuve cette décision d'ouvrir des antennes de l'École Régionale de la Deuxième Chance dans chaque département. Il recommande, pour la localisation de ces antennes de bien prendre en compte les besoins des jeunes et ceux des territoires afin de garantir également un service de proximité. Un partenariat approfondi avec les structures d'insertion déjà implantées dans chaque département pourrait être opportunément mis en place à cette occasion.

Dans ce domaine de la « deuxième chance », l'État est récemment intervenu tant dans le système scolaire que dans les politiques d'emploi que vers les jeunes comme cela a déjà été précisé. Il préconise en particulier le déploiement d'Écoles de la Deuxième chance dans les territoires. La loi de novembre 2009 a également élargi l'âge d'accueil (initialement de 18 ans, il est possible à partir de 16 ans) accroissant le nombre de jeunes pouvant être accueillis dans ces structures.

Or, en Midi-Pyrénées, l'École est « régionale », l'État n'intervient pas dans son financement, à la différence d'autres écoles du réseau des E2C. Quelle sera la politique de l'État en région ? Quelles seront la réalité et la pérennité de l'engagement financier de l'État dans le dispositif de la Deuxième Chance ? Le Conseil Régional de Midi-Pyrénées pourra-t-il maintenir sa position et étendre le dispositif régional ?

Le CESER de Midi-Pyrénées appelle à une réflexion partenariale pour les projets futurs « d'École de la Deuxième Chance » afin d'harmoniser les démarches et assurer la pérennité de ce dispositif nécessaire à ces jeunes en grande difficulté d'insertion et de formation.

En conclusion de ce chapitre, le CESER plaide en faveur d'une « mise en cohérence » des interventions assurées par les différents dispositifs de la « deuxième chance » et de leur pilotage.

Elles relèvent d'autorités de tutelle disparates : Ministères de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des solidarités actives, de la Ville, de l'Emploi, de la Défense Il est donc nécessaire de clarifier les responsabilités des acteurs nationaux et locaux aussi bien pour le développement des structures que pour l'articulation des différents dispositifs qui, par ailleurs, sont nécessaires pour répondre aux besoins toujours plus spécifiques des publics concernés.

Puisque pilote des politiques locales de formation professionnelle, le Conseil Régional de Midi-Pyrénées, comme tous les Conseils Régionaux, devrait être l'institution qui valide la pertinence de la création de dispositifs de la deuxième chance en articulation avec l'amont et l'aval, la formation initiale et l'emploi. Elle est garante de la lisibilité des services offerts sur le territoire.

Les réflexions que le CESER de Midi Pyrénées a développées dans cette partie de l'avis reste à approfondir et à compléter, en raison du manque d'étude et d'évaluation sur les situations et les politiques suivies :

- L'analyse des causes des disparités des résultats entre départements de la région Midi-Pyrénées : disparités sur les niveaux de formation à la sortie de la scolarité¹⁸⁷ ; disparités dans les résultats en janvier 2010 des évaluations des acquis des élèves de l'école primaire (écart entre les départements de 16 à 23 % pour les élèves n'ayant pas les acquis suffisant en français).
- L'analyse des causes de la situation paradoxale conduisant les jeunes filles à mieux réussir leur parcours scolaire¹⁸⁸ mais à rencontrer davantage de difficultés que les garçons quant à l'insertion professionnelle¹⁸⁹. Est-ce, selon le chercheur Michel FERRARY, professeur à l'université de Genève, que « *le phénomène marquant de la féminisation du marché du travail est moins une reproduction de la domination masculine que la bipolarisation sexuelle des entreprises* » ?
- L'évaluation globale des politiques, et non mesures par mesures. On l'a vu dans ces pages, les facteurs d'échec sont multiples, et pour les réduire, c'est une politique globale qui s'impose, car le groupe de jeunes sans qualification est extrêmement hétérogène. Or, des strates se sont empilées sans souci d'évaluation, sans cohérence comme le note le journaliste du Monde Luc CÉDELLE en parlant de l'évolution des ZEP : « *des établissements sont en RAR, dont une partie est déjà classée CLAIR, tandis que d'autres sont encore en RRS, le tout étant hérité des ZEP et CLAIR ayant « vocation » à englober tout ce qui restera de l'éducation prioritaire... Vous n'y comprenez plus rien ? Il se pourrait bien que ce soit exactement ce qui était voulu.* ».¹⁹⁰

¹⁸⁷ en référence à la page de la première partie.

¹⁸⁸ En référence à la page de la première partie.

¹⁸⁹ En référence à la page de la première partie.

¹⁹⁰ En référence à la page de la première partie et suivantes.

La question centrale qui concerne l'école, les entreprises, et plus globalement la société reste comment réduire les inégalités sociales qui concourent de fait aux inégalités dans la réussite scolaire ? Depuis un demi-siècle, la durée de scolarisation a augmenté pour les enfants de toutes les origines sociales. Comment expliquer alors qu'en dépit de ces progrès de la scolarisation, les destins ne soient pas davantage mélangés ? Comparée aux autres pays européens, la France est un des pays dans lequel l'origine sociale influence le plus les résultats scolaires. Mais c'est également le pays dans lequel l'emprise du diplôme sur la position sociale et le devenir professionnel est le plus fort. Comment ne pas s'étonner, dès lors, de la reproduction sociale ?

Les études récentes montrent que les sorties sans qualification sont aussi un révélateur de trois questions plus générales :

- Les inégalités sont facteurs d'échec pour les jeunes non qualifiés mais aussi pour la réussite au bac. Celles-ci sont très marquées et ont même « plutôt tendance à s'aggraver » : un élève dont le père est enseignant a 14 fois plus de chances relatives d'obtenir le baccalauréat que celui dont le père est ouvrier non qualifié, contre seulement neuf fois il y a 6 ans. Cette aggravation recouvre deux tendances principales : pour la plupart des groupes sociaux, l'accès au baccalauréat progresse, même si c'est à un rythme différent ; mais les élèves originaires des milieux sociaux les plus défavorisés (employés de service, ouvriers non qualifiés, inactifs) voient leurs chances de devenir bacheliers se contracter, voire baisser sensiblement dans le cas des enfants d'employés de service.
- Le chômage des jeunes est une plaie pour le pays. Tous les niveaux de diplômes sont frappés par les difficultés d'insertion professionnelle, même si elles touchent à des degrés divers les jeunes selon le niveau de qualification (enquête APEC du 1^{er} Octobre 2010). Alors que, depuis plus de 30 ans, des plans gouvernementaux et des initiatives des partenaires sociaux se sont multipliés, le taux de chômage des jeunes reste à un niveau inacceptable.
- Le devenir professionnel des jeunes est lié à leur niveau de diplôme mais dépend aussi beaucoup de leur spécialité de formation. Ainsi, les jeunes titulaires de CAP et de BEP de la production s'insèrent mieux que certains diplômés du supérieur. De même, les titulaires de DUT-BTS industriels ont souvent des débuts de carrière plus favorables que les titulaires de masters en lettres et sciences humaines. Pour les niveaux de diplôme allant des CAP-BEP aux DUT-BTS, les spécialités des services débouchent souvent sur des segments saturés du marché du travail.

Conclusion

Le niveau de qualification à la sortie du système scolaire a progressé de façon importante ces dernières années. Sous la Troisième République, un jeune sur deux qui sortait de l'école avait à peine le certificat d'études, aujourd'hui c'est plus de 80 % des jeunes qui ont une qualification supérieure à ce niveau. Malgré cette évolution, le système scolaire n'arrive plus à réduire de façon notable les sorties sans qualification.

Cette situation est d'autant plus grave pour ces jeunes qu'ils rencontrent de nombreuses difficultés d'insertion, sociales et professionnelles : taux de chômage et de sous emploi très élevés. Les difficultés se sont aggravées depuis le milieu des années 1970. Car plus exposés pendant les périodes de crise, ils bénéficient moins que les diplômés de la reprise de l'emploi.

Choisir pour thème de réflexion et de travail les sorties sans qualification et sans certification reconnue relevait de la logique des avis antérieurs du CESER de Midi-Pyrénées. Mais ce choix s'est révélé être une entreprise complexe.

Sujet aux contours difficiles à cerner en raison de l'appréciation de la notion de « non qualification », variant selon les différentes institutions en fonction de ce qu'elles cherchent à mettre en avant, à démontrer ou à minimiser, selon chacun d'entre nous, selon chaque individu en fonction de sa propre place et de sa propre histoire (son vécu) dans la société.

Sujet d'une actualité brûlante tant l'accès à un marché du travail de plus en plus étroit et sélectif, où le diplôme est devenu pour les recruteurs le « signal premier » et souvent déterminant, est difficile pour tous et en particulier pour ceux qui ne peuvent attester de ce viatique.

Sujet difficile car il pose des questions de méthodes et d'éthique. Comment savoir combien de personnes, jeunes en particulier, sont dans cette situation et comment leur venir en aide si on ne peut pas les identifier. Or, identifier, c'est-à-dire les repérer, par les moyens informatisés n'est-ce pas entrer dans le fichage et la stigmatisation ?

Vouloir qualifier et que cette qualification soit attestée par un diplôme ou un titre, une certification reconnue, c'est-à-dire inscrite au Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP), n'est-ce pas renforcer l'emprise du diplôme initial qui caractérise la société française, et donc l'emprise scolaire sur les destins personnels, ainsi que le pointent les derniers ouvrages sur l'école¹⁹¹ :

« en France, l'emprise scolaire est particulièrement puissante et se renforce dans un mouvement autoentretenu : la croyance que le diplôme est le mode de sélection le plus démocratique justifie l'importance de son rôle dans l'accès aux places ; ce qui conduit les familles à investir dans l'éducation des enfants ; l'inégalité des moyens dont elles disposent accentue alors les inégalités scolaires, qui aggravent en retour les inégalités sociales »

¹⁹¹ « les sociétés et leur école » par François DUBET, Marie DURU-BELLAT, Antoine VÉRÉTOU – éditions du Seuil - 2010

Le fait que des jeunes sortent encore du système scolaire sans maîtriser les savoirs de base et sans aucun diplôme, n'est-ce pas remettre en cause l'Éducation nationale dans son organisation et son fonctionnement actuels, et au-delà l'ensemble des systèmes de formation ?

Et pourtant, il serait dramatique pour notre société de ne pas prendre en compte les difficultés scolaires et les difficultés d'accès à la qualification reconnue et attestée par un titre ou un diplôme qu'elles génèrent tant en formation initiale qu'en formation continue.

Tous les leviers doivent être actionnés dans une vision globale et coordonnée, à tous les niveaux, de la formation initiale à la formation tout au long de la vie et des perspectives qu'elle ouvre pour progresser dans la qualification, du national au local. Car l'empilement des mesures, aussi bien dans le système éducatif qu'en termes de politiques publiques d'emploi, ne constitue pas une politique ambitieuse d'élévation générale des qualifications prônée dans la stratégie de l'économie de la connaissance.

Les concepts de formation tout au long de la vie et de sécurisation des parcours professionnels ne s'incarneront que si chacun peut trouver les moyens d'en bénéficier.

La conviction du CESER de Midi-Pyrénées est que, dans un premier temps, il est indispensable de lutter contre l'échec scolaire et les sorties sans qualification et sans certification reconnue en formation initiale et dès les premiers apprentissages. C'est une priorité absolue au plan national comme au plan local qui doit s'ancrer dans la réalité.

Le système scolaire accueille aujourd'hui à l'école primaire et au collège, en 6^{ème}, la totalité des enfants, il s'est démocratisé en ouvrant le premier cycle du secondaire aux enfants issus des milieux modestes mais il ne sait pas les conduire à la réussite en fin de parcours. Les résultats des élèves se révèlent médiocres pour environ un quart d'entre eux, les inégalités de réussite d'origine sociale s'accroissent, les problèmes de vie scolaire se multiplient.

Au-delà de la lutte contre l'échec scolaire, c'est une « école du succès », qui donne et redonne du plaisir à apprendre, qui diversifie les savoirs et qui valorise les acquis des élèves, qui doit être mise en place le plus rapidement possible. Dans une société qui se dématérialise de plus en plus, l'accompagnement personnalisé devient lui aussi de plus en plus indispensable. Il doit intervenir très tôt dans la scolarité, car c'est aussi de la prise en charge précoce des difficultés d'apprentissage et d'acquisitions et de la continuité entre l'école primaire et le collège que peut se mettre en place la réussite de chacun.

Pour parvenir à offrir un « socle commun des connaissances et des compétences », tous les moyens existants doivent être mobilisés, moyens répartis différemment, moyens mutualisés, moyens articulés entre les différents dispositifs dont les effets doivent être évalués, et lorsque les résultats ne sont pas au rendez-vous, être en capacité de réorienter les politiques.

Cette entreprise de « réussite de chacun » repose aussi sur la présence à l'école d'adultes formés à des pratiques éducatives qui favorisent la réussite de chaque élève et à la gestion de l'hétérogénéité, enseignants et personnels éducatifs. Il n'est que temps de renforcer les budgets consacrés à ces premières étapes de la scolarité, école et collège, qui conditionnent les études ultérieures. La lecture des orientations budgétaires des pays européens montre que d'autres font déjà ce choix pour construire l'avenir.

Asseoir les orientations sur ce socle commun solide, effectivement maîtrisé par tous, rendrait les choix d'orientation moins inégaux et moins précoces. Repenser les itinéraires, avec des filières moins spécialisées, des orientations moins irréversibles, des passerelles plus nombreuses à tous les niveaux permettrait de mieux mobiliser tous les talents et de relâcher la pression scolaire actuelle.

Aujourd'hui, l'enjeu est de ne pas laisser passer sa chance puisqu'on ne peut pas rejouer l'épreuve, on n'a pas le « droit à l'erreur » dans un contexte de grande inquiétude vis-à-vis du monde du travail que les jeunes connaissent mal.

Il convient donc de développer l'idée que tout ne se joue pas définitivement avec le diplôme initial, que la formation se poursuit tout au long de la vie dans un continuum de progression comme il convient de multiplier les expériences concrètes de contacts avec le monde du travail.

Dans un second temps, les jeunes « peu ou pas qualifiés », ceux qui se portent sur le marché de l'emploi pour la première fois et ceux aussi qui y sont déjà depuis quelques années, actifs occupés ou non, doivent bénéficier d'un accompagnement qui les conduit à la qualification et à la certification.

La problématique des « sorties sans qualification et sans certification » débouche sur la conception même de notre société. L'éducation est au cœur de la constitution de toute société, elle façonne les nouvelles générations par un processus de socialisation qui leur donne une culture, des valeurs, des codes nécessaires pour intégrer la société. Cette société duale reproduit les inégalités sociales, auxquelles l'école participe. Certains en sont définitivement exclus parce qu'ils n'ont pas un niveau d'enseignement suffisant et les diplômes nécessaires.

Elle débouche également sur la conception de l'emploi dans notre société, emploi pour tous, emploi permettant à chacun de trouver sa place en fonction de ses potentialités, de ses acquis et de ses qualifications.

Pour le CESER de Midi-Pyrénées, lutter contre les sorties sans qualification et sans certification nécessite la mobilisation de tous les acteurs tant au plan national qu'au plan régional pour construire une société « solidaire » qui ne laisse personne au bord du chemin, une société de « l'inclusion » ouvrant sur la promotion sociale.

Le CESER de Midi-Pyrénées reprend à son compte la dernière phrase du discours du « citoyen Jean JAURÈS », cité en préambule et qui demeure d'une brûlante actualité :

« L'Éducation est liée à toute l'évolution politique et sociale, et il faut qu'elle se renouvelle et s'élargisse à mesure que s'élargissent et se renouvellent les problèmes ».

Et, plus d'un siècle plus tard, il clame toujours avec lui :

« IL FAUT ÉDUCER LA FRANCE »

GLOSSAIRE

ACI	Atelier et Chantier d'Insertion
ACSE	Agence de Cohésion Sociale pour l'Egalité des chances
AECEP	Association Educative Complémentaire de l'Ecole
AFEV	Association de la Fondation Etudiante pour la Ville
AFPA	Association nationale pour la Formation des Personnes Adultes
AGEFIPH	Association de Gestion du Fonds pour l'Insertion Professionnelle des personnes Handicapées
AI	Association Intermédiaire
ANI	Accord National Interprofessionnel
ANLCI	Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme
ANPE	Actuellement Pôle Emploi
AIOA	Accueil Information Orientation Accompagnement
APCM	Assemblée Permanente des Chambres de Métiers
APEC	Association Pour l'Emploi des Cadres
APECITA	Association Pour l'Emploi des Cadres, Ingénieurs et Techniciens de l'Agriculture et de l'Agroalimentaire
ARML	Association Régionale des Missions Locales
BEP	Brevet d'Etudes Professionnelles
BIJ	Bureau International Jeunesse
BTS	Brevet de Technicien Supérieur
CAE	Contrat d'Accompagnement dans l'Emploi
CAEN	Conseil Académique de l'Education Nationale
CAF	Caisse d'Allocations Familiales
CAP	Certificat d'Aptitude Professionnelle
CASNAV	Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants
CAV	Contrat d'Avenir
CCI	Chambre de Commerce et d'Industrie
CFA	Centre de Formation des Apprentis
CEC	Contrat Emploi Consolidé
CEL	Contrat Educatif Local
CERC	Conseil de l'Emploi, des Revenus et de la Cohésion sociale
CEREQ	Centre d'Etude et de Recherche sur les Qualifications
CES	Contrat Emploi Solidarité
CESE	Conseil Economique et Social Environnemental
CFG	Certificat de Fin d'études Générales
CIDJ	Centre d'Information et de Documentation Jeunesse
CIO	Centre d'Information et d'Orientation
CIE	Contrat Initiative Emploi
CITE	Classification Internationale Type des Enseignements
CIV	Comité Interministériel des Villes
CIVIS	Contrat d'Insertion dans la Vie Sociale (ancien programme TRACE)
CJE	Contrat Jeunes en Entreprises
CLAE	Centre de Loisirs Associés à l'Ecole
CLAIR	Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite
CLAS	Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité

CLI	Commission Locale d'Information
CLIS	Classe d'Intégration Scolaire
CLSH	Centre de Loisirs Sans Hébergement
CMA	Chambre de Métiers et de l'Artisanat
CNIDFF	Centre National d'Information sur le Droit des Femmes et des Familles
CNED	Centre National d'Enseignement à Distance
COP	Conseiller Psychologique
CP	Cours Préparatoire
CPE	Conseiller Principal d'Education
CPGE	Classe Préparatoire aux Grandes Ecoles
CRIJ	Centre Régional d'Information Jeunesse
CRIS	Cellule Régionale InterServices
CSAIO	Chef du Service Académique pour l'Accueil, l'Information et l'Orientation
CTI	Coordonnateur Technique d'Insertion
CUCS	Contrat Urbain de Cohésion Sociale
CUI	Contrat Unique d'Insertion
DALI	Dispositif d'Accueil et d'Insertion
DARES	Direction de l'Animation, de la Recherche, des Etudes et des Statistiques – Ministère du Travail, de la Solidarité et de la Fonction Publique
DAEU	Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires
DAQ	Dispositif d'Accès à la Qualification
DEFM	Demande d'Emploi en Fin de Mois
DEPP	Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance - Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
DGEFP	Direction Générale de l'Emploi et de la Formation Professionnelle
D2P	Direction de la Prospective et de la Performance
DIO	Délégué à l'Information et à l'Orientation
DRAF	Direction de l'Agriculture et de la Forêt
E2C	Ecole de la 2 ^{ème} Chance
EDV	Enfant Du Voyage
EI	Entreprise d'Insertion
ENAF	Elève Nouvellement Arrivé en France
EPA	Etablissement Public à Caractère Administratif
EPIDE	Etablissement Public d'Insertion de la Défense
EREA	Etablissement Régional d'Enseignement Adapté
ETTI	Entreprise de Travail Temporaire d'Insertion
FAF	Fonds d'Assurance Formation
FOL	Fédération des Œuvres Laïques
FPSPP	Fonds Paritaire de Sécurisation des Parcours Professionnels
GIP	Groupement d'Intérêt Public
GPEC	Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences
GRETA	Groupement d'Etablissements (centre de formation continue pour adultes de l'Education Nationale)
HCE	Haut Conseil de l'Education

HCEE	Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole
HLM	Habitat à Loyer Modéré
IAE	Insertion par l'Activité Economique
IME	Institut Médico Educatif
IMP	Institut Médico Pédagogique
IMPRO	Institut Médico Professionnel
INSEE	Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques
IVQ	Information Vie Quotidienne (enquête INSEE)
JAPD	Journées d'Appel de Préparation à la Défense
LGT	Lycée Général et Technologique
LP	Lycée Professionnel
MCEF	Maison Commune Emploi Formation
MEN	Ministère de l'Education Nationale
MFR	Maison Familiale et Rurale
MGI	Mission Générale d'Insertion
MIF	Maison de l'Information sur la Formation et l'Emploi
MIL	Mission Locale
OCDE	Organisation de la Coopération et de Développement Economiques
ONISEP	Office National d'Information Sur les Enseignements et les Professions
OPCA	Organisme Paritaire Collecteur Agréé
PACTE	Parcours d'Accès aux Carrières Territoriales
PAIO	Permanence d'Accueil, d'Information et d'Orientation
PARE- PAP	Plan d'aide au Retour à l'Emploi - Projet d'Action Personnalisé
PCS	Profession et Catégorie Sociale
PIRLS	Programme International de Recherche en Lecture Scolaire
PISA	Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves
PIJ	Point Information Jeunesse
PJJ	Protection Judiciaire de la Jeunesse
PLIE	Plan Local pour l'Insertion et l'Emploi
PME	Petite et Moyenne Entreprise
PPI	Projet pédagogique Individuel
PPRE	Programme Personnalisé de Réussite Educative
PRDF	Plan Régional de Développement des Formations professionnelles qui deviendra le CPRDF (Contrat de PRDF)
PRFP	Programme Régional de Formation Professionnelle
RAR	Réseau Ambition Réussite
RASED	Réseau d'Aide Spécialisée aux Elèves en Difficulté
RERS	Réseau d'Echanges Réciproques de Savoirs
RNCP	Répertoire National des Certifications professionnelles
SAIA	Service Académique de l'Inspection de l'Apprentissage
SCUIO	Service Commun Universitaire d'Information et d'Orientation
SEGPA	Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté
SEJE	Soutien à l'Emploi des Jeunes en Entreprises
SES	Section d'Enseignement Spécialisé
SPDEN	Syndicat des Personnels de Direction de l'Education Nationale
TRACE	Trajets d'Accès à l'Emploi
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

UPI	Unité Pédagogique d'Intégration
RAR	Réseau Ambition Réussite
RASED	Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté
REP	Réseau Education Prioritaire
RRS	Réseau de Réussite Scolaire
SIAE	Structure d'Insertion par l'Activité Economique
VAE	Validation des Acquis de l'Expérience
ZEP	Zone d'Education Prioritaire
ZUS	Zone Urbaine Sensible

ANNEXES

ANNEXE 1

Jean Jaurès - Lettre aux instituteurs et institutrices *(La Dépêche de Toulouse, 15 janvier 1888.)*

Vous tenez en vos mains l'intelligence et l'âme des enfants ; vous êtes responsables de la patrie. Les enfants qui vous sont confiés n'auront pas seulement à écrire, à déchiffrer une lettre, à lire une enseigne au coin d'une rue, à faire une addition et une multiplication. Ils sont Français et ils doivent connaître la France, sa géographie et son histoire : son corps et son âme. Ils seront citoyens et ils doivent savoir ce qu'est une démocratie libre, quels droits leur confère, quels devoirs leur impose la souveraineté de la nation. Enfin ils seront hommes, et il faut qu'ils aient une idée de l'homme, il faut qu'ils sachent quelle est la racine de nos misères : l'égoïsme aux formes multiples ; quel est le principe de notre grandeur : la fermeté unie à la tendresse. Il faut qu'ils puissent se représenter à grands traits l'espèce humaine domptant peu à peu les brutalités de la nature et les brutalités de l'instinct, et qu'ils démêlent les éléments principaux de cette oeuvre extraordinaire qui s'appelle la civilisation. Il faut leur montrer la grandeur de la pensée ; il faut leur enseigner le respect et le culte de l'âme en éveillant en eux le sentiment de l'infini qui est notre joie, et aussi notre force, car c'est par lui que nous triompherons du mal, de l'obscurité et de la mort.

Eh ! Quoi ? Tout cela à des enfants ! - Oui, tout cela, si vous ne voulez pas fabriquer simplement des machines à épeler... J'entends dire : « À quoi bon exiger tant de l'école ?

Est-ce que la vie elle-même n'est pas une grande institutrice ? Est-ce que, par exemple, au contact d'une démocratie ardente, l'enfant devenu adulte, ne comprendra pas de lui-même les idées de travail, d'égalité, de justice, de dignité humaine qui sont la démocratie elle-même ? » - Je le veux bien, quoiqu'il y ait encore dans notre société, qu'on dit agitée, bien des épaisseurs dormantes où croupissent les esprits. Mais autre chose est de faire, tout d'abord, amitié avec la démocratie par l'intelligence ou par la passion. La vie peut mêler, dans l'âme de l'homme, à l'idée de justice tardivement éveillée, une saveur amère d'orgueil blessé ou de misère subie, un ressentiment ou une souffrance. Pourquoi ne pas offrir la justice à nos coeurs tout neufs ? Il faut que toutes nos idées soient comme imprégnées d'enfance, c'est-à-dire de générosité pure et de sérénité.

Comment donnerez-vous à l'école primaire l'éducation si haute que j'ai indiquée ? Il y a deux moyens. Tout d'abord que vous appreniez aux enfants à lire avec une facilité absolue, de telle sorte qu'ils ne puissent plus l'oublier de la vie, et que dans n'importe quel livre leur oeil ne s'arrête à aucun obstacle. Savoir lire vraiment sans hésitation, comme nous lisons vous et moi, c'est la clef de tout.... Sachant bien lire, l'écolier, qui est très curieux, aurait bien vite, avec sept ou huit livres choisis, une idée très haute de l'histoire de l'espèce humaine, de la structure du monde, de l'histoire propre de la terre dans le monde, du rôle propre de la France dans l'humanité. Le maître doit intervenir pour aider ce premier travail de l'esprit ; il n'est pas nécessaire qu'il dise beaucoup, qu'il fasse de longues leçons ; il suffit que tous les détails qu'il leur donnera concourent nettement à un tableau d'ensemble.

De ce que l'on sait de l'homme primitif à l'homme d'aujourd'hui, quelle prodigieuse transformation ! Et comme il est aisé à l'instituteur, en quelques traits, de faire, sentir à l'enfant l'effort inouï de la pensée humaine ! Seulement, pour cela, il faut que le maître lui-même soit tout pénétré de ce qu'il enseigne. Il ne faut pas qu'il récite le soir ce qu'il a appris le matin ; il faut, par exemple, qu'il se soit fait en silence une idée claire du ciel, du mouvement des astres ; il faut qu'il se soit émerveillé tout bas de l'esprit humain qui, trompé par les yeux, a pris tout d'abord le ciel pour une voûte solide et basse, puis a deviné l'infini de l'espace et a suivi dans cet infini la route précise des planètes et des soleils ; alors, et alors seulement, lorsque par la lecture solitaire et la méditation, il sera tout plein d'une grande idée et tout éclairé intérieurement, il communiquera sans peine aux enfants, à la première occasion, la lumière et l'émotion de son esprit.

Ah ! Sans doute, avec la fatigue écrasante de l'école, il est malaisé de vous ressaisir ; mais il suffit d'une demi-heure par jour pour maintenir la pensée à sa hauteur et pour ne pas verser dans l'ornière du métier. Vous serez plus que payés de votre peine, car vous sentirez la vie de l'intelligence s'éveiller autour de vous.

Il ne faut pas croire que ce soit proportionner l'enseignement aux enfants que de le rapetisser. Les enfants ont une curiosité illimitée, et vous pouvez tout doucement les mener au bout du monde. Il y a un fait que les philosophes expliquent différemment suivant les systèmes, mais qui est indéniable : « Les enfants ont en eux des germes de commencements d'idées. » Voyez avec quelle facilité ils distinguent le bien du mal, touchant ainsi aux deux pôles du monde ; leur âme recèle des trésors à fleur de terre ; il suffit de gratter un peu pour les mettre à jour. Il ne faut donc pas craindre de leur parler avec sérieux, simplicité et grandeur. Je dis donc aux maîtres pour me résumer : lorsque d'une part vous aurez appris aux enfants à lire à fond, et lorsque, d'autre part, en quelques causeries familières et graves, vous leur aurez parlé des grandes choses qui intéressent la pensée et la conscience humaine, vous aurez fait sans peine en quelques années oeuvre complète d'éducateurs. Dans chaque intelligence il y aura un sommet, et, ce jour-là, bien des choses changeront.

ILLETTRISME

Selon l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI) : « *L'illettrisme qualifie la situation de personnes de plus de 16 ans qui, bien qu'ayant été scolarisées, ne parviennent pas à lire et comprendre un texte portant sur des situations de leur vie quotidienne et/ou ne parviennent pas à écrire pour transmettre des informations simples* » (1).

L'accès à de tels savoirs et compétences de base est cependant nécessaire pour garantir à chaque personne des conditions favorables à son épanouissement personnel, à sa citoyenneté active, à son intégration sociale et culturelle ainsi qu'à son insertion professionnelle. Les situations d'illettrisme, en particulier chez les jeunes, témoignent de lacunes dans la transmission de notre patrimoine culturel aux générations futures.

L'illettrisme est aussi source d'exclusion sociale, souvent conjugué avec d'autres facteurs. Pour toutes ces raisons, la lutte contre l'illettrisme constitue un enjeu du développement durable. La Stratégie Nationale de Développement Durable définit comme suit les enjeux de la lutte contre l'illettrisme : « *Maîtriser le socle commun de connaissances et de compétences, c'est être en mesure de comprendre les grands défis de l'humanité, la diversité des cultures et l'universalité des droits de l'homme, la nécessité du développement et les exigences de la protection de la planète* ».

L'ANLCI préconise la mise en place, à l'échelle de chaque région, d'un Schéma régional de lutte contre l'illettrisme concerté dont la finalité est de fédérer et d'optimiser l'action des différents intervenants, pouvoirs publics, société civile et acteurs économiques. En Midi-Pyrénées, le schéma régional, étendu à la problématique de l'accès aux savoirs et compétences de base (2), a été signé le 20 février 2008 pour trois ans.

La mesure de l'illettrisme est complexe. La grille d'évaluation des difficultés de lecture et d'écriture n'est pas unique, elle est plus ou moins précise et évolue dans le temps. L'évaluation varie aussi selon qu'elle est effectuée sur la base de tests proposés à une population donnée ou qu'elle résulte d'une enquête déclarative. On mesure ici l'illettrisme chez les jeunes d'après les tests effectués dans le cadre de la journée d'appel et de préparation à la défense (JAPD). Cette mesure porte sur les cohortes de jeunes de 17 ans de nationalité française, des deux sexes, qui se présentent à ces journées.

(1) Extrait du « *Cadre national de référence* » de l'ANLCI

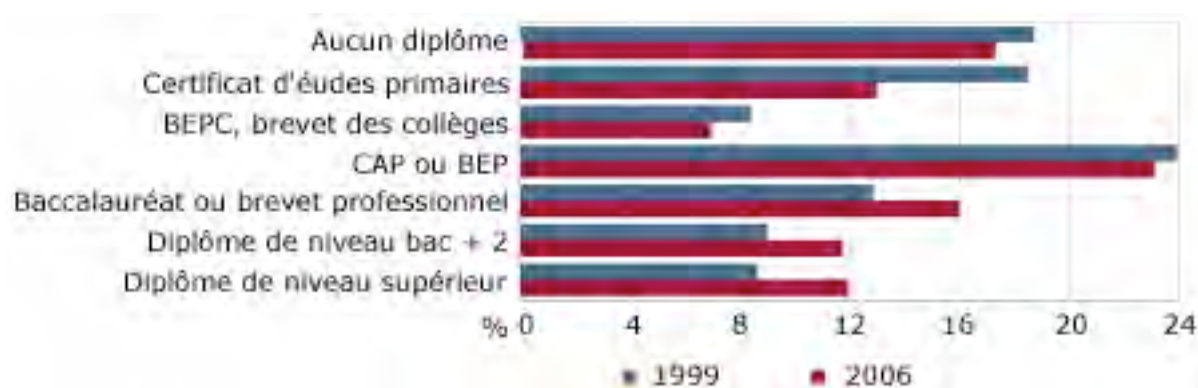
(2) Outre l'illettrisme, le Schéma régional prend en compte l'analphabétisme, qui touche des personnes qui n'ont jamais été scolarisées dans quelque pays que ce soit, et les difficultés que peuvent rencontrer les personnes pour lesquelles le français est une langue étrangère.

NIVEAU DE DIPLÔME DE LA POPULATION DE MIDI-PYRÉNÉES EN 2006

Diplôme le plus élevé de la population non scolarisée de 15 ans ou plus selon le sexe en 2006

	Ensemble Midi- Pyrénées	Ensemble France métropolitaine	Hommes Midi- Pyrénées	Hommes France	Femmes Midi- Pyrénées	Femmes France
Population non scolarisée de 15 ans ou plus	2 054 564	44 362 950	985 578	21 141 404	1 068 986	23 221 546
Part des titulaires en %						
D'aucun diplôme	17,3	19,5	16,4	18,7	18,1	20,2
Du certificat d'études primaires (CEP)	13,0	12,5	11,1	9,9	14,7	14,8
Du BEPC, Brevet des collèges	6,9	6,6	5,8	5,4	8,0	7,6
D'un CAP ou d'un BEP	23,1	24,0	28,3	29,0	18,4	19,4
D'un baccalauréat ou d'un brevet professionnel	16,0	15,1	15,4	14,8	16,5	15,3
D'un diplôme de niveau bac + 2	11,7	10,8	10,1	9,3	13,2	12,1
D'un diplôme de niveau supérieur	11,9	11,6	13,0	12,8	11,0	10,5

Source : INSEE – statistiques locales - chiffres clé juin 2009– diplômes et formation – Recensement de la population 2006 –exploitation principales

Diplôme le plus élevé de la population non scolarisée de 15 ans et plus en 1999 et en 2006
En Midi-Pyrénées

Source : INSEE – statistiques locales - chiffres clé juin 2009– diplômes et formation – RP 1999 ET 2006 exploitations principales

Les niveaux de qualification

VI	Abandon sans diplôme à la fin de la scolarité obligatoire (16 ans)
V bis	Poursuite d'études pendant au moins 1 an vers un diplôme de niveau V
V	CAP (certificat d'aptitude professionnelle) ou BEP (brevet d'études professionnelles)
IV	Baccalauréat général, technologique ou professionnel
III	BTS (brevet de technicien supérieur), DUT (diplôme universitaire de technologie), DEUG (diplôme d'études universitaires générales)
I et II	Niveau égal ou supérieur à la licence

Circulaire n° II-67-300 du 11 juillet 1967

(Éducation Nationale)

Nomenclature interministérielle par niveaux.

Niveaux	Définitions	Ancien classement Niveaux correspondants de la circulaire du 22-12-1959
I et II	Personnel occupant des emplois exigeant normalement une formation de niveau égal ou supérieur à celui des écoles d'ingénieurs ou de la licence.	V
III	Personnel occupant des emplois exigeant normalement une formation de niveau du brevet de technicien supérieur, du diplôme des instituts universitaires de technologie, ou de fin de premier cycle de l'enseignement supérieur (deux ans de scolarité après le baccalauréat).	V
IV	IV a. - Personnel occupant des emplois exigeant normalement une formation de niveau du baccalauréat, du brevet de technicien (BT), et du brevet supérieur d'enseignement commercial (BSEC) (trois ans de scolarité au-delà du premier cycle de l'enseignement du second degré). Provisoirement, formation du niveau du brevet d'enseignement industriel (BEI), et du brevet d'enseignement commercial (BEC).	
	IV b. - Personnel occupant un emploi de maîtrise ou titulaire du brevet professionnel ou du brevet de maîtrise (2 ans de formation au moins et de pratique professionnelle après l'acquisition d'une formation de niveau V).	III
	IV c. - Cycle préparatoire (en promotion sociale) à l'entrée dans un cycle d'études supérieures ou techniques supérieures.	IV bis
V	Personnel occupant des emplois exigeant normalement un niveau de formation équivalant à celui du brevet d'études professionnelles (BEP) [deux ans de scolarité au-delà du premier cycle de l'enseignement du second degré] et du certificat d'aptitude professionnelle (CAP). Provisoirement, formation du niveau du brevet d'études de premier cycle, BEPC <i>devenu brevet des collèges puis diplôme national du brevet.</i>	II
V bis	Personnel occupant des emplois supposant une formation spécialisée d'une durée maximum d'un an au-delà du premier cycle de l'enseignement du second degré, du niveau du certificat de formation professionnelle.	I
VI	Personnel occupant des emplois n'exigeant pas une formation allant au-delà de la scolarité obligatoire.	I

(BO n° 29 du 20 juillet 1967)

Classification Internationale Type des Enseignements (CITE)

La définition adoptée en 1997 par l'UNESCO, adoptée par l'Union Européenne au Sommet de Lisbonne de mars 2000

- CITE 0 :** éducation pré-primaire
- CITE 1 :** enseignement primaire (ou premier cycle de l'éducation de base)
- CITE 2 :** premier cycle de l'enseignement secondaire
(ou deuxième cycle de l'éducation de base)
- CITE 3 :** enseignement secondaire (deuxième cycle)
- CITE 4 :** enseignement postsecondaire (non supérieur)
(quasiment inexistant en France)
- CITE 5 :** enseignement supérieur de premier et second cycles
(subdivisé en 5A et 5B)
- CITE 6 :** enseignement supérieur de troisième cycle (doctorat ou plus)

Les jeunes non diplômés du second cycle de l'enseignement secondaire sont classés au maximum au niveau 2 de la CITE

Autres définitions

Déscolarisation : concerne les élèves qui arrêtent leur scolarité avant 16 ans (ou à 16 ans révolus, date de fin de la scolarité obligatoire). Cet arrêt intervient le plus souvent au collège et concerne un petit nombre d'élèves (en référence à l'audition des principales de collège signalant 1 à 2 cas par année scolaire et par collège. Cependant multiplié par le nombre de collèges de l'Académie de Toulouse,) qui pourrait s'évaluer à environ 1 % selon plusieurs études.

Décrochage scolaire : cette notion, comme celle d'échec scolaire, renvoie à un processus, souvent lent et progressif, et non plus à un public. Il est le résultat de différents facteurs entrant en interaction : le rapport à l'école, aux apprentissages et aux tâches scolaires, la relation aux enseignants, la sociabilité familiale et adolescente, l'estime de soi, etc.. Il recouvre des réalités multiples qui traduisent divers degrés de désengagement dans le parcours scolaire : de l'ennui jusqu'à l'abandon, en passant par l'absentéisme, les problèmes de comportement, ... Certains quittent le système éducatif, d'autres sont encore présents dans l'établissement scolaire mais ne sont plus mobilisés par leur réussite, ils sont désignés comme « décrocheurs passifs » ou « décrocheurs sur place ».

Ces jeunes ne constituent pas un groupe homogène ou spécifique, leurs profils peuvent être très différents. Certains viennent de familles « défavorisées et dysfonctionnelles », dont les parents eux-mêmes, peu ou mal scolarisés, sont en difficulté pour les accompagner. D'autres, issues de familles plus « favorisées », sont en rébellion ou en refus des structures scolaires, d'autres sont centrés sur des métiers et considèrent comme inutiles les connaissances générales et théoriques, d'autres enfin, en raison de leurs origines, sont victimes de discrimination.

Par ailleurs, les phénomènes de décrochage et d'abandon sont différents selon le genre, filles ou garçons. Les études conduites sur les difficultés scolaires notent qu'en collège, deux fois plus de garçons que de filles sont en difficulté. Les filles sont défavorisées dans l'accès à la qualification par une orientation plus restrictive. Le manque d'appétence au travail scolaire, les comportements perturbateurs et donc les mesures disciplinaires sont plus fréquents chez les garçons que les filles. Celles-ci « décrochent » de manière plus silencieuse, plus « passive ».

En fait, les termes utilisés le sont par commodité de langage. In fine, ces jeunes quittent leur parcours scolaire sans qualification et sans diplôme, pour certains sans avoir acquis les savoirs de base requis pour l'accès à d'autres formations, comme l'apprentissage, l'alternance ou la formation continue ou pour leur insertion dans le monde du travail.

Répartition des sortants de formation initiale en fonction de leur diplôme le plus élevé			
Diplôme le plus élevé	Sortants de formation initiale (2004-2006)		CITE (1)
	(en milliers)	(en %)	
Enseignement supérieur	306	42	5A/6
Cursus pouvant conduire à la recherche	187	26	5A
Doctorat et diplôme de docteur en santé (médecine...)	11	2	5A/6
Niveau master	93	13	5A
Master, diplôme d'études approfondies (DEA), magistère, diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS)	48	7	5A
Diplômes d'ingénieurs et d'écoles de commerce	45	5	5A
Niveau licence	77	11	5A
Maîtrise	29	4	5A
Licence	48	7	5A
Diplômes d'études universitaires générales (DEUG)	6	1	5A
Cursus finalisés	119	16	5B
Brevet de technicien supérieur (BTS) et équivalents	81	11	5B
Diplôme universitaire de technologie (DUT), DEUST	12	2	5B
Diplômes paramédicaux et sociaux (infirmières, ..)	26	3	5B
Second cycle du secondaire	289	40	3A/C
Baccalauréat ou équivalent	163	22	3A/C
<i>dont étude dans l'enseignement supérieur</i>	<i>74</i>	<i>10</i>	<i>3A/C</i>
CAP, BEP ou équivalent (2)	126	18	3C
Brevet ou moins	134	18	0/2
Brevet	58	8	2
Aucun diplôme	76	10	0/2
Ensemble	729	100	
(1) : la classification internationale type de l'éducation de l'Unesco permet de définir des indicateurs comparables dans les différents pays.			
(2) : BEP : brevet d'études professionnelles ; CAP : certificat d'aptitude professionnelle.			
Champ : France métropolitaine ; personnes qui ont arrêté leurs études pour la première fois au cours de l'année précédente.			
Source : Insee, enquêtes Emploi 2005 à 2007 (en moyenne annuelle) ; calculs Depp.			

Proportion de titulaires d'un diplôme égal ou supérieur au deuxième cycle du secondaire dans la population (2006) - En pourcentage, selon le groupe d'âge

	Groupes d'âge				
	25-34 ans	35-44 ans	45-54 ans	55 – 64 ans	25 – 64 ans
France	82	72	61	52	67
Moyenne UE-19	80	73	65	55	69
Moyenne OCDE	78	72	65	55	68

Source : OCDE – Regards sur l'éducation - 2008

BILAN FORMATION EMPLOI INSEE : Niveau d'éducation dans l'Union européenne

	2006		
	Jeunes quittant prématurément l'école (1)	Population ayant au moins terminé le second cycle du secondaire	
	18-24 ans	20-24 ans	25-64 ans
Allemagne	13,9	71,6	83,3
Autriche	9,6	85,8	80,3
Belgique	12,6	82,4	66,9
Chypre	16,0	(p) 83,7	(p) 69,5
Danemark	10,9	77,4	81,6
Espagne	29,9	61,6	49,4
Estonie	13,2	82,0	88,5
Finlande	(p) 8,3	84,7	(p) 79,6
France (2)	12,3	83,2	66,9
Grèce	15,9	(p) 81,0	(p) 59,0
Hongrie	12,4	82,9	78,1
Irlande	12,3	85,7	66,2
Italie	20,8	75,5	(p) 51,3
Lettonie	(p) 19,0	81,0	84,5
Lituanie	10,3	88,2	88,3
Luxembourg	17,4	69,3	65,5
Malte	41,7	50,4	(p) 26,5
Pays-Bas	12,9	74,7	72,4
Pologne	5,6	91,7	85,8
Portugal	(p) 39,2	49,6	27,6
République tchèque	5,5	91,8	90,3
Royaume-Uni	13,0	78,8	72,6
Slovaquie	6,4	91,5	88,8
Slovénie	(e) 5,2	89,4	81,6
Suède	12,0	86,5	84,1
UE à 25	15,0	77,9	69,7
Bulgarie	18,0	80,5	(p) 75,5
Roumanie	19,0	77,2	(p) 74,2
UE à 27	15,2	77,9	70,0

e : estimations.
p : données provisoires.
(1) : jeunes dont le niveau d'études ne dépasse pas le 1er cycle du secondaire et qui ne suivent ni études ni formation.
(2) : données hors DOM pour les 20 à 24 ans.

Source : Eurostat.

**Poids, en 2005, des académies dans le flux des « sortants sans qualification »
et les effectifs du second degré**

	Poids dans le flux de sortants sans qualification	Poids dans le second degré
Aix-Marseille	4	5
Amiens	6	3
Besançon	2	2
Bordeaux	3	5
Caen	2	2
Clermont-Ferrand	1	2
Corse	1	0
Dijon	4	3
Île-de-France	19	19
Lille	13	7
Limoges	0	1
Montpellier	4	4
Nancy-Metz	4	4
Nantes	5	6
Nice	6	3
Orléans-Tours	3	4
Poitiers	3	3
Reims	3	2
Rennes	1	5
Rhone-Alpes	6	10
Rouen	4	3
Strasbourg	3	3
Toulouse	3	4
Ensemble	100	100

champ : ensemble des formations initiales, France métropolitaine Source : MEN-DEPP

Lecture : Dans la comparaison inter académique, la position de Midi-Pyrénées est favorable dans la mesure où elle représente 4 % des élèves scolarisés dans le second degré et compte 3 % de sortants sans qualification, l'académie de Rennes étant championne avec 1 % de sorties sans qualification pour un poids de 5 % des élèves.

ANNEXE 10

Académie de Toulouse – Résultats aux examens

Pourcentage de réussite aux CAP et BEP en 2008 et 2009

	CAP 2008	BEP 2008	CAP 2009	BEP 2009
Académie	83,0	79,3	78,5	79,3
National	80,9	76,7		

Baccalauréat professionnel - 2008 et 2009 Scolaires

	2008			2009		
	Production	Services	Total	Production	Services	Total
Admis	1289	1564	2853	2037	2112	4149
Taux Académie	82,8	82,2	82,5	91,0	89,3	90,1
Taux National	78,8	79,2	79,0	86,8	86,8	86,8

Baccalauréat général et technologique 2008 et 2009 – tous candidats (hors agriculture)

% d'admis par série	2008		2009		écarts
	Académie	France	Académie	France	
L	88,0	86,2	88,3	87,1	+ 1,2
ES	89,5	86,9	90,9	88,5	+ 2,4
S	92,0	89,2	91,5	89,6	+ 1,9
Bac Général	90,6	87,9	90,8	88,8	+ 2,0
STI	80,1	78,2	81,5	78,7	+ 2,8
STL	89,7	85,8	88,5	86,7	+ 1,8
SMS ST2S	88,6	82,6	83,6	74,0	+ 9,6
STG	84,1	80,2	84,1	81,2	+ 2,9
Musique-danse	100,0	92,2	100,0	91,7	+ 8,3
Hôtellerie	82,9	84,4	93,5	87,7	+ 5,8
Bac Technologique	84,0	80,5	83,8	79,9	+ 3,9
Total Gén & Techno	88,4	85,4	88,6	85,9	+ 2,7

Le taux de réussite au bac général de **90,8%** est en progrès de **0,2 %** par rapport à la session 2008. Le taux de réussite au bac technologique enregistre une baisse de 0,2 point

Baccalauréat par département (hors agriculture)

	Séries générales		Séries technologiques		BAC Gén & Techno	
	Présentés	Admis	Présentés	Admis	Présentés	Admis
Ariège	666	86,0	254	74,8	920	82,9
Aveyron	1088	92,6	580	86,7	1668	90,6
Haute-Garonne	6126	91,5	2815	83,6	8941	89,0
Gers	854	91,6	335	85,1	1189	89,7
Lot	645	89,8	368	85,1	1013	88,1
Hautes-Pyrénées	1120	89,7	517	76,6	1637	85,6
Tarn	1533	90,5	806	87,6	2339	89,5
Tarn-et-Garonne	927	89,3	401	86,8	1328	88,6
Académie	12959	90,8	6076	83,8	19035	88,6

DEVENIR DES ÉLÈVES ONZE ANS APRÈS LEUR ENTRÉE AU COURS PRÉPARATOIRE
(RERS 2009 – Ministère de l'Éducation nationale – fiche 4.25)

Situation scolaire des élèves onze ans après leur entrée au CP

(France métropolitaine, Public + Privé)

	Situation des élèves entrés au CP en 1997 (en %) : année scolaire 2007-2008				
	Ensemble	Garçons	Filles	Enfants de cadres	Enfants d'ouvriers
Second cycle de l'enseignement secondaire	93	92	95	98	91
Terminale	1	1	1	2	0
Première	43	38	48	71	28
Seconde	16	16	16	16	15
BEP	25	27	22	7	35
CAP	9	10	7	2	14
Premier cycle de l'enseignement secondaire	4	4	3	1	5
Troisième	4	4	3	1	5
Quatrième	ε	ε	ε	ε	ε
Autre	1	1	1	1	1
Sortis du système scolaire	2	3	1	0	3
Ensemble	100	100	100	100	100

Lecture : 30 % des garçons entrés au CP en 1997 sont scolarisés en première onze ans plus tard.

Taux d'accès en première sans redoublement en élémentaire et au collège

(France métropolitaine, Public + Privé)

	Panel d'élèves entrés au CP en 1997 (en %)	Panel d'élèves entrés en sixième en 1995 (en %)
Ensemble	44	37
Selon la PCS de la personne de référence du ménage (1)		
agriculteur exploitant	48	41
artisan, commerçant, chef d'entreprise	45	39
cadre, enseignant	73	67
profession intermédiaire	55	48
employé	38	30
ouvrier	28	23
inactif	18	9
Selon le diplôme de la mère		
aucun diplôme	20	18
CEP ou brevet	32	31
CAP BEP	36	34
baccalauréat	57	56
diplôme du supérieur	74	69
inconnu	35	23
Selon le sexe de l'élève		
garçon	38	30
fille	49	44
Selon la structure familiale		
père et mère	46	40
monoparentale	29	26
recomposée	32	26
autre situation	24	12
Selon la taille de la famille		
1 enfant	41	43
2 enfants	48	38
3 enfants	45	31
4 enfants	35	22
5 enfants	30	21
6 enfants ou plus	26	19

(1) PCS : professions et catégories socioprofessionnelles

Lecture : 44 % des élèves entrés au CP à la rentrée scolaire 1997 parviennent en première générale ou technologique sans avoir redoublé au cours de leur scolarité alors que 37 % des élèves entrés « à l'heure » ou en avance en sixième en 1995 sont parvenus en première générale ou technologique sans avoir redoublé.

DEVENIR DES ÉLÈVES DOUZE ANS APRÈS LEUR ENTRÉE EN SIXIÈME (RERS 2009 – Ministère de l'Éducation nationale – fiche 4.24)

Différences de parcours scolaires des élèves selon divers critères (%) (France métropolitaine, Public + Privé)

	Parmi les élèves entrés en sixième en 1995, % d'élèves selon leur situation douze ans après				Parmi les élèves entrés en sixième en 1989, % d'élèves selon leur situation douze ans après			
	sortis sans qualification	ont atteint le niveau V	ont atteint le niveau IV	ont obtenu le baccalauréat	sortis sans qualification	ont atteint le niveau V	ont atteint le niveau IV	ont obtenu le baccalauréat
Selon la PCS de la personne de référence du ménage (1)								
agriculteur exploitant	3	16	81	68	5	18	77	63
artisan, commerçant, chef d'entreprise	6	19	74	66	10	21	69	59
cadre, enseignant	1	6	93	88	2	6	92	87
profession intermédiaire	3	14	83	76	4	16	80	73
employé	10	24	67	57	10	25	65	56
ouvrier	11	30	59	49	13	30	56	47
inactif	32	32	37	26	31	34	35	29
Selon l'âge d'entrée en sixième								
11 ans ou moins	3	15	82	74	3	13	84	76
12 ans	23	43	33	24	21	42	38	28
13 ans ou plus	33	50	17	13	35	47	18	11
Selon le sexe de l'élève								
garçon	10	26	65	56	11	26	62	53
filles	6	16	77	69	8	18	74	67

(1) PCS : professions et catégories socioprofessionnelles.

Lecture - Sur 100 élèves entrés en sixième (SEGPA incluses) en 1995, à l'âge de 11 ans ou moins, 3 sont sortis sans qualification du système éducatif onze ans plus tard, 15 ont atteint le niveau V, 82 ont atteint le niveau IV et 74 ont obtenu un baccalauréat (général, technologique ou professionnel).

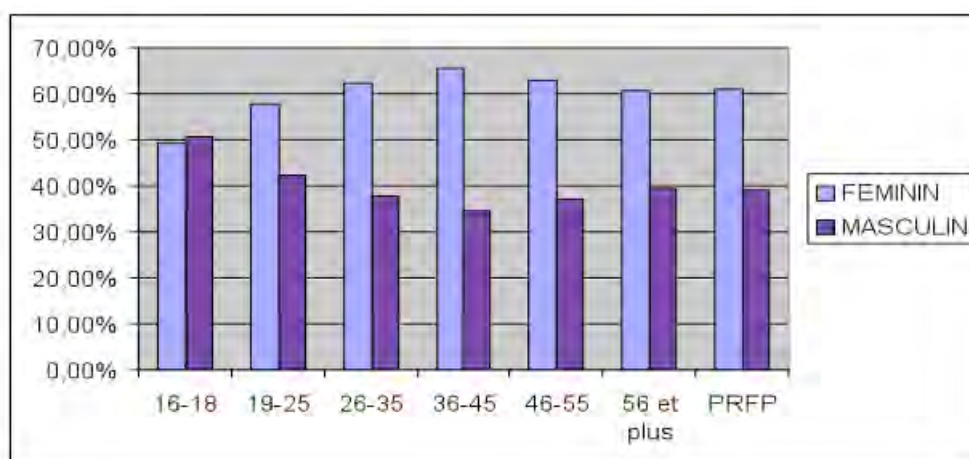
**Données DFPA lors de l'audition de mars 2009
la répartition des publics par « sexe et âge », et par « dispositif et âge »**

Sexe et Dispositif :

	FEMININ	MASCULIN
DISPOSITIF D'ACCES A LA QUALIFICATION	62,74%	37,26%
QUALIFICATION	61,28%	38,72%
ACCES INDIVIDUEL	46,98%	53,02%
FIER	28,57%	71,43%
PRFP	61,10%	38,90%

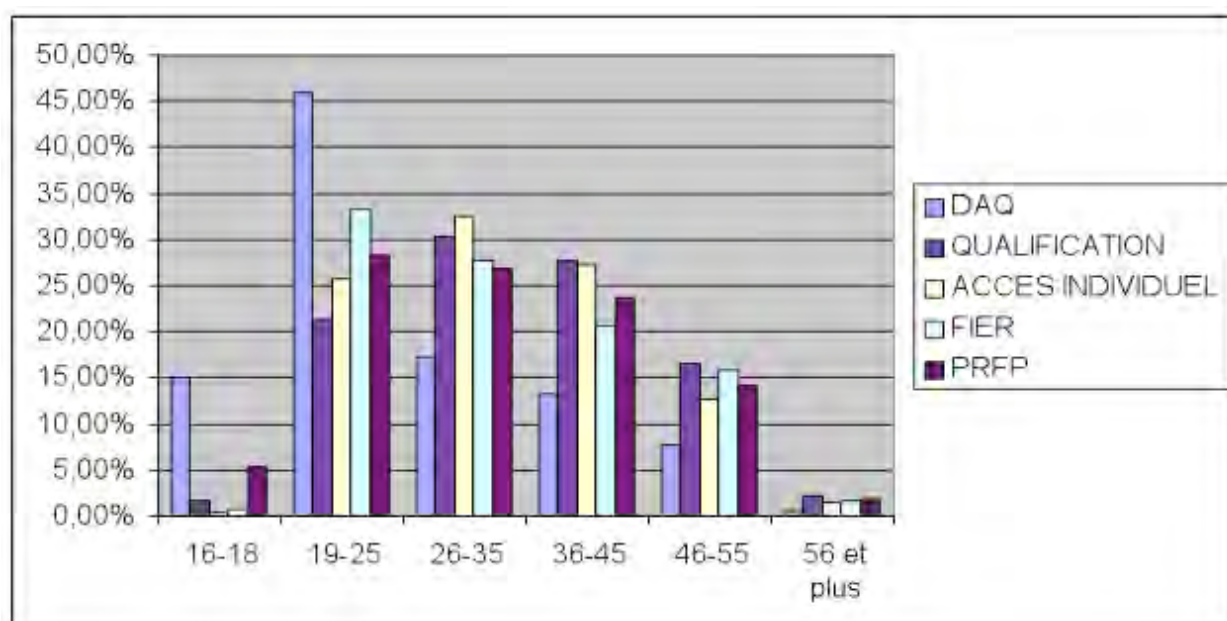
Sexe et Age :

	FEMININ	MASCULIN
16-18	49,23%	50,77%
19-25	57,69%	42,31%
26-35	62,13%	37,87%
36-45	65,57%	34,43%
46-55	62,91%	37,09%
56 et plus	60,66%	39,34%
PRFP	61,10%	38,90%










Dispositif et âge :

	16-18	19-25	26-35	36-45	46-55	56 et plus
DAQ	15,11%	45,96%	17,22%	13,32%	7,81%	0,58%
QUALIFICATION	1,65%	21,39%	30,36%	27,75%	16,57%	2,28%
ACCES INDIVIDUEL	0,43%	25,65%	32,54%	27,16%	12,72%	1,51%
FIER	0,79%	33,33%	27,78%	20,63%	15,87%	1,59%
PRFP	5,26%	28,23%	26,84%	23,78%	14,10%	1,79%



EXPLICATIONS DE VOTE

Présentées par :

 Malika BAADOUD	Personnalité qualifiée
 Philippe LEMAÎTRE	au nom des Unions départementales Force Ouvrière
 Michel CADIERGUES	au nom du Groupe CFDT
 Jean-Louis COLOMBIÈS	au nom du Groupe Associations
 Serge CRABIÉ	au nom du Premier Collège
 Claude DUPUY	au nom de l'UNSA
 Gérard CASSAGNE	au nom de la CFTC

Intervention de Malika BAADOUD, en tant que Personnalité qualifiée

Monsieur le représentant du Préfet de région,
Monsieur le Président,
Très chers collègues,

Permettez-moi, Mesdames et Messieurs, d'intervenir au titre de personnalité qualifiée du collègue 4.
Ce sujet me tient particulièrement à cœur étant donné que ces jeunes, qui sortent sans qualification, ni certification, font partie du quotidien de l'activité professionnelle que j'exerce avec passion et détermination sur un territoire dit « sensible ».

Les difficultés que ces jeunes endurent sont très précoces et débutent durant leur formation initiale, qui est censée leur apporter les acquis fondamentaux.

Ce qui me paraît évident, c'est que le nombre de ces jeunes qui sort sans qualifications est trop important et que le système éducatif n'a pas pu jouer correctement son rôle, mais aussi qu'il y a une carence dans l'accompagnement psychologique et social des familles.

Ces familles qui, aujourd'hui, sont dans des situations de précarité et qui font de leur mieux pour apporter à leurs enfants un cadre de vie correct. Elles ne sont en aucun cas démissionnaires, mais ont besoin d'être aidées afin d'être au maximum disponibles pour leurs enfants.

Il est évident que le travail fourni tout au long de cet avis pointe bien la problématique de ces jeunes. Les propositions concrètes, réfléchies et élaborées dans cet avis permettent, si elles sont adoptées et appliquées, d'espérer que la situation de ces jeunes évolue favorablement dans un avenir proche.

En conséquence, je voterai l'avis.

Je remercie Evelyne ROUCH et Sylvia MOLINA pour leur professionnalisme et leur patience.
Mes chers collègues, je vous remercie de votre attention.

Intervention de Philippe LEMAÎTRE, au nom des Unions départementales Force Ouvrière

Monsieur le représentant du Préfet de Région,
Monsieur le Président du CESER,
Mesdames et Messieurs,

Tout d'abord, le groupe Force Ouvrière rend hommage à l'immense travail documentaire de ce texte et à sa grande qualité d'écriture.

Au-delà de son titre dont certains termes ne manquent pas d'ambiguïté, ce texte traite de ce que l'opinion a retenu sous l'expression d'échec scolaire et qui concerne celles et ceux qui sortent du système scolaire sans savoir lire, écrire ni calculer.

C'est évidemment dramatique et le texte a raison de préconiser une lutte contre cet échec dès les premiers apprentissages et ce sans attendre la fin d'un cycle au cours duquel la première année aurait été par hypothèse désastreuse.

Mais que l'on ne s'y trompe pas. Bien que ce texte soit traité dans l'hémicycle du Conseil Régional, c'est à l'État qu'il s'adresse car, à ce jour, la formation initiale est encore une politique de l'État et c'est donc à lui de corriger ce qui ne fonctionne pas bien dans ce domaine.

Bien sûr, le texte a aussi raison de considérer que la formation ne s'arrête pas à la sortie du système scolaire et qu'elle se poursuit tout au long de la vie de travail.

C'est d'ailleurs sur ce point que nous souhaitons insister car sait-on que, aujourd'hui, plus de trois millions de personnes qui ont pourtant été scolarisées ne maîtrisent pas les « savoirs de base », la lecture, l'écriture, le calcul, pour faire face aux situations courantes de la vie quotidienne ?

Parmi elles, 57 % exercent une activité professionnelle et c'est 9 % de la population française âgée de 18 à 65 ans qui est en situation d'illettrisme.

Qui se cache derrière ces 3 000 000 de personnes en situation d'illettrisme en France ? 59 % sont des hommes et 45 % des femmes ; la moitié a plus de 45 ans ce qui contredit l'idée couramment admise selon laquelle ce phénomène se limite aux classes d'âges les plus jeunes.

Suite à l'Accord national interprofessionnel sur la formation professionnelle de 2003, la loi du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie a introduit dans le code du travail un nouvel article faisant du français une aptitude professionnelle. Cet article indique « les actions de lutte contre l'illettrisme et l'apprentissage de la langue française font partie de la formation professionnelle tout au long de la vie ».

Les partenaires sociaux ont ainsi fait leur travail sur cette matière dans le champ de la formation professionnelle continue ; à l'État de faire le sien dans le champ de la formation initiale.

Le groupe de la CGT- Force Ouvrière votera le projet d'avis.

Intervention de MICHEL CADIERGUES, au nom du groupe CFDT

Monsieur le représentant du Préfet de région,
Monsieur le Président du CESER,
Mesdames et Messieurs,
Chers collègues,

Le niveau scolaire a progressé ces dernières années. La proportion de personnes en emploi ayant un diplôme de niveau supérieur ou égal au bac est passée de 8,5 % à 51 % entre 1962 et 2007.

Cette forte progression ne doit pas masquer trois réalités :

- ✓ 15 à 17 % de jeunes sortent sans qualification du système scolaire et 3 ans après la fin de leurs études, 32 % d'entre eux sont au chômage et un tiers a été au chômage plus d'un an pendant cette période. Beaucoup sont en situation de sous emploi et particulièrement les jeunes femmes.
- ✓ L'illettrisme est un phénomène grandissant comme le montrent les journées d'appel à la défense : 10 % des jeunes sont des lecteurs médiocres et 11 % ont de grandes difficultés de lecture. Les résultats obtenus par les élèves français âgés de 15 ans sont décevants à double titre : ils sont non seulement globalement inférieurs à la moyenne de ceux des pays de l'OCDE, mais également en baisse.
- ✓ Depuis 15 ans, la proportion de jeunes ayant le bac par classe d'âge ne progresse plus et reste très loin des 80 % ambitionnés il y a plus de 20 ans.

Au terme d'un long processus de discussion, ce projet d'avis mériterait d'être approfondi dans les prochaines années sur les sujets suivants :

- ✓ **Le taux de chômage des jeunes reste inacceptable pour les diplômés ou non.**
Quelles mesures permettraient de le réduire ?
Depuis plus de 20 ans, les partenaires sociaux comme les gouvernements successifs s'emploient sans résultat probant à favoriser l'emploi des jeunes. Nous faisons partie des cancrs de l'Europe en matière d'insertion. Il faut donc, notamment, que les négociations de branches et d'entreprises fixent des objectifs pluriannuels d'embauches et de formation des jeunes et que soit reconnue une garantie d'un socle de connaissances et de compétences pour permettre aux jeunes de valoriser leurs aptitudes.
- ✓ **Comment l'école peut contribuer à la lutte contre les inégalités ?**
En effet, on observe une forte corrélation entre les performances scolaires et le milieu social des élèves : les élèves en difficulté sont très majoritairement issus des milieux défavorisés. Il y a un consensus chez les chercheurs pour établir clairement le lien entre l'échec scolaire et l'origine sociale. Ainsi, les disparités sociales de réussite au bac restent très marquées et ont même « plutôt tendance à s'aggraver » : un élève dont le père est enseignant a 14 fois plus de chances relatives d'obtenir le baccalauréat que celui dont le père est ouvrier non qualifié, contre seulement neuf fois il y a 6 ans.
Cette aggravation recouvre deux tendances principales : pour la plupart des groupes sociaux, l'accès au bac progresse même si c'est à un rythme différent ; mais les élèves originaires des milieux sociaux les plus défavorisés (employés de service, ouvriers non qualifiés, inactifs) voient leurs chances de devenir bacheliers se contracter, voire baisser sensiblement dans le cas des enfants d'employés de service

✓ **Les difficultés d'insertion des jeunes non qualifiés ne sont-elles pas un effet du déclassement dans les recrutements par les entreprises ?**

L'aggravation de la situation des non qualifiés, particulièrement nette lors des périodes de crise, s'inscrit dans un processus plus large, démontré notamment par l'INSEE, de phénomènes de déclassement. En effet, à niveau de formation équivalent, toutes les générations occupent des emplois moins qualifiés en 2007 qu'en 1983.

✓ **L'école n'a plus le monopole du transfert du savoir, comment en tenir compte, notamment pour les jeunes en difficulté ?**

L'école d'aujourd'hui a une différence majeure avec l'école de Jules Ferry qui a permis cette formidable progression de la qualification de la population. Dorénavant, l'essentiel de ce que nous savons et de ce qui nous sert est acquis en dehors de l'école : TV, internet, famille, travail, relations, etc, contribuent dorénavant davantage à notre éducation et à notre insertion sociale.

✓ **L'école doit-elle avoir le monopole de la formation ?**

« Le bac ne sert à rien quand on l'a mais c'est le calvaire quand on ne l'a pas » dit-on bien souvent. L'école ne peut pas tout, dit le rapport. Mais dans les têtes de l'institution, des enseignants, des parents d'élèves, des entreprises, on fait le contraire. On continue à faire du diplôme obtenu dans la formation initiale, un marqueur social, comme si un jeune, qui n'a pas su s'adapter à un parcours de formation pour l'essentiel académique, serait voué à l'échec social. Les entreprises en recherchant un « superman », les parents et les enseignants se refusant à l'échec à l'examen, confortent un système social qui n'aide pas les jeunes à s'épanouir et à faire émerger leurs talents et leurs capacités, et plus globalement leur diversité. « Une meilleure école suppose qu'elle n'ait pas le monopole de la formation et de la répartition des individus dans la société » disent Dubet et Duru Bellat dans leur dernière étude. Il faut permettre aux salariés, notamment les jeunes non diplômés, de voir reconnaître leurs compétences. Le diplôme ne doit pas être en effet le seul moyen de faire valoir celles-ci ou de sécuriser son parcours professionnel.

• **Elargir la notion des savoirs ?**

Les programmes préparent en priorité au lycée général et privilégient les savoirs abstraits, n'accorde que trop peu de place aux activités pratiques et à l'approche inductive, même dans des disciplines qui s'y prêtent parfaitement comme la technologie. C'est pourquoi le Haut Conseil de l'Éducation préconise que les enseignements tiennent compte « de toutes les formes d'intelligence, y compris l'habileté manuelle et les autres possibilités du corps ». La culture manuelle et technologique devrait faire l'objet d'un enseignement pour tous les élèves de la sixième à la troisième, à parité d'estime avec les disciplines traditionnelles.

Au-delà de ces questions, le projet d'avis a buté sur de oppositions de fonds dans la commission quant au rôle même de l'école, et de la formation, et de l'articulation entre qualification, diplôme et compétences, formation initiale et continue. Au-delà de ces oppositions, le CESER serait bien inspiré d'une mise à plat de ces concepts pour éclairer le débat social et permettre d'avancer vers la réduction des inégalités et la réussite de tous.

Pour terminer nous donnons un coup de chapeau, à Evelyne et Sylvia pour avoir réussi à produire cet avis réalisé dans des conditions difficiles.

Le projet d'avis est pour nous une étape dans le débat, nous le voterons donc.

Intervention de Jean-Louis COLOMBIÈS, au nom du groupe Associations

La jeunesse de notre pays souffre La crise actuelle, dont ils ne sont en rien responsables, les atteint de plein fouet : le taux de chômage des 15-24 ans dépasse désormais les 23 % (pour plus de 9 % pour l'ensemble de la population active). La crise n'épargne pas non plus la jeunesse diplômée à bac plus quatre : en 2009, huit mois après leur diplôme 64 % sont en emploi alors qu'ils étaient 77 % en 2007.... 47% sont en CDI alors qu'ils étaient 61 % en 2007 ! Chiffres de l'APEC. Certes, les études montrent que cette précarisation de la jeunesse diplômée finit par s'estomper autour de la trentaine, aujourd'hui seuil d'entrée obligé dans une vie professionnelle plus stable. Comment peut-on dès lors s'étonner que la jeunesse lycéenne et étudiante se sente concernée par la question des retraites, elle qui voit à la fois reculer les bornes de début et de fin de vie professionnelle !

Si la jeunesse diplômée souffre et proteste... que dire alors de la situation de la jeunesse des non diplômés et non qualifiés... ces 150 000 jeunes qui, tous les ans, quittent en échec le système éducatif ? Ils souffrent aussi mais ils protestent peu ou alors peut-être sporadiquement pour certains quand les quartiers populaires s'embrasent comme en 2005. Le premier mérite de l'avis du CESER est de leur donner corps collectivement et de nous obliger ainsi à les regarder, à affronter le problème.

Comme les causes, les entrées sont multiples. Mais, c'est aussi un autre mérite de l'avis de le souligner, la question de la formation initiale est centrale. Les sorties sans diplôme et sans qualification du système éducatif ne sont que l'autre face de l'échec scolaire. Même si celui-ci est aussi le résultat d'une histoire individuelle ... il faut voir lucidement les déterminismes sociaux qui sont à l'œuvre dans ce processus. L'enjeu de la démocratisation du système éducatif est au cœur du sujet. Eternel débat de la bouteille à moitié pleine ou à moitié vide. Certes, tous les élèves entrent désormais en 6^e, alors que ce n'était le cas que de 45 % d'une génération dans les années 1960, certes 97 % des collégiens accèdent à une classe de 3^{ème} et, aujourd'hui, certes **un enfant d'ouvrier a désormais seulement (les mots sont cruels), seulement 7 fois moins de chances qu'un enfant de cadre supérieur ou d'enseignant d'accéder à l'université alors qu'en 1964 c'était quarante fois moins.**

Nul ne peut donc nier la massification du système éducatif et une part réelle de démocratisation mais en même temps les limites et les fissures apparaissent nettement : les **choix d'orientation**, déterminants pour s'engager ensuite dans la poursuite d'études longues, sont **très marqués socialement** : à niveau scolaire égal, 94 % des enfants de cadres demandent une orientation vers la voie générale, contre 67 % des enfants d'ouvriers. Au total 41 % des élèves s'engageant dans la voie professionnelle sont des enfants d'ouvriers, et seulement 5 % sont issus de familles d'enseignants ou de cadres supérieurs. Entre la 6^{ème} et les CPGE, les 45 % d'enfants des milieux populaires sont devenus 13 % quand les 19 % d'enfants de milieux supérieurs et enseignants sont devenus 50 %. Cherchez l'erreur !

Le processus de démocratisation plafonne, le système éducatif en l'état n'y arrive plus Le collège unique censé porter cette démocratisation est en grande partie, hélas, une fiction. L'historien de l'éducation Jean Paul Delahaye résume ainsi la formule retenue en 1975 : « *un collège petit lycée plutôt qu'un primaire supérieur qui se serait situé dans la continuité de la scolarité obligatoire* ». Ainsi, au lieu de donner un tronc commun de formation à tous les jeunes, le collège est avant tout l'antichambre du lycée avec les logiques sélectives que cela suppose via la multiplication des filières.

Aurions-nous donc renoncé aujourd'hui à aller plus loin dans la démocratisation de l'école, dans le refus de l'échec scolaire ? Comme le souligne notre avis, des actes le prouvent : diminution des postes d'enseignants, suppression de la formation professionnelle des enseignants, abandon de la politique d'éducation prioritaire.... Même si officiellement on parle désormais d'« ambition réussite », de « parcours d'excellence », d'« internats d'excellence », de « mérite », d'« égalité des chance » avec une médiatisation de ces jeunes des cités préparant Sciences Po ou des classes prépa.

« Mérite », « Égalité des chances » ! Joli glissement sémantique, là où on parlait il y a peu d'égalité de droits, d'accès pour tous Le sociologue François DUBET analyse ainsi ce qu'il appelle « le piège de l'égalité des chances » : *« les politiques de l'égalité des chances qui se développent depuis quelques années ont les yeux rivés sur les élites. Si nous sommes indignés par la faible part des enfants de travailleurs et des enfants issus des minorités discriminées parmi les élèves de classes préparatoires et des grandes écoles, nous le sommes beaucoup moins par leur surreprésentation dans les filières scolaires les moins valorisées leur promettant les emplois les plus précaires, les plus mal payés et les plus pénibles : près de 80% des élèves en CAP sont d'origine populaire. Nous sommes plus sensibles à la diversité dans les grandes écoles que dans la grande distribution et les travaux publics. »*

Autrement dit, nous faisons comme si l'accès de minorités sociales et culturelles méritantes allait changer l'ordre des choses. Or ce tropisme repose sur une illusion statistique : les élèves défavorisés et méritant d'être aidés par des dispositifs spéciaux se comptent au mieux par centaines alors que les autres se comptent par centaines de milliers. Ce déséquilibre résulte du modèle même de l'égalité des chances méritocratiques dans lequel les inégalités entre les positions sociales sont moins en cause que l'équité des conditions de l'accès à ces inégalités. »

Ces propos de François DUBET doivent fortement nous interroger car, avec une telle logique à l'œuvre, on peut assez facilement comprendre que la question de l'échec scolaire générateur de 150 000 sorties annuelles sans diplôme et sans qualifications est loin d'être réellement prise en compte. La politique de l'égalité des chances a l'avantage de se contenter de petits moyens concentrés qui suffisent à jeter de la poudre aux yeux. Une politique de droit à l'éducation pour tous est évidemment autrement courageuse et coûteuse Or, rares sont ceux qui s'y sont essayés comme l'a fait dans les années 80 Alain Savary avec l'éducation prioritaire. Tout est à l'œuvre aujourd'hui pour la détruire sous le prétexte que, quand un établissement est en ZEP, il n'en sort jamais et que les résultats des élèves ne s'améliorent pas ! Mais on oublie de dire que les difficultés sociales n'ont fait qu'augmenter, que les quartiers restent en grande partie des ghettos où de nouveaux arrivants en difficulté remplacent ceux qui, ayant pu progresser, vont ailleurs.

Toutes les mesures de suivi, d'accompagnement pour les sortants sans diplôme et sans qualifications sont indispensables. Notre avis propose à juste titre d'en créer ou d'en améliorer certaines, depuis le décrochage scolaire jusqu'à la formation tout au long de la vie. Mais nous ne y trompons pas, en lien avec l'éducation familiale et l'éducation « non formelle » sur le hors temps scolaire, c'est au cœur du système éducatif que l'essentiel se « joue ». Laissons donc l'égalité des chances à la Française des Jeux et revenons-en vite à une égalité des droits !

Le groupe associations votera avec enthousiasme cet avis qu'il avait fortement souhaité... dans la continuité de l'avis sur la jeunesse. Il remercie le Président de la Commission 5, le Rapporteur et tout particulièrement la chargée de mission Evelyne Rouch. Merci encore Evelyne.

Intervention de Serge CRABIÉ, au nom du Premier Collège

Monsieur le représentant du Préfet de Région,
Monsieur le Président du CESER,
Chers collègues,
Mesdames et Messieurs,

Le thème était particulièrement ambitieux.

Les contours sont effectivement peu aisés à poser compte tenu des divergences d'opinions sur le sujet abordé, de la multiplicité des champs qu'il recouvre.

Pour autant, nous avons le mérite de nous y être penchés avec sérieux, acharnement, passion et néanmoins avec beaucoup de sagesse.

Le résultat est à la hauteur de notre investissement même s'il n'est pas parfait. Il pose des jalons, les problématiques et propose des débuts de solutions.

Un grand merci donc à tous ceux qui se sont « accrochés » afin de poser par écrit ce travail, de l'agencer et de le rendre public. Nous souhaitons en particulier remercier Evelyne ROUCH et Sylvia MOLINA qui ont réussi ce qui, a priori, était une gageure, ainsi que Pierre REQUIER qui avait la lourde responsabilité de rapporteur.

Ce dernier a fait preuve d'une grande qualité d'écoute, il a traversé les épreuves avec sérénité et avec la volonté de rechercher le consensus.

Nous tenons également à remercier tous les membres de la Commission 5 ainsi que les participants au groupe de travail.

Ce thème et toutes les personnes, trop nombreuses, concernées par cette problématique méritaient cette attention accrue et ce travail titanesque. Nous souhaitons leur dédier cette contribution du CESER Midi-Pyrénées.

L'état des lieux est intéressant et en tirant le fil d'un bon nombre de « bobines », en additionnant les chiffres, en comparant les statistiques et les analyses, nous arrivons à une synthèse éclairante à plusieurs titres.

Nous souhaitons néanmoins souligner quelques absents qui auraient mérité d'être auditionnés, en particulier les OPCA, le FONGECIF et quelques branches particulièrement investies dans la formation des savoirs de base, notamment.

Il ne reflète pas assez, par conséquent et à notre avis, le travail des entreprises et des partenaires sociaux qui s'investissent depuis de nombreuses années sur cette thématique. La signature de l'Accord National Interprofessionnel 2008 et la création du Fonds Paritaire de Sécurisation des Parcours Professionnels en sont de beaux exemples.

Ceci étant dit, de cet état des lieux, nous retiendrons principalement deux constats :

- ✓ le premier concerne la problématique des savoirs de base qui pèse forcément et fortement sur les sorties sans qualifications ;
- ✓ le second, qui concerne plus particulièrement le classement de la région Midi-Pyrénées au regard du nombre de jeunes ou d'adultes accédant à un niveau IV de formation.

Les chiffres sont alarmants et notre situation se dégrade d'une année sur l'autre. Au-delà de toute considération, analyse ou justification éventuelle, nous ne pouvons, en tant que responsables, accepter un tel constat.

Nous nous devons de prendre des mesures urgentes, de mettre en place des outils et de poser des objectifs clairs et mesurables.

S'agissant du premier constat, relatif aux savoirs de base, nous ne revenons pas sur les propositions et les constats faits concernant les fondements de notre éducation primaire et secondaire, qui relèvent du niveau national. Nous souhaitons simplement faire part de notre inquiétude.

Nous ne sommes pas parmi les meilleurs en Europe et les carences sont réelles et mesurables. Nous le voyons avec la réforme de la formation professionnelle, l'État demande toujours plus..., toujours plus aux partenaires sociaux et aux entreprises qui se doivent de colmater, réparer, réinventer des dispositifs alors que, de l'autre côté, une institution s'effrite, parfois faute de moyens et parfois par une mauvaise utilisations des moyens existants, entraînant avec elle des jeunes qui ne sont qu'au début d'un parcours semé d'embûches.

Ce projet d'avis évoque les problèmes, les paradoxes du système, les risques à venir et quelques propositions. Ces dernières sont intéressantes et il appartient, à présent, aux pouvoirs publics d'en prendre la mesure et les décisions qui s'imposent. Nous espérons qu'une prise de conscience est en marche.

Pour ce qui concerne toujours la problématique des savoirs de base pour les « moins jeunes », donc tous ceux qui sont sortis du système scolaire, des outils existent et sont mis en œuvre dans les entreprises, par les branches. Il serait intéressant de pouvoir capitaliser et diffuser ces bonnes pratiques.

Par ailleurs, une partie du Fonds Paritaire de Sécurisation des Parcours Professionnels est fléchée sur la problématique de l'illettrisme.

S'agissant de la proposition du CESER, « un capital d'heures de formation à destination des personnes sans qualification » qui pourrait être accessible à tout moment, c'est un concept qu'il faut retenir et encourager. Un chéquier « première qualification », voilà une banque sympathique ! Au-delà du concept et des actionnaires qui devraient, je l'espère, se laisser convaincre.

Certes l'information sur la formation professionnelle circule dans les entreprises ; le chef d'entreprise a cependant déjà beaucoup de responsabilités et la formation professionnelle est tellement complexe, changeante. Comment un salarié peut-il se retrouver précisément dans tous ces dispositifs et, surtout, se laisser convaincre de la nécessité de revenir aux apprentissages de base !

Développer les contrats professionnels, le DIF et autres mesures, nous sommes tous d'accord mais comment faire passer le message ? Comment accompagner toutes ces personnes dans cette démarche ?

L'État a lancé l'opération « développeurs de l'apprentissage et de l'alternance ». Cette opération se fait avec de petits moyens mais la Région est vaste et le nombre d'entreprises conséquent. La Région et les partenaires sociaux pourraient optimiser et conforter ces moyens financiers afin d'en faire une opération d'envergure !

Au-delà du discours et des intentions, préoccupons-nous également des TPE et de leurs salariés ; donnons-nous les moyens d'une véritable politique en la matière ! Nous savons comment faire, trouvons les moyens financiers pour sa mise en œuvre !

Le deuxième constat qui nous préoccupe est celui des niveaux IV, du faible taux de jeunes accédant à ce niveau de qualification.

Bien évidemment, il y a un bon nombre d'insertions professionnelles qui se font sans certification, sans qualification et la formation tout au long de la vie, ainsi que la VAE, sont des outils précieux. Pour autant, on sait que la qualification est un précieux atout. A ce titre, la région Midi-Pyrénées est, on peut le dire, dans une situation peu enviable.

Bien entendu, le développement de l'alternance est une solution et elle est aujourd'hui un passage obligé et un gage de réussite. La crise économique ne facilite pas son développement, c'est un fait.

Le nombre d'apprentis stagne en Région malgré les ouvertures de nouvelles sections. Il serait nécessaire que la Région assouplisse ses règles de fonctionnement en :

- ✓ Permettant aux établissements d'augmenter plus simplement leurs effectifs pour ne pas rester bloqués par la règle des « plus de 3 apprentis par section » ;
Un seuil total, par établissement, pour l'ensemble des formations proposées, permettrait d'intégrer de nombreux jeunes, de les amener vers une qualification, d'aider les entreprises à passer ces années de crise et de préparer la relance !
- ✓ Modifiant la règle des 60% d'ouvertures en niveau V.
Cette règle bloque, depuis des années, les appareils de formation et notamment les CFA multi professionnels qui aménagent et régulent les territoires en matière d'apprentissage, que l'on cantonne en niveau V et, par voie de conséquence, les jeunes apprentis également.

S'agissant de la problématique des ruptures de contrats, et compte tenu de l'importance de l'accueil et de l'organisation pédagogique dans les entreprises, la création par la Région d'un **label « qualité alternance »** permettrait :

- ✓ De labéliser les organismes de formation qui dispenseraient la formation pour les tuteurs ;
- ✓ De moduler les primes pour les employeurs qui s'investissent dans leur formation et ainsi créer, par la même occasion, un réseau d'entreprises plus particulièrement chargé de l'accueil des publics en difficulté ;
- ✓ Et, j'en ai parlé plus haut, de mettre en place un véritable réseau de développeurs de l'alternance qui diffuse, dans le même temps, les informations aux entreprises et à leurs salariés sur la formation professionnelle et les différents dispositifs.

Je ferai une petite parenthèse sur les contrats d'apprentissage auxquels, certains d'entre vous le savent, je suis particulièrement attaché.

Que les jeunes en difficulté soient accueillis dans ces dispositifs me semble donc être déjà une réalité qu'il convient d'amplifier. Encore faudrait-il donner de réels moyens aux entreprises pour assurer un accueil à la hauteur des attentes et aux CFA, afin de prendre en charge ces jeunes et les mener à la qualification.

Nous sommes favorables aux Ecoles de la Deuxième Chance et à leur déclinaison sur les territoires. Cependant, quand on compare son budget à celui d'un CFA ... je pense que la solution passerait par un effort financier à faire pour les CFA afin de leur permettre de construire des accompagnements plus adaptés à ces publics et éviter ainsi véritablement la sortie d'apprentis sans qualification.

Enfin, les contrats professionnels doivent être développés dans l'esprit de la loi, donc plus particulièrement sur des parcours plus adaptés aux besoins des entreprises. L'intérêt de ce dispositif n'est pas d'en faire un contrat d'apprentissage bis.

A ce titre, nous avons peu d'informations fiables et globalisées sur ces contrats. Nous souhaitons, tout comme le fait la Région sur l'apprentissage, qu'une réelle enquête régionale soit menée par l'État.

Ce contrat « modulable » nécessite un accompagnement des entreprises dans l'élaboration du projet d'embauche et du parcours pédagogique à mettre en œuvre. A ce titre, les branches et les OPCA me semblent bien placés et les nouvelles prérogatives des derniers devraient les amener à prendre plus d'initiatives en ce domaine.

Ce travail est une première pierre posée.

Cette pierre aurait mérité encore quelques séances, pas tant de polissage mais plutôt de sablage afin de lui donner plus de caractère, de refléter un peu mieux la réalité des dispositifs existants et de leurs contributions respectives.

En ce qui nous concerne, nous souhaitons vivement et sincèrement améliorer rapidement la situation dans notre région au regard de ces constats.

Si certaines décisions et propositions relèvent du niveau national et de l'État, beaucoup peuvent être initiées en région.

Pour ce faire, il est nécessaire de réunir, autour de projets consensuels, les élus, les financeurs et les acteurs. Des instances ad hoc existent et peuvent être mieux exploitées ; nous proposons qu'une commission du CCREFP soit instaurée avec pour objet les sorties sans qualification.

Par ailleurs, les travaux du CPRDF et ceux du SRDE doivent être engagés rapidement.

En tant que responsables d'organisations syndicales ou professionnelles, d'organismes consulaires, de gestionnaires d'établissements de formation ou de CFA et plus particulièrement en tant que chef d'entreprise, nous faisons le vœu de pouvoir travailler rapidement tous ensemble sur la mise en œuvre d'actions relevant de cette problématique particulièrement importante et préoccupante.

Au-delà des observations que j'ai développées dans cette intervention, **en tant que porte-parole du collège 1, ce projet d'avis sera adopté.**

Je vous remercie de votre attention.

Intervention de Claude DUPUY, au nom de l'UNSA

Monsieur le représentant du Préfet de région,
Monsieur le Président du CESER,
Mesdames et Messieurs,
Chers collègues,

Je regrette l'absence de représentants du Conseil Régional.

Ce n'est pas un hasard si notre avis débute par un discours du citoyen JAURÈS aux Écoles publiques de Castres en 1904 qui s'intitule « l'éducation rationnelle, besoin essentiel et nécessité vitale de la République » et se termine par un appel du même citoyen JAURÈS aux instituteurs et institutrices le 15 janvier 1888 (page 195, relisez-le).

« Il faut éduquer la France ! »

En 2010, cet objectif essentiel n'est toujours pas atteint.

Cet avis du CESER sur les sorties sans qualification en Midi-Pyrénées est un des plus importants que nous ayons produit.

Il décrit une société qui ne respecte plus les valeurs de notre République puisque notre École exclue plus d'un quart des enfants qui lui sont confiés.

Quand on a ancré au plus profond de soi la conviction que c'est l'École qui crée le citoyen, que c'est l'École qui libère les hommes et les femmes de toutes les chaînes des obscurantismes, on ne peut être que triste du constat que nous faisons aujourd'hui.

Triste, mais surtout révolté 21,6 % de lecteurs inefficaces à 17 ans, c'est-à-dire qui ne comprennent pas un texte, près d'un quart qui sortent de l'École sans aucune qualification.

Ces chiffres, nous avons eu du mal à les faire admettre, d'où nos débats parfois houleux.

Cet avis décrit, chiffres et graphiques à l'appui, l'état d'une partie de notre jeunesse. Personne ne peut feindre de l'ignorer.

Ce constat nous amène à remarquer que nous sommes entrés dans une société duale, composée de ceux qui pourront accéder à un travail stable et rémunéré et ceux qui en seront exclus la plupart du temps à vie.

Pendant les trente glorieuses, quel que soit son niveau d'études, tout le monde pouvait accéder à un emploi, aujourd'hui, avec la perte de millions d'emplois de production, cela est révolu. Si nos décideurs ne font rien, l'avenir sera encore pire.

Les jeunes en échec, ce sont les enfants des milieux défavorisés, des pauvres dont le nombre s'accroît sans cesse.

L'École ne se suffit pas à elle-même, d'où les devoirs à la maison, s'ils ne sont pas faits correctement, l'enfant ne peut assimiler les connaissances indispensables.

Malgré les cycles, il faut au cours préparatoire savoir lire à Noël, l'enfant qui n'y arrive pas est perdu. On ne sait pas encore faire une formation individualisée. Nous avons pourtant les outils. L'enseignement est construit pour 80 % des enfants qui sont dans les normes que l'on a fixées à l'École. Les autres, ils doivent vivre l'exclusion. C'est terrible l'exclusion.

Cette exclusion d'une partie de notre jeunesse est mortifère pour notre pays, source de violences de plus en plus graves. Collectivement, nous sommes responsables.

Des enquêtes montrent que notre société a peur de sa jeunesse, de cette jeunesse qui galère. Ces jeunes deviennent aux yeux des adultes une classe à part, menaçante. Alors peut-on continuer à proclamer « Liberté, Égalité, Fraternité » ? Pour beaucoup de ces jeunes, cela n'a plus de sens.

Il nous reste à refonder notre École pour refonder les valeurs de la République laïque, redonner de l'espoir à chacun de nos enfants. Les solutions existent, certaines sont exposées dans cet avis.

Lutter contre les sorties sans qualification doit être une priorité nationale.

Intervention de Gérard CASSAGNE, au nom de la CFTC

Monsieur le représentant du Préfet de Région,
Monsieur le Président du CESER,
Mesdames, Messieurs les conseillers,
Mesdames et Messieurs,

La CFTC partage la lettre de Jean Jaurès écrite en 1888 et reconnaît toute l'importance de la formation.

Toutefois, depuis ce temps, la situation a bien changé.
L'économie s'est développée et la société s'est modernisée. Le pourcentage de personnes diplômées est nettement plus important qu'en cette fin de XIXe siècle.

Il est vrai aussi que depuis une vingtaine d'années, l'école ne donne plus l'impression d'être le creuset de la République et l'école de la citoyenneté. Parfois, les Professeurs ne sont plus soutenus, écoutés, respectés. La société est devenue difficile, injuste, violente et déshumanisée.
En cela, la CFTC partage les constats, les analyses et les propositions contenus dans cet avis.

Pour les jeunes, elle trouve particulièrement adaptée, en cas d'arrêt prématuré des études, une valorisation des acquis de l'expérience. En cas de reprise plus tard des études, cela permettrait pour le jeune de pouvoir étudier seulement les disciplines où les lacunes ont été relevées.

De même en cours de carrière, la CFTC aimerait que la VAE soit proposée au salarié à intervalles réguliers (par exemple tous les 10 ans) pour faire valoir ses compétences acquises dans l'entreprise afin d'établir une évolution de carrière.

En cas de départ de l'entreprise ou de licenciement, la VAE serait établie systématiquement et pourrait être un certificat de travail amélioré.

Ce document serait plus particulièrement utile comme mentionné dans l'avis pour les personnes sans diplôme mais aussi pour les autres.

Je vous remercie pour votre écoute.

REVUE DE PRESSE

DÉPÊCHES AEF

Réalisées par Gwénaëlle CONRAUX, journaliste,
correspondante Midi-Pyrénées Languedoc-Roussillon pour aef.info

Le Ceser Midi-Pyrénées souhaite la construction de schémas départementaux de l'enseignement dans les territoires

Le Ceser Midi-Pyrénées vient de présenter son rapport sur les sorties sans qualification en Midi-Pyrénées, lors de l'assemblée plénière le 20 octobre 2010. L'institution qui rend des avis consultatifs, s'est autosaisi de cette question et y travaille depuis 2007. Le Ceser Midi-Pyrénées, reprenant des chiffres de l'Insee, estime que 3 500 à 4 000 jeunes de Midi-Pyrénées sortent sans qualification et sans diplôme, par an, soit 19,3 % des jeunes de 20 à 24 ans (1). Est considérée comme sans qualification « toute personne qui n'a obtenu ni un CAP, ni un BEP, ni un Bac ». Les départements du Tarn-et-Garonne (25,3 %) et de l'Ariège (23,2 %) sont particulièrement concernés. La moyenne nationale des sorties sans qualification est de 11 à 18 % chaque année.

CARTE DES FORMATIONS. Le Ceser invite le rectorat de Toulouse, les communes et les intercommunalités à instaurer un « véritable dialogue » et construire un schéma départemental de l'enseignement primaire et secondaire dans les territoires. Objectif : favoriser le regroupement géographique et rendre l'enseignement par cycle effectif. Ce schéma vise également à dégager une vision globale et veiller à une meilleure répartition du service public de l'éducation sur les territoires de Midi-Pyrénées. « Aujourd'hui, on modifie la carte des formations de CDEN en CDEN », explique Pascal Astruc, président de la commission « éducation, emploi, formation, sorts » du Ceser Midi-Pyrénées. « Nous n'avons plus de vision globale des formations et en milieu rural, il peut y avoir des trous ». « L'idée n'est pas de modifier la gouvernance mais d'élaborer un outil d'aménagement du territoire et savoir comment on conçoit la présence du service public d'éducation », poursuit-il. L'instance régionale propose de relancer la politique de contrats éducatifs locaux afin de bâtir des partenariats entre tous les acteurs éducatifs.

CARTE SCOLAIRE. Le Ceser Midi-Pyrénées souhaite que les effets de l'assouplissement de la carte scolaire soient mesurés en raison de la configuration particulière de l'académie (huit départements, prépondérance de la métropole toulousaine et poids de la ruralité). Il faut également trouver une « nouvelle sectorisation équilibrée » des établissements pour éviter les ghettos scolaires et mettre en place des mesures de régulation de l'assouplissement de la carte scolaire.

SUIVI DE COHORTE. Le Ceser propose également que l'académie de Toulouse conduise une expérimentation sur le suivi d'une cohorte d'élèves de six à 16 ans, sans redoublement. « Il faut veiller à assurer les premières acquisitions et redonner confiance en l'école », recommande le Ceser Midi-Pyrénées. « La première cause de sortie sans qualification reste la non-maîtrise des savoirs de base, en particulier la lecture », constate-t-il. Il appelle également le rectorat et le conseil régional Midi-Pyrénées à mettre en place un dispositif régional d'observation et de veille renforcée pour les premières cohortes de bac en trois ans.

ACCESSION AU BAC. Depuis 2003, la proportion d'élèves d'une génération à obtenir le bac chute (de 66 % à 62,1 % en 2009) et est en dessous de la moyenne nationale (64 %). Même tendance au niveau du taux d'élèves accédant au Bac. Depuis sept ans, le taux est passé de 72 % à 62,8 % en 2009 ; alors même que l'évolution nationale connaît une augmentation. L'académie de Toulouse se situe ainsi parmi les trois dernières académies pour la proportion des élèves accédant au niveau IV (derrière Amiens et Créteil).

CULTURE DE L'ÉVALUATION. Le Cese Midi-Pyrénées préconise la mise en place d'outils nationaux d'évaluation partagés par la communauté éducative, avec des indicateurs fiables et qui font consensus. Pour l'institution, l'objectif de l'évaluation doit être réorienté : « de la mesure de la performance, il doit devenir le moyen de repérer les difficultés pour adapter le système éducatif aux besoins, en constante évolution, des élèves ».

« Il est urgent de passer de la culture de l'évaluation par le décompte des erreurs et leur sanction à une évaluation 'positive' fondée sur la confiance et la valorisation des acquis. » L'institution insiste sur l'importance de mettre en place une « véritable politique d'évaluation » et de développer une « culture de l'évaluation » dans le système éducatif afin de diffuser les bonnes pratiques, de mutualiser et de coordonner les actions.

RÉPARTITION DES MOYENS. Selon le rapport, il faut repenser l'organisation de l'école à partir de la difficulté à apprendre. Il recommande des classes hétérogènes à effectif réduit. La diversification des approches pédagogiques, l'individualisation, la pluridisciplinarité et l'utilisation des outils informatiques représentent de « véritables enjeux ». Cette nouvelle conception doit s'accompagner d'une meilleure répartition des moyens, voire d'un accroissement des moyens, sur la phase des premiers apprentissages à l'école et au collège. « Le système éducatif doit se mobiliser pour une effectivité des cycles, en particulier au collège, pour la mise en place d'une continuité pédagogique tout au long du parcours », recommande le rapport.

DIFFICULTÉ FACE À L'ÉCRIT. Le rapport rappelle en outre que lors des JAPD, 12 % des jeunes de Midi-Pyrénées, âgés de 17 ans, rencontrent des difficultés de compréhension face à l'écrit (un chiffre correspondant à la moyenne nationale). Ils sont 4,1 % à avoir de graves difficultés en lecture (4,9 % au plan national).

(1) Le rectorat de Toulouse comptabilise, en 2005, 1 240 élèves sortis sans qualification, soit 4,1 % (la moyenne nationale étant de 5,5 %).

Selon la Draf, 17,8 % des élèves (soit 678 jeunes) ne sont pas diplômés de l'enseignement agricole.

Le pourcentage de ruptures de contrats d'apprentissage en Midi-Pyrénées s'élève, en 2007, à 9 % des contrats en cours. Un chiffre en forte régression par rapport aux années 1997-1998 où il dépassait les 20 %.

Midi-Pyrénées : le Ceser préconise à la région d'élaborer un schéma régional de l'information et de l'orientation

Le Ceser (conseil économique, social et environnemental régional) Midi-Pyrénées invite le conseil régional Midi-Pyrénées à élaborer un schéma régional de l'information et de l'orientation. Cette proposition émane du rapport de l'institution sur les sorties sans qualification en Midi-Pyrénées, présenté en assemblée plénière le 20 octobre 2010. Le Ceser qui s'est auto-saisi de cette question, a travaillé trois ans sur ce rapport. Reprenant des chiffres de l'Insee, le Ceser estime que 3 500 à 4 000 jeunes de Midi-Pyrénées sortent sans qualification et sans diplôme, par an, soit 19,3 % des jeunes de 20 à 24 ans. Est considérée comme sans qualification « toute personne qui n'a obtenu ni un CAP, ni un BEP, ni un bac ». Les départements du Tarn-et-Garonne (25,3 %) et de l'Ariège (23,2 %) sont particulièrement concernés. La moyenne nationale est de 11 à 18 % chaque année.

La mise en place d'un portail internet sur l'accueil, l'information, l'orientation et l'accompagnement est qualifiée d' « avancée importante ». « Cette action constitue un premier niveau d'informations et devra constituer la première base de ce schéma », indique le rapport du Ceser Midi-Pyrénées. Après la sortie sans qualification, le Ceser conseille d'articuler les actions autour des « potentialités offertes par les dispositifs d'orientation et d'insertion » et de s'appuyer sur la dynamisation des dispositifs de formation dans le cadre de l'alternance et des contrats d'aide à l'emploi.

Le Ceser demande également que les jeunes repérés en difficultés de lecture lors des JAPD (journées d'appel de la défense) soient systématiquement pris en charge et accompagnés par les réseaux appropriés. Il demande qu'une action spécifique, régionale et territorialisée soit mise en place sur la base d'un partenariat et d'un financement croisé (État, rectorat de Toulouse, conseil régional Midi-Pyrénées et partenaires sociaux via le FPSPP).

Dans le nouveau contexte d'orientation tout au long de la vie, le Ceser préconise de mieux articuler les prestations et les actions des fournisseurs d'information pour l'orientation (CIO, CRIJ, BIJ, missions locales, Pôle emploi, MCEF, etc.) et d'utiliser les ressources régionales communes réalisées par le Carif-OREF.

PLUS DE LIENS AVEC LES BRANCHES PROFESSIONNELLES

Si l'instance régionale qualifie d' « extrêmement intéressante » l'expérimentation « passeport accueil commun », pilotée par le rectorat et portée par l'ARML (association régionale des missions locales) avec des fonds du fonds d'expérimentation pour la jeunesse, elle souhaite connaître l'état d'avancement de cette opération. Elle propose que le rectorat et l'ARML présentent une évaluation intermédiaire en CAEN (conseil académique de l'Éducation nationale) et au CCREFP.

Le Ceser Midi-Pyrénées propose que le conseil régional signe des conventions d'objectifs pour le développement de la formation des jeunes avec l'ensemble des branches professionnelles. Il désire une augmentation du nombre de contrats en alternance (apprentissage et contrat de professionnalisation). Selon lui, les branches professionnelles de la région pourraient également initier des partenariats avec l'ANLCI de Midi-Pyrénées pour mettre en place des actions de lutte contre l'illettrisme pour les salariés.

AUGMENTER LE NOMBRE DE FORMATIONS QUALIFIANTES DE BASE

Il propose également de faire évoluer le PRFP (plan régional de formation professionnelle) en augmentant le nombre de formations qualifiantes de base et l'accès à la certification. L'évaluation des actions de formation du PRFP doit être mieux organisée en intégrant le taux d'accès à la certification dans ses indicateurs.

Enfin, le Ceser approuve la décision de la région Midi-Pyrénées d'ouvrir des antennes de l'E2C (école de la 2e chance) dans chaque département. Mais il plaide pour une mise en cohérence des interventions assurées par les différents dispositifs de la deuxième chance et de leur pilotage. Pour le Ceser, le conseil régional devrait être « l'institution qui valide la pertinence de la création de dispositifs de la 2e chance » puisqu'il pilote les politiques locales de formation professionnelle.

ENTRE 3 500 ET 4 000 SORTIES SANS QUALIFICATION EN MIDI-PYRÉNÉES

De son côté, le rectorat précise que, en 2005, 1 240 élèves sont sortis sans qualification du système éducatif, soit 4,1 % (la moyenne nationale étant de 5,5 %). Selon la Draf (direction régionale de l'Agriculture et de la forêt), 17,8 % des élèves (soit 678 jeunes) ne sont pas diplômés de l'enseignement agricole. Enfin, le pourcentage de ruptures de contrats d'apprentissage en Midi-Pyrénées s'élève, en 2007, à 9 % des contrats en cours. Un chiffre en forte régression par rapport aux années 1997-1998 où il dépassait les 20 %.

La JAPD permet de constater que 12 % des jeunes de Midi-Pyrénées, âgés de 17 ans, rencontrent des difficultés de compréhension face à l'écrit (un chiffre correspondant à la moyenne nationale). Ils sont 4,1 % à avoir de graves difficultés en lecture (4,9 % au plan national).

Depuis 2003, la proportion d'élèves d'une génération à obtenir le bac chute (de 66 % à 62,1 % en 2009) et est en dessous de la moyenne nationale (64 %). Même tendance au niveau du taux d'élèves accédant à l'épreuve du bac : depuis sept ans, le taux est passé de 72 % à 62,8 % en 2009 ; alors même que l'évolution nationale connaît une augmentation. L'académie de Toulouse se situe ainsi parmi les trois dernières académies pour la proportion des élèves accédant au niveau IV (derrière Amiens et Créteil).