Fondation des Régions Européennes pour la Recherche en Education et en Formation

Foundation of European Regions for Research in Education and Training

Fundación de Regiones Europeas para la investigación en educación y formación

Stiftung der Europäischen Regionen für Bildungs und Ausbildungsforschung

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE

**Université Européenne d'été de la Recherche et des Innovations pour apprendre tout au long de la vie**

# L'Apprendre tout au long de la vie : un nouveau développement économique et social des Régions !

**8° session, *Bruxelles*, 8-10 septembre 2010**

## Textes de référence pour les carrefours

Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme

RhôneAlpes Région

5

# Table des Matières

**UE 2020** 3

**NEW SKILLS, NEW JOBS** 6

**YOUTH IN THE MOVE** 11

**L'inadéquation des compétences en Europe** 14

**POLITIQUE EUROPEENNE EN EDUCATION ET FORMATION**
**Principaux développements et depuis l'an 2000** 18

## CARREFOURS

**Carrefour 1 : Redéployer des compétences pour réussir un parcours de vie** 23

**Carrefour 2 : Réussir des transitions : un levier pour un nouveau développement** 29

**Carrefour 3 : De nouveaux chemins pour apprendre** 74

**Carrefour 4 : de la mobilité à la promotion sociale et** professionnelle 97

# UE 2020

## EUROPE 2020 STRATEGY : Europe 2020: a strategy for smart, sustainable and inclusive growth

http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf

*European leaders meeting in Brussels on17 June adopted "Europe 2020", the new 10-year strategy for jobs and growth. They confirmed the five EU headline targets which will constitute shared objectives guiding the action of Member States and the Union as regards employment; innovation, research and development; climate change and energy objectives; and education and social inclusion in particular through the reduction of poverty.*

Europe faces a moment of transformation. The crisis has wiped out years of economic and social progress and exposed structural weaknesses in Europe's economy. In the meantime, the world is moving fast and long-term challenges – globalisation, pressure on resources, ageing – intensify. The EU must now take charge of its future.

Europe can succeed if it acts collectively, as a Union. We need a strategy to help us come out stronger from the crisis and turn the EU into a smart, sustainable and inclusive economy delivering high levels of employment, productivity and social cohesion. Europe 2020 sets out a vision of Europe's social market economy for the 21st century.

Europe 2020 puts forward three mutually reinforcing priorities:

– Smart growth: developing an economy based on knowledge and innovation.

– Sustainable growth: promoting a more resource efficient, greener and more competitive economy.

– Inclusive growth: fostering a high-employment economy delivering social and territorial cohesion.

The EU needs to define where it wants to be by 2020. To this end, the Commission proposes the following EU headline targets:

– 75 % of the population aged 20-64 should be employed.

– 3% of the EU's GDP should be invested in R&D.

– The "20/20/20" climate/energy targets should be met (including an increase to 30% of emissions reduction if the conditions are right).

– The share of early school leavers should be under 10% and at least 40% of the younger generation should have a tertiary degree.

– 20 million less people should be at risk of poverty.

These targets are interrelated and critical to our overall success. To ensure that each Member State tailors the Europe 2020 strategy to its particular situation, the Commission proposes that EU goals are translated into national targets and trajectories.

The targets are representative of the three priorities of smart, sustainable and inclusive growth but they are not exhaustive: a wide range of actions at national, EU and international levels will be necessary to underpin them. The Commission is putting forward seven flagship initiatives to catalyse progress under each priority theme:

– "Innovation Union" to improve framework conditions and access to finance for research and innovation so as to ensure that innovative ideas can be turned into products and services that create growth and jobs.

– "Youth on the move" to enhance the performance of education systems and to facilitate the entry of young people to the labour market.

– "A digital agenda for Europe" to speed up the roll-out of high-speed internet and reap the benefits of a digital single market for households and firms.

– "Resource efficient Europe" to help decouple economic growth from the use of resources, support the shift towards a low carbon economy, increase the use of renewable energy sources, modernise our transport sector and promote energy efficiency.

– "An industrial policy for the globalisation era" to improve the business environment, notably for SMEs, and to support the development of a strong and sustainable industrial base able to compete globally.

– "An agenda for new skills and jobs" to modernise labour markets and empower people by developing their of skills throughout the lifecycle with a view to increase labour participation and better match labour supply and demand, including through labour mobility.

– "European platform against poverty" to ensure social and territorial cohesion such that the benefits of growth and jobs are widely shared and people experiencing poverty and social exclusion are enabled to live in dignity and take an active part in society.

These seven flagship initiatives will commit both the EU and the Member States. EU-level instruments, notably the single market, financial levers and external policy tools, will be fully mobilised to tackle bottlenecks and deliver the Europe 2020 goals. As an immediate priority, the Commission charts what needs to be done to define a credible exit strategy, to pursue the reform of the financial system, to ensure budgetary consolidation for long-term growth, and to strengthen coordination within the Economic and Monetary Union.

Stronger economic governance will be required to deliver results. Europe 2020 will rely on two pillars: the thematic approach outlined above, combining priorities and headline targets; and country reporting, helping Member States to develop their strategies to return to sustainable growth and public finances. Integrated guidelines will be adopted at EU level to cover the scope of EU priorities and targets. Country-specific recommendations will be addressed to Member States. Policy warnings could be issued in case of inadequate response. The reporting of Europe 2020 and the Stability and Growth Pact evaluation will be done simultaneously, while keeping the instruments separate and maintaining the integrity of the Pact.

The European Council will have full ownership and be the focal point of the new strategy. The Commission will monitor progress towards the targets, facilitate policy exchange and make the necessary proposals to steer action and advance the EU flagship initiatives. The European Parliament will be a driving force to mobilise citizens and act as co-legislator on key initiatives. This partnership approach should extend to EU committees, to national parliaments and national, local and regional authorities, to social partners and to stakeholders and civil society so that everyone is involved in delivering on the vision.

The Commission proposes that the European Council endorses - in March - the overall approach of the strategy and the EU headline targets, and approves - in June - the detailed parameters of the strategy, including the integrated guidelines and national targets. The Commission also looks forward to the views and support of the European Parliament for making Europe 2020 a success.

# N E W S K I L L S F O R N E W J O B S ACTION NOW

# DE NOUVELLES COMPETENCES POUR DE NOUVEAUX EMPLOIS : AGIR IMMEDIATEMENT

# Messages clés

Développer, améliorer et accroître les compétences de chacun afin de créer et de pourvoir les emplois de demain est l'un des défis majeurs se posant à l'Europe aujourd'hui. Les individus, les employeurs du privé et du public, le secteur éducatif et les administrations publiques à tous les niveaux, tous doivent renouveler leur efforts en ce sens et envisager le futur avec ambition.

Développer les compétences est une opération gagnante à tous points de vue: pour l'économie, pour la société, pour les employeurs et, évidemment, pour les personnes elles-mêmes. Dans chacun des pays de l'UE, les taux de chômage varient systématiquement avec les niveaux de qualification. En moyenne, le taux d'emploi des personnes hautement qualifiées se situe autour de 85%, mais est de 70% pour ceux possédant un niveau de qualification intermédiaire et de 50% seulement pour les moins qualifiés.

Il nous faut malheureusement reconnaitre qu'une grande partie des Européens n'ont pas encore un niveau de qualification suffisant. Presque un tiers de la population européenne âgée de 25 à 64 ans, environ 77 millions de personnes, n'ont aucun diplôme ou bien possèdent seulement un bas niveau de qualification, alors que seulement un quart des Européens possèdent des qualifications de niveau supérieur. Les moins qualifiés sont aussi les moins susceptibles de bénéficier d'une formation continue leur permettant d'améliorer leurs compétences.

Un autre grand défi est de garantir que les personnes possèdent les compétences adéquates. Il ne s'agit pas seulement d'une question d'aptitude à l'emploi à court-terme, mais de notre capacité à s'adapter à et générer les emplois de demain. Au cours de la dernière décennie, les systèmes d'éducation et de formation en Europe se sont adaptés pour mieux correspondre aux besoins. Cependant des décalages avec le marché du travail existent toujours; des pénuries de main-d'œuvre qualifiée et des déficits de compétences adéquates coexistent malheureusement avec le phénomène du chômage, et l'exclusion économique et sociale qui en découle.

Nous pouvons et devons faire beaucoup mieux. Au vu de la concurrence mondiale accrue, les pays européens ne pourront plus être compétitifs sur la base des coûts et des prix, mais devront fournir des produits et des services de meilleure qualité et plus innovants, délivrés par des personnes hautement qualifiées. Encourager la créativité et l'esprit d'entreprise à travers la formation est fondamental pour la croissance à long-terme. La crise et le processus de relance accélèrent également le rythme de la restructuration économique, ce qui a des conséquences durables sur le volume et les types de compétences requises.

Les tendances démographiques futures rendront ces défis encore plus pressants. De moins en moins de jeunes sortiront du système scolaire et des universités, et la seule tranche d'âge de la main-d'œuvre susceptible de s'accroître sera celle des plus de 50 ans. La proportion des plus de 65 ans par rapport au groupe des 15 à 64 ans passera de 26% en 2008 à 38% en 2030. Avec l'augmentation du ratio de dépendance pour le financement des retraites, il est clair que tous les actifs ayant un emploi devront également devenir plus productifs afin de soutenir ceux qui seront en dehors du marché du travail.

Ces défis surviennent dans un contexte de restrictions budgétaires pour tous ou presque tous les Etats membres ainsi que l'UE elle-même. Ceci exige des choix clairs et raisonnés sur les priorités pour le financement public de l'éducation et de la formation. Nous devons encourager fortement les personnes et les employeurs à investir davantage dans le développement des compétences, non seulement afin de garantir la rentabilité de ces investissements mais aussi tirer profit du potentiel de tous.

## Notre vision pour 2020

Nous voulons une Europe où les citoyens possèdent plus et de meilleures compétences. Une Europe où les organisations et les personnes peuvent opérer des choix bien informés sur les types d'enseignement ou de formation dans lesquels investir, en fonction des emplois qu'elles ont ou auxquels elles souhaiteraient postuler. Une Europe où les systèmes de formation proposent des approches innovantes, accessibles, flexibles et personnalisées, et se concentrent à la fois sur le développement des aptitudes de base et des compétences intellectuelles et techniques.

Nous voulons une Europe où ces efforts auront aidé à surmonter avec succès la crise, mais aussi changé fondamentalement la manière dont les Européens envisagent l'éducation et la formation,

le travail, et la relation entre les deux. La formation et le travail ne seraient plus deux mondes distincts, mais deux phases d'un processus d'apprentissage continu, tout au long de la vie, ouvert à tous et favorisant l'innovation.

Pour cela, l'une des conditions indispensables est de faire en sorte que les citoyens, les entreprises et les organismes publics reconnaissant la valeur des compétences soient toujours plus nombreux. Nous devons persuader davantage de personnes et d'organisations que leur prospérité future dépend de l'amélioration quantitative et qualitative des compétences. L'investissement global dans la formation doit augmenter malgré les restrictions budgétaires et doit être bien ciblé pour être efficace. A cette fin, les Etats membres doivent promouvoir une plus grande responsabilité dans l'investissement dans les compétences, équitablement partagée entre le gouvernement, les employeurs et les individus.

## Comment cela peut-il s'accomplir?

1. L'investissement dans les compétences doit être massif et intelligent. Ceci implique la mise en place d'**incitations adéquates afin d'encourager individus et employeurs à développer et mieux utiliser les compétences**: nous avons besoin de meilleures incitations et services pour l'ensemble des citoyens et pour toutes les types d'entreprises, afin qu'elles investissent dans les compétences de tous et en fassent le meilleur usage possible.

2. Nous devons **resserrer les liens entre les mondes de l'enseignement, de la formation et du travail**. Nous devons innover afin de rendre l'éducation et la formation plus flexibles et ouvertes ainsi que pour développer des relations plus efficaces entre les institutions éducatives, les employeurs et les services en charge de l'emploi et de l'orientation professionnelle. Une meilleure coopération permettra également de développer des qualifications basées sur les compétences comme résultats d'apprentissage, et d'assurer à tous des possibilités d'éducation et de formation tout au long de la vie.

3. Nous devons **développer des profils de compétences adaptés et équilibrés**. Les compétences spécifiques relatives au travail, acquises au cours de la formation, doivent être complétées par des compétences transversales, telles que les compétences informatiques et l'esprit d'entreprise. Ceci permet à la fois d'encourager l'esprit d'initiative plutôt que la simple reproduction des connaissances et de mieux s'adapter aux besoins des bénéficiaires des formations comme des employeurs.

4. Nous devons **mieux anticiper les besoins futurs en compétences**, en améliorant la collecte d'informations sur le marché du travail, en développant des systèmes de veille stratégique et en portant la gestion des talents à un niveau global.

Ces quatre priorités sont détaillées dans le rapport du groupe d'experts en 34 recommandations spécifiques. Leur mise en œuvre ne pourra avoir lieu sans une mobilisation et un engagement constant de la part des gouvernements, des autorités locales, des employeurs, des organismes d'éducation et de formation et de tous les individus.

Il s'agit là d'une vision ambitieuse. Mais il nous faudra impérativement la mettre en œuvre si nous souhaitons une Europe plus prospère au cours de la décennie à venir.

**Le rapport du groupe d'experts est disponible à l'adresse suivante:**

http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=822&langId=en

# Key messages

Upgrading, adapting and widening the skills portfolio of individuals to create and fill the jobs of tomorrow is one of the greatest challenges facing Europe today. Everyone needs to step up and be more ambitious for their futures – individuals, private and public employers, the education sector and governments at all levels.

Improving people's skills[2] is a real 'win, win' for all – for the economy, for society, for employers and, of course, for individuals themselves. In every single EU country, unemployment rates systematically vary with qualification levels. The employment rate for those with high skill levels across the EU as a whole is approximately 85%, for medium skill levels 70% and for low skill levels it stands at 50%.

And yet, it is an inconvenient truth that, despite progress in recent years, much of Europe is still not sufficiently skilled. Nearly one third of Europe's population aged 25-64 – around 77 million people – have no, or low, formal qualifications and only one quarter have high level qualifications. Those with low qualifications are much less likely to upgrade their skills and follow lifelong learning.

Another major challenge is to ensure that people have the right skills. This is not just a question of short-term employability, but of our capacity to adapt to and shape the jobs of tomorrow. During the last decade education and training systems in Europe have become more relevant and responsive to the needs of society; but labour market mismatches still exist and create the painful and wasteful situation of both skill shortages and skill gaps co-existing with unemployment: an economic and social exclusion.

We can, we must, do better. Increased global competition means that European countries will no longer be able to compete on cost and price, but need to produce higher quality and more innovative products and services, delivered by higher skilled people. Encouraging creativity and entrepreneurship throughout the learning process is fundamental for future growth. The crisis, and the recovery from it, is also accelerating the pace of economic restructuring, with a lasting structural effect on the volume and types of skills needed.

Future demographic trends will add further pressure to tackle this challenge. Fewer and fewer young people will graduate from schools and universities, and the only growth of the labour force is likely to be amongst those aged over 50. The numbers of over-65s in relation to those aged 15-64 will increase from 26% in 2008 to 38% by 2030. Clearly, with an increasing old-age dependency ratio, those in work also need to become more productive in order to support those outside the labour market.

These challenges, and opportunities, come at a time of serious fiscal restraint facing most, if not all, Member States as well as the EU itself. This requires explicit and sensible choices about priorities for public funding of education and training. We must strongly encourage individuals and employers to invest more heavily in their skills development, not only to secure the best 'value for money' but to reap the benefits of people's potential.

## Our vision for 2020

We want to see a Europe where citizens have more and better skills. Where people as well as organisations are able to make better-informed choices about which education or training to invest in, depending on which jobs they have, would like to develop in, or apply for. Where education and training systems propose innovative and equitable approaches such as flexible learning pathways, and focus on developing essential skills as well as intellectual and job-specific skills.

(2) Throughout this report, the term 'skill' subsumes knowledge, skill and competence defined in the European Qualifications Framework, where 'skills' means the ability to apply knowledge and use know-how to complete tasks and solve problems, and 'competence' means the proven ability to use knowledge, skills and personal, social and/or methodological abilities, in work or study situations and in professional and personal development

We want to see a Europe where these efforts will have helped the EU not only to recover successfully from the crisis, but also to fundamentally change the way Europeans think about 'education and training', about 'work' and about the relation between them. 'Education and training' and 'work' will no longer be two separate worlds, but will be much more integrated into a single lifelong learning process, open to innovation and open to all.

The foundation stone for success is to ensure that more, many more, people, businesses and public bodies recognise the value of skills. We need to persuade more people and organisations that their future prosperity depends on broadening skills and raising skill levels. Overall investment in education and training must increase, even if fiscal constraints are present, and must be efficient and well targeted. This can be achieved only if Member States promote a stronger, shared responsibility between government, employers and individuals for investing in skills.

## How can this be achieved?

1. Investment in skills must be massive and smart. It requires the right incentives to upgrade and better use skills for individuals and employers: we need better incentives and services for citizens of all abilities, and better incentives for firms of all types to invest in, and make the best of, people's skills.

2. We need to bring the worlds of education, training and work closer together. We need innovation to make education and training more flexible and open as well as to develop more effective relationships between providers, employers and guidance and placement services. More interaction will promote more skills-based qualifications and ensure continuing and lifelong education and training for all.

3. We must develop the right mix of skills. Specific job related competences learned throughout education and training must be underpinned by transversal competences, especially digital and entrepreneurial competences, in order to both encourage initiative rather than simple reproduction of received knowledge and to better adapt to learners and employers' needs.

4. We need to better anticipate future skills needs, through improved labour market information, developing early-warning systems and opening up to global talent.

These four priorities are detailed in 34 specific recommendations. These will not be achieved without the sustained commitment and engagement of governments, local authorities, employers, education and training providers and individuals.

This is both a powerful and a challenging ambition and one which we must achieve if we are to secure prosperity in Europe in the decade ahead.

Youth On the Move

**YOUTH ON THE MOVE**

**JEUNESSE EN MOUVEMENT**

En septembre 2010, la Commission lancera «Jeunesse en mouvement», une initiative visant à promouvoir la mobilité des étudiants et des stagiaires et à améliorer l'emploi des jeunes.

L'initiative «Jeunesse en mouvement» encouragera les pays de l'Union européenne à coopérer afin de donner aux jeunes Européens davantage de possibilités pour utiliser au mieux leurs capacités. Il faudra pour cela améliorer les résultats et l'attrait international des universités européennes, ainsi que la qualité globale de tous les niveaux d'éducation et de formation dans l'Union.

La proposition de la Commission représente une contribution à la stratégie Europe 2020, qui est le programme de réforme de l'UE pour la décennie à venir. L'objectif d'Europe 2020 est de mettre en place, au cours des dix prochaines années, une économie fondée sur la connaissance et l'innovation. Les jeunes ont un rôle important à jouer à cet égard, mais ont besoin de plus de soutien pour pouvoir exploiter pleinement leur potentiel. «Jeunesse en mouvement» leur procure ce soutien en améliorant l'éducation, la formation et l'accès au marché du travail.

A renewed framework for EU cooperation in the youth field 2010-2018

# The Council adopts new EU youth policy framework

In September, the Commission will adopt 'Youth on the Move', an initiative that aims to promote the mobility of students and trainees and to improve the employment situation of young people.

'Youth on the Move' will encourage EU countries to work together to give young people in Europe better opportunities to make the best of their skills. This can be achieved by improving the performance and international attractiveness of Europe's universities and by raising the overall quality of all levels of education and training in the EU.

The Commission's upcoming proposal is a contribution to Europe 2020, the EU's reform strategy for the coming decade. The Europe 2020 goal is to develop, over the next ten years, an economy that is based on knowledge and innovation. Young people have an important role to play in this but they need more support in order to unleash their full potential. 'Youth on the Move' provides this support by contributing to better education, training and access to labour market.

On 27 November 2009, the Council adopted a Resolution on a renewed framework for European cooperation in the youth field for the next decade. Based on the Commission's Communication on a new EU Youth Strategy (Investing and Empowering), the new framework invites both Member States and the Commission to work closely together to provide more and better opportunities for young people in the European Union.
This Resolution invites both the Member States and the Commission to develop European cooperation in the youth field and defines two overall objectives of the new framework:

- More and equal opportunities for young people in education and in the labour market
- Active citizenship, social inclusion and solidarity of young people

It outlines initiatives to help young people to face opportunities and challenges in eight new fields of action: education and training, employment and entrepreneurship, health and well-being, participation, voluntary activities, social inclusion, youth and the world, creativity and culture.

The Resolution employs a dual approach to develop and promote specific initiatives in the youth field and mainstreaming initiatives in the cross-sectoral dimension. Different policy sectors will now work together to provide more opportunities for young people.

Member States agree to setting up a dialogue with youth and a working group to propose indicators on youth.

Centre européen pour le développement de la formation professionnelle

NOTE D'INFORMATION

# L'inadéquation des compétences en Europe

L'Europe n'est pas confrontée au seul défi d'améliorer les niveaux de compétence. Elle doit aussi faire coïncider compétences et emplois.

La vie professionnelle devient beaucoup plus compliquée. La révolution des techniques de l'information provoque la disparition progressive de nombreux emplois qui semblaient pourtant faire partie intégrante de notre société, tandis que les nouveaux emplois que cette révolution génère exigent un socle de compétences toujours plus large. En conséquence, il devient plus difficile de faire coïncider compétences et emplois. L'évolution économique et technologique, à forte intensité de compétences, accentue le problème de l'inadéquation des compétences ([1]).

Il ne suffit pas que l'économie dans son ensemble dispose d'un nombre suffisant de travailleurs compétents, même si cette condition est fondamentale. La plupart des nouveaux emplois qui devraient être créés en Europe au cours de la prochaine décennie exigeront des qualifications de haut niveau ([2]). Heureusement les niveaux de qualification sont en hausse, notamment chez les jeunes et les femmes.

On estime qu'en 2020, 31,5 % des emplois exigeront des qualifications de niveau supérieur et 34 % environ de la population active possédera ces qualifications. Quelque 50 % des emplois requerront des qualifications de niveau moyen, et à peu près 48 % de la population active possédera ce niveau de qualification. Environ 18 % de la population active sera peu ou non qualifiée, pour 18,5 % des emplois qui n'exigeront que peu ou pas de qualifications. Ces tendances, même si elles ne sont pas parfaitement alignées, laissent penser que la situation en Europe n'est pas si mauvaise.

Pourtant, comme c'est souvent le cas, c'est dans le détail que se cachent les problèmes. Un bon équilibre de l'offre et de la demande signifie également que les travailleurs doivent occuper des emplois bien adaptés. Même si les niveaux de compétences prévus vont à peu près dans le même sens, il est probable qu'en 2020, le marché du travail connaisse un excédent de certaines compétences et une pénurie d'autres compétences. Il se pourra par exemple que des personnes possèdent un titre universitaire, alors que les employeurs recherchent des compétences d'ordre professionnel. Le défi de l'Europe ne consiste pas seulement à améliorer les compétences, mais aussi à faire coïncider compétences et emplois.

L'inadéquation des compétences peut contribuer à l'accroissement du taux de chômage et entraver la productivité et la compétitivité. Elle peut se manifester sous des formes diverses, comme des pénuries ou déficits de compétences, mais peut également concerner des situations dans lesquelles les qualifications, les connaissances et les compétences d'une personne sont supérieures à celles exigées pour leur emploi. L'inadéquation «verticale», communément appelée «suréducation», se produit lorsqu'une personne occupe un emploi nécessitant un niveau inférieur de qualification. L'inadéquation «horizontale» désigne les cas dans lesquels c'est le type de qualification, plutôt que son niveau, qui n'est pas adapté à l'emploi. Les travailleurs possédant des diplômes spécialisés, par exemple, trouvent en général des emplois plus adaptés que les personnes dont les qualifications sont plus générales.

En Europe, on estime que la suréducation avoisine les 30 %, alors que, parallèlement, une part non négligeable de la population active est sous-éduquée. La suréducation ne constitue pas un problème en soi. Au sens culturel, il est sans doute impossible d'être trop éduqué. La suréducation s'envisage également par rapport à l'emploi. Cela ne signifie pas que tout le monde possède un niveau élevé d'éducation ou qu'un individu ne possède pas le bon niveau d'éducation. Mais la sous-utilisation des qualifications et des compétences constitue un réel problème.

## Inadéquation des compétences: pénurie, écart ou obsolescence?

Il est important de clarifier la signification et les caractéristiques des différents types d'inadéquation (Figure 1, ci-dessous), qui sont susceptibles de créer divers déséquilibres entre l'offre et la demande de compétences. L'inadéquation des compétences est influencée par les différentes phases du cycle économique et par les relations qui existent entre les différents types d'inadéquation.

([1]) Cedefop. *Skill supply and demand in Europe: medium-term forecast up to 2020.* http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/15540.aspx

([2]) Cedefop. *The skill matching challenge – analysing skill mismatch and policy implications.* http://www.cedefop.europa.eu/EN/news/15298.aspx

ISSN 1831-2438

**Figure 1: Types d'inadéquation des compétences**

| | |
|---|---|
| Suréducation | Un individu totalise plus d'années d'éducation que ne l'exige son emploi. |
| Sous-éducation | Un individu totalise moins d'années d'éducation que ne l'exige son emploi. |
| Surqualification | Un individu a un niveau de qualification plus élevé que ne l'exige son emploi. |
| Sous-qualification | Un individu a un niveau de qualification moins élevé que ne l'exige son emploi. |
| Surcompétence | Un individu ne peut utiliser toutes ses compétences et ses aptitudes dans son emploi actuel. |
| Sous-compétence | Un individu ne possède pas les compétences et aptitudes nécessaires pour effectuer son travail de manière satisfaisante. |
| Pénurie de compétences | La demande d'un type particulier de compétences est supérieure à l'offre de travailleurs disponibles possédant ces compétences. |
| Excédent de compétences | La demande d'un type particulier de compétences est inférieure à l'offre de travailleurs disponibles possédant ces compétences. |
| Déficit de compétences | Le niveau de compétences du travailleur est inférieur au niveau requis pour effectuer son travail de manière satisfaisante ou le type de compétences ne correspond pas aux exigences de l'emploi. |
| Obsolescence économique des compétences | Les compétences précédemment utilisées dans un emploi donné ne sont plus nécessaires ou ont perdu de leur importance. |
| Obsolescence physique (technique) | Les compétences et aptitudes physiques ou mentales se détériorent en raison d'une atrophie ou d'un phénomène d'usure. |
| Inadéquation verticale | Le niveau d'éducation ou de compétences est plus élevé ou plus faible que le niveau requis pour l'emploi. |
| Inadéquation horizontale | Le niveau d'éducation ou de compétences est adapté à l'emploi, mais le type d'éducation ou de compétences ne l'est pas. |
| Éviction vers le bas/ Déclassement | Des individus plus qualifiés occupent des postes qui pourraient revenir à des travailleurs moins qualifiés, ce qui a pour effet d'évincer ceux-ci des emplois habituellement disponibles pour leur niveau de compétences. Le «déclassement» désigne ce processus vertical, par lequel les travailleurs les moins qualifiés sont «poussés vers le bas» dans des emplois d'un niveau moins élevé encore. Tout au bas de cette échelle, certains travailleurs faiblement qualifiés peuvent même se retrouver sans emploi. |

En période de prospérité économique, les inadéquations sont dues à des pénuries de compétences, c'est-à-dire lorsqu'il n'y a pas assez de personnes possédant un certain type de compétences pour satisfaire la demande. Par exemple, lors du boom des «dot.com» à la fin des années 90 et au début des années 2000, les entreprises avaient des difficultés à recruter les spécialistes en technologies de l'information dont elles avaient besoin.

Des pénuries de compétences peuvent également se produire si les travailleurs sont en position de sous-éducation ou de sous-compétence (ou les deux). Néanmoins, le problème peut être résolu au moyen de formations permettant à ces travailleurs de mener à bien l'ensemble des tâches qu'implique leur emploi de niveau plus élevé. En effet, la pénurie de compétences tient à un manque d'individus ayant l'expérience ou les compétences nécessaires et non à un nombre insuffisant d'années d'études.

Si les pénuries de compétences surviennent lorsque les travailleurs sont en position de suréducation ou de surcompétence, il faut y voir un signal clair que l'éducation et la formation ne sont pas en phase avec la demande sur le marché du travail. Cela suggère qu'un rééquilibrage de l'éducation et de la formation post-obligatoires pourrait bénéficier à la fois aux travailleurs et aux entreprises. Au niveau des entreprises, le problème se traduira par un excédent d'éducation ou de compétences pour certains emplois, mais aussi par une pénurie de travailleurs adéquats pour d'autres.

En temps de crise économique, il est plus probable que les personnes hautement qualifiées occupent des emplois d'un niveau inférieur. Même si cette situation peut présenter certains avantages pour les entreprises, l'expérience montre que les travailleurs se sentent en général «pris au piège» et

insatisfaits dans un emploi de niveau inférieur. Non seulement leurs compétences ne sont pas utilisées de manière adéquate, mais les personnes surqualifiées évincent leurs collègues moins qualifiés du marché du travail. Cette situation peut se prolonger même après la reprise économique. Une étude britannique a révélé que le pourcentage de diplômés surqualifiés pour leur emploi ne diminuait que très lentement, passant de 31 % juste après l'obtention du diplôme à 24 % après deux à quatre ans.

Le concept de déficit de compétences s'applique aux personnes déjà employées par une entreprise et est spécifique aux exigences de cette entreprise. Le déficit de compétences peut résulter de changements technologiques, par exemple la demande croissante de compétences «vertes» respectueuses de l'environnement, ou de changements dans les normes et procédures introduits par la législation. Ces changements peuvent même avoir pour effet la présence de travailleurs suréduqués ou surqualifiés qui ne possèdent pas l'éventail de compétences requis par l'entreprise. Cependant, les déficits de compétences se produisent le plus souvent lorsque les travailleurs ne disposent pas des compétences de base. Les travailleurs en position de surcompétence risquent plus de manquer de compétences de base que les travailleurs suréduqués, qui ont atteint un niveau élevé d'éducation. Pour résoudre ce problème, l'entreprise doit former le travailleur afin qu'il puisse s'acquitter de ses tâches de manière satisfaisante.

Alors que la population européenne vieillit, l'«obsolescence des compétences» est appelée à prendre de l'importance. Il s'agit ici d'un processus plutôt que d'un état; l'obsolescence apparaît lorsque les compétences perdent de leur valeur parce que le travailleur vieillit, parce que les compétences sont peu utilisées au travail, ou parce que l'évolution technologique les a rendues inutiles. Comme on pouvait s'y attendre, l'obsolescence des compétences s'observe davantage dans les secteurs de haute technologie et concerne surtout les travailleurs les plus éduqués. Une étude néerlandaise a révélé que 30 % des compétences reprises dans son échantillon étaient devenues obsolètes, avec une demi-vie allant de 10 à 15 ans.

## Qui est concerné par l'inadéquation des compétences?

On sait que le type d'inadéquation varie en fonction des catégories de personnes concernées. Les compétences des travailleurs plus âgés seront plus sujettes à l'obsolescence physique (technique), puisque le vieillissement peut altérer les compétences et aptitudes physiques et mentales. Les jeunes travailleurs, étant nouveaux sur le marché du travail, sont sujets à différents types d'inadéquation, en particulier lorsque leur niveau élevé d'éducation est couplé à un manque d'expérience. Une étude néerlandaise datant de 2002 a révélé que le taux de suréducation passait de 41,7 % chez les 15-19 ans à 27 % chez les 30-44 ans et à 18 % chez les 49-64 ans. D'autres études font état de résultats similaires. Des études sur l'inadéquation des compétences au sein des minorités ethniques en Grande-Bretagne ont montré que la suréducation s'observait davantage chez les personnes de couleur que chez les blancs.

On ne sait pas très bien, en revanche, si le sexe affecte l'inadéquation des compétences. L'un des arguments consiste à dire que les taux de rotation plus élevés pour les femmes que pour les hommes peuvent conduire les employeurs à exiger un niveau de compétences plus élevé chez les femmes pour un même emploi. Néanmoins, d'une manière générale, les données relatives à la prédominance du problème chez les femmes sont contradictoires. L'absence d'étude sur l'inadéquation des compétences chez les personnes handicapées est à souligner.

## Lutter contre l'inadéquation des compétences

Il existe plusieurs causes sous-jacentes à l'inadéquation des compétences. Des informations incomplètes sur le marché du travail, les différences entre les individus ou encore les coûts de transaction peuvent amener les travailleurs à occuper des postes qui ne sont pas adaptés à leurs compétences. Les investissements insuffisants dans la formation, ainsi que le manque de réactivité des systèmes d'éducation et de formation par rapport aux besoins du marché du travail aggravent encore le problème.

Lutter contre l'inadéquation des compétences au moyen d'une meilleure information sur le marché du travail et de la mise en place de services de placement efficaces devrait être une priorité pour les décideurs politiques.

La question du sous-investissement dans la formation et de la non-réactivité des systèmes est cependant plus épineuse. Décider dans quelles compétences investir est délicat. Est-il préférable pour un individu d'opter pour des compétences génériques afin de se préparer à différents types d'emploi et réduire le risque de déficit de compétences? Ou bien doit-il se concentrer sur des compétences spécifiques qui peuvent réduire la pénurie de compétences et faciliter l'accès à un emploi connexe, mais peuvent le rendre vulnérable aux changements économiques ou technologiques? Il est nécessaire de trouver un équilibre judicieux entre ces deux extrêmes, mais il est difficile de déterminer où celui-ci se situe et de quelle manière il diffère en fonction des individus, des entreprises et des périodes.

Déterminer plus tôt et plus précisément les besoins de compétences émergents pourrait aider à trouver cet équilibre. Les prévisions au niveau national et européen y contribuent, mais les entreprises ont aussi besoin d'outils rentables afin de prévoir les besoins de compétences avec plus de régularité et de précision, notamment afin de repérer les différences entre les pénuries et les déficits de compétences.

Ce point s'avère particulièrement crucial lorsque l'on sait que, selon la dernière enquête sur la formation professionnelle continue ([3]), en dépit de la tendance très claire vers des emplois à plus forte intensité de connaissances et de

([3]) Cedefop: *Employer-provided vocational training in Europe* http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/15390.aspx

compétences et du vieillissement de la population active, la raison la plus couramment avancée par les entreprises pour ne pas organiser de formations est qu'elles n'en voient pas l'utilité. Cette raison est citée plus souvent que le manque de temps ou le coût dans la plupart des États membres. La question est: comment savent-elles? Même parmi les entreprises qui proposent des formations, seules 26 % évaluent leurs futurs besoins de compétences.

## Combler le manque d'information sur l'inadéquation des compétences

Faire coïncider les emplois et les compétences est particulièrement difficile dans un monde où les emplois exigent des compétences de plus en plus larges, étant donné que les tâches que les travailleurs sont amenés à accomplir sont plus variées et changent plus souvent. De plus en plus d'emplois, par exemple, exigent des connaissances en matière de technologies de l'information, et le besoin de compétences «vertes», ou à tout le moins d'une attitude plus respectueuse de l'environnement dans le travail, ne cesse de croître.

Pour pouvoir lutter efficacement contre l'inadéquation des compétences, nous devons en savoir plus à son propos. Les études réalisées en Europe montrent que le phénomène est omniprésent, mais les données disponibles sont très fragmentaires. Il est crucial de déterminer non seulement par quel moyen mesurer l'inadéquation des compétences, mais également quels aspects en mesurer. Par exemple, est-il plus approprié d'évaluer la sur- et la sous-compétence ou la sur- et la sous-éducation? Afin d'élaborer des politiques visant a améliorer la situation et à mieux faire correspondre les compétences issues des systèmes d'éducation et de formation européens avec les besoins d'économies axées sur l'innovation, nous devons disposer de données meilleures à l'échelle européenne. La collecte de ces données pourrait être réalisée via l'introduction d'un module contenant des questions sur l'inadéquation dans les enquêtes existant déjà à l'échelle européenne, une fois tous les trois ans par exemple.

Il est irréaliste de considérer que le marché du travail peut fonctionner sans déséquilibres temporaires. La durée des pénuries et des déficits de compétences dépend de leur niveau et de leur complexité, mais une inadéquation longue à corriger, voire permanente, entraîne des pertes économiques et sociales réelles. Cependant, à court terme, les retombées de la crise économique de 2008-2009 vont probablement aggraver le problème de l'inadéquation des compétences, étant donné que les changements structurels accélèrent la transformation du contenu des emplois et des compétences requises.

### Études du Cedefop sur l'inadéquation des compétences

L'inadéquation des compétences constitue un défi majeur à l'ordre du jour de nombreux programmes politiques, dont l'initiative de la Commission européenne «De nouvelles compétences pour de nouveaux emplois». Le Cedefop a analysé l'inadéquation des compétences de manière systématique dans un rapport intitulé *The skill matching challenge: analysing skill mismatch and policy implications* (L'enjeu de l'adéquation des compétences: analyse de l'inadéquation des compétences et de ses implications politiques, op. cit.). Ce rapport est le premier d'une série destinée à jeter des ponts entre les mondes de la recherche, de la pratique et de la politique. L'inadéquation des compétences touche de manière disproportionnée les groupes spécifiques sur le marché du travail. De nouvelles recherches empiriques sur l'impact de l'inadéquation des compétences sur les travailleurs vieillissants, les migrants et les minorités ethniques sont en cours. Le Cedefop commence aussi à analyser l'obsolescence des compétences, afin d'étoffer la base de connaissances permettant l'élaboration de politiques d'éducation et de formation tout au long de la vie, en améliorant les connaissances et la compréhension de l'impact des tendances et des évolutions sur l'obsolescence de différents types de compétences.

CEDEFOP | European Centre for the Development of Vocational Training

Les notes d'information sont publiées en allemand, grec, anglais, espagnol, français et italien. Pour les recevoir régulièrement, envoyez-nous un e-mail à l'adresse suivante: briefingnotes@cedefop.europa.eu

PO Box 22427, 551 02 Thessaloniqué, GRÈCE
Europe 123, Thessaloniqué, GRÈCE
Tél. +30 2310490111, Fax +30 2310490020
E-mail: info@cedefop.europa.eu

D'autres notes d'information et publications du Cedefop sont disponibles à l'adresse suivante:
http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications.aspx

visit our new portal www.cedefop.europa.eu

Cat. No: TI-BB-10-004-FR-N
© Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, 2010
Reproduction autorisée, moyennant mention de la source

# Politique europeenne en éducation et formation

## Principaux développements et résultats depuis l'an 2000

Développer des stratégies pour l'éducation et la formation tout au long de la vie :
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1122_fr.htm

# European Policy in Education and training

## Main policy initiatives and outputs since the year 2000

Developing lifelong learning strategies :
(**http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1122_en.htm**)

# 1. Le cadre politique / Policy framework

**Competences supporting lifelong learning and the "new skills for new jobs" initiative**

Conclusions of the Council (May 2010
FR : http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0008:0011:FR:PDF
EN : http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0008:0011:EN:PDF

**New Skills for New Jobs - Anticipating and matching labour market and skills needs**

Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions (December 2008
FR : http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0868:FIN:FR:PDF
EN : http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0868:FIN:EN:PDF

Commission Staff Working Document (December 2008)
EN : http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/sec3058_en.pdf

**New skills for new jobs**

Adoption of the Council Resolution (November 2007)
FR : http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:290:0001:0003:FR:PDF
EN : http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:290:0001:0003:EN:PDF

**Towards more knowledge-based policy and practice in education and training**

Commission Staff Working Document (August 2007)
EN : http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/sec1098_en.pdf

**Efficiency and equity in European education and training systems**

Conclusions of the Council and the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council
FR : http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:298:0003:0006:FR:PDF
EN : http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:298:0003:0006:EN:PDF

Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament (September 2006)
FR : http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0481:FIN:FR:PDF
EN : http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0481:FIN:EN:PDF

Commission Staff Working Document (September 2006)
EN : http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/sec1096_en.pdf

**Investing efficiently in education and training: an imperative for Europe**

Commission Communication (January 2003)
FR : http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2002:0779:FIN:FR:PDF
EN : http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2002:0779:FIN:EN:PDF

**Lifelong Learning**

Council Resolution (June 2002)
FR : http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=C:2002:163:0001:0003:FR:PDF
EN : http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=C:2002:163:0001:0003:EN:PDF

**Making a European Area of Lifelong Learning a Reality**

Commission Communication (November 2001)
FR : http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:FR:PDF
EN : http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF

**A Memorandum on Lifelong Learning**

Commission Staff Working Paper (October 2000)
FR : http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_fr.pdf
EN : http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_en.pdf

## 2. La mise en œuvre / Implementation and European tools

**Better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies**

Council resolution (November 2008)
FR : http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:319:0004:0007:FR:PDF
EN : http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:319:0004:0007:EN:PDF

**European Qualifications Framework for lifelong learning**

Recommendation of the European Parliament and of the Council (April 2008)
FR : http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:FR:PDF
EN : http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF

**Key competences for lifelong learning**

Recommendation of the European Parliament and of the Council (December 2006)
FR : http://europa.eu/eur-lex/lex/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:FR:PDF
EN : http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:EN:PDF

**European Qualifications Framework for lifelong learning - Implementing the Community Lisbon Programme**

Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council (September 006)
FR : http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0479:FIN:FR:PDF
EN : http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0479:FIN:EN:PDF

**Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning**

Commission Staff Working Document (July 2005)
FR : http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/consultation_eqf_fr.pd
EN : http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/consultation_eqf_en.pd

**Career Guidance - A handbook for policy-makers**

Commission staff working paper and joint publication with the OECD (November 2004)
FR : http://www.oecd.org/dataoecd/53/54/34060825.pdf
EN : http://www.oecd.org/dataoecd/53/53/34060761.pdf

**Guidance throughout life in Europe**

Resolution of the Council and of the representatives of the Member States meeting within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe (May 2004)
FR : http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/resolution2004_fr.pdf

EN : http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/04/st09/st09286.en04.pdf

**Validation of non-formal and informal learning**

Conclusions of the Council and of the representatives of the Governments of the Member States meeting within the Council on Common European Principles for the identification and validation of non-formal and informal learning (May 2004)
FR : http://register.consilium.europa.eu/pdf/fr/04/st09/st09600.fr04.pdf
EN : http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/04/st09/st09600.en04.pdf

**Implementing National Lifelong Learning Strategies in Europe**

Commission Progress report on the follow-up to the Council resolution of 2002 (December 2003)

- EU and EFTA/EEA countries

FR : http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/synthesis_efta_eea_fr.pdf
EN : http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/synthesis_efta_eea_en.pdf

- Acceding and candidate countries

FR : http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/synthesis_acc_fr.pdf
EN : http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/synthesis_acc_en.pdf

**Quality Indicators of Lifelong Learning - Fifteen Quality Indicators**

Commission Report based on the work of the Working Group on Quality Indicators (June 2002)
FR : http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/qualityreport_fr.pdf
EN : http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/qualityreport_en.pdf

# Les carrefours

**Carrefour 1 : Redéployer des compétences pour réussir un parcours de vie 25**

- le plan Marshall de la Wallonie
- Andalousie : *l'approche territoriale i*
- Malopolska : Responsabilité sociale de l'université
- Luxembourg : Nouvelles missions de la formation : les clés de l'apprendre à apprendre
- Rhône-Alpes : Territoire, situation d'illettrisme et poursuite d'apprentissage

**Carrefour 2 : Réussir des transitions : un levier pour un nouveau développement 31**

- Les ECVET pour gérer les transitions
- Catalogne : le « Plan de transition au travail »
- Recommandations de l'Atelier-projet « Décrochage-raccrochage scolaire et éducatif »
- Communauté Française de Belgique : les recommandations pour lutter contre le décrochage scolaire du Conseil de l'Education et de la Formation **(CEF)**
- Conclusions de l'Atelier-projet « Transition Université – Monde professionnel »
- Rhône-Alpes : Les besoins des publics en orientation/Transition
- Suisse romande et Tessin : le programme « Réussite éducative »

**Carrefour 3 : De nouveaux chemins pour apprendre 74**

- Catalogne : le plan « Qualifica't (Qualifie-toi !) »
- Communauté française de Belgique : Le consortium de validation des compétences
- Communauté française de Belgique : Le programme « Bassins de vie »
- Euroapprentissage : consolidation de l'identité professionnelle
- Rhône-Alpes : Les écoles de la deuxième chance
- Andalousie : Evaluation et reconnaissance des compétences
- Malopolska : les attentes envers la validation des acquis : comparaison Pologne/Suisse

**Carrefour 4 : de la mobilité à la promotion sociale et** professionnelle **97**

- Coopération régionale et sectorielle pour la mobilité
- Rhône-Alpes : Le « MODEL 74 » en Haute-Savoie
- Livre VERT sur la Mobilité
- la mobilité des jeunes en formation professionnelle (déclaration de Barcelone)
- Rhône-Alpes : La mobilité professionnelle des adultes et les changements de métiers
- Luxembourg : la mobilité dans la formation professionnelle
- Communauté française de Belgique Programme de formation des personnels d'entreprises aux soft skills »
- Rhône-Alpes : un salarié sur cinq a changé de métier
- Luxembourg : Transition Ecole – Vie active

# Carrefour 1 : Redéployer des compétences pour réussir un parcours de vie

Animateur : **Steve BAINBRIDGE**, CEDEFOP
steve.bainbridge@cedefop.europa.eu

Expert-Chercheur :

Rapporteur :

**Un plan régional : Le Plan Marshall Wallon**
par **Alain VAESSEN**, Coordonnateur du Plan Marshall au Service public de Wallonie (SPW)
alain.vaessen@spw.wallonie.be

**Confrontation avec d'autres dispositifs ou actions d'autres Régions :**

- **le plan de dialogue territorial de l'Andalousie**
  **Service andalou de l'Emploi ou FAFFE**
  **Juan Carlos Diaz Macias**, Director de Consultoria Publica, Fundacion Andaluza Fondo de Formación y empleo (FAFFE)
  Juancarlos@faffe.es

- Responsabilité sociale de l'université
  **Grazyna PRAWELSKA-SKRZYPEK,** Malopolska (université Jagellon et ex-ministre de l'enseignement supérieur)
  grazynaps@onet.pl

- Nouvelles missions de la formation : les clés de l'apprendre à apprendre
  **Roger MELMER**, sous-directeur, Chambre des salariés, Luxembourg
  roger.melmer@cepl.lu

- Territoire, situation d'illettrisme et poursuite d'apprentissage
  **Emmanuelle UNAL**, Chargée de mission animation territoriale, insertion et évaluation en charge de l'expérimentation jeunesse "Apprentissage et compétences de base", Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI)
  emmanuelle.unal@anlci.fr www.anlci.gouv.fr
  et **Catherine TABARAUD**, Prisme Limousin

# Titre : Nouvelles missions de la formation : les clés de l'apprendre à apprendre

**Roger Melmer**, Directeur adjoint de la Chambre des salariés, Luxembourg, Chargé de direction du Luxemburg Lifelong Learning Center (LLLC)
roger.melmer@cepl.lu

« Apprendre » peut être défini comme « acquérir ou faire acquérir des connaissances ou des compétences. »

Or, comme on pourrait le supposer par extrapolation de la définition susmentionnée l'apprendre à apprendre ne se limite pas à l'acquisition des connaissances ou des compétences d'apprentissage, il ne s'agit donc pas uniquement de l'apprentissage de méthodes ou de savoirs mais également et avant tout de l'apprentissage de la nécessité d'une formation solide. L'apprenant doit comprendre l'utilité de l'apprentissage pour adhérer au marché de l'emploi, pour développer sa carrière ou pour se réorienter, mais également pour atteindre son épanouissement personnel.

Dans notre optique, l'apprenant ne peut être conçu comme un receveur passif d'informations, mais comme un acteur activement impliqué dans sa formation et a posteriori dans la construction de sa carrière et de son avenir, et dès lors à la participation à la vie sociale et sociétale en tant que citoyen responsable et actif.

## 1. Facteurs influençant l'apprentissage

L'apprentissage ne se fait pas toujours de manière automatique et efficace, mais dépend de nombreux facteurs extrinsèques et intrinsèques à l'individu apprenant. Parmi les facteurs intrinsèques on compte comme facteur principal la motivation mais aussi les attentes et les buts personnels, tandis que parmi les facteurs extrinsèques on compte parmi d'autres le soutien social, les méthodes, l'offre de formation.

Afin de maximiser les apprentissages et les bénéfices en découlant il s'agit de mettre tant de facteurs possibles de son côté, de les optimaliser, en quelque sorte de créer les conditions propices à un apprentissage réussi.

A priori on pourrait être tenté de penser que les facteurs intrinsèques ne sont pas influençables de l'extérieur, mais comme le montre le domaine de la publicité nos attentes et motivations sont facilement manipulables et cela à un degré non négligeable. Les motivations, attentes et buts personnels des apprenants potentiels sont largement influencés par l'information disponible, par les campagnes de sensibilisation. Ainsi il est crucial de promouvoir la formation et de sensibiliser la population à la nécessité de se former afin d'augmenter son attractivité au niveau du marché de l'emploi. En quelque sorte il convient d'apprendre à la population l'importance de se former et de se former en fonction des demandes du marché de l'emploi.

En addition des facteurs pré-mentionnés l'apprentissage dépend encore de facteurs comme la disponibilité et les possibilités de l'apprenant (facteurs intrinsèques), ainsi que de l'offre de formation (facteur extrinsèque).

En ce qui concerne l'offre de formation, facteur extrinsèque central, il est essentiel que celle-ci s'adapte en fonction des besoins du marché de l'emploi ainsi que des caractéristiques des apprenants potentiels. La formation permet alors aux apprenants de développer ou de redémarrer leur carrière en suivant des formations répondant à une demande. Ainsi, notre chambre professionnelle[i] propose de nombreux cours du soir, séminaires et autres formations diplômantes dans le domaine financier et bancaire, qui est un des principaux secteurs au Grand-duché du Luxembourg, sans oublier les autres matières, comme les ressources humaines, le social ou l'informatique.

Pour revenir aux facteurs intrinsèques, on entend par possibilités la disponibilité personnelle du candidat, plus spécifiquement s'il/elle a les moyens temporels de s'investir dans une formation. Cela dépend de la situation d'emploi de la personne, si elle se trouve employée ou au chômage, si elle a une famille ou non. Tout aussi important, les moyens financiers pour s'investir dans la formation, à nouveau cette variable dépend de la situation d'emploi de la personne, entre autres du soutien du patron et des aides étatiques, communales ou européennes. Ces aides peuvent viser directement les intéressés à la formation, mais également certains offreurs de formation qui répercutent ce bénéfice sur les droits d'inscription. On se trouve donc ici face à une dualité en ce que ceux qui disposent de temps manquent souvent de moyens financiers et ceux qui ont les moyens financiers manquent de temps.

## 2. Mesures favorisant l'apprentissage

Afin de répondre à cette problématique le Luxembourg propose certaines mesures dont le congé individuel de formation qui est un congé payé spécial permettant de se préparer ou de participer à des cours et à des examens ou d'accomplir un travail (p.ex. un mémoire) en relation avec la formation. Dans la même optique, les salariés de toutes nationalités désirant apprendre ou perfectionner leur connaissance du luxembourgeois ont droit, sous certaines conditions, au congé linguistique d'une durée maximale de 200 heures. Ces mesures facilitent la participation à la formation continue des salariés en situation d'emploi en allégeant leurs contraintes temporelles.

En outre, auprès de notre chambre professionnelle les demandeurs d'emploi bénéficient d'un taux d'inscription préférentiel aux cours du soir, cela afin d'encourager leur participation à la formation continue. Les aides financières pour études supérieures vont dans le même sens. Ainsi, toute personne désireuse d'entamer des études supérieures, que ce soit en formation initiale ou en formation continue, peut demander cette aide financière qui sera attribuée en fonction du revenu de la personne. Ces dernières mesures soutiennent les personnes ne disposant pas nécessairement des moyens financiers pour financer une formation par leurs propres moyens.

Les autres mesures favorisant l'apprentissage sont l'apprentissage pour adultes, la formation et l'éducation pour adultes, la validation des acquis de l'expérience, l'ECVET/NQF ainsi que le développement de mesures de qualité.

L'apprentissage pour adultes est une mesure ciblant les personnes âgées de plus de 18 ans, sorties du système scolaire depuis au moins un an. Ces personnes peuvent candidater pour un apprentissage pour adultes, qui est une formation en deux volets (une formation scolaire et une formation pratique) aboutissant à une qualification professionnelle et indemnisée au niveau du salaire social minimum (SSM). L'aide financière revient dans ce cas à l'entreprise qui paie l'apprenti au SSM.

L'éducation et la formation pour adultes permettent aux adultes n'ayant pas pu terminer leur études en formation initiale de suivre des cours du soir dans le but d'acquérir un diplôme de l'enseignement secondaire ou secondaire technique (éducation pour adultes) respectivement une qualification professionnelle (ex. CATP) (formation pour adultes). Pour l'éducation des adultes il y a également moyen de suivre la voie de l'EBAC dans laquelle 75% des cours se déroulent par l'intermédiaire d'internet.

La validation des acquis de l'expérience (VAE) permet aux personnes ayant gagné de l'expérience dans un domaine, de faire valider cette dernière afin d'obtenir une qualification correspondante. La VAE peut être pratiquée pour les diplômes universitaires et les certificats, brevets et diplômes de l'enseignement secondaire technique. Par l'intermédiaire de ce processus les personnes peuvent alors accéder à des formations d'un niveau plus élevé et augmenter leurs chances sur le marché de l'emploi.

En outre, les systèmes de crédits ECVET (European credit for vocational education and training) et de qualifications NQF (National qualifications framework) sont en cours d'être appliqués respectivement développés au Luxembourg afin d'augmenter la transparence des qualifications et d'augmenter la mobilité des apprenants, tout en s'alignant sur l'architecture européenne des qualifications représentée par l'EQF (European qualifications framework).

Finalement, des mesures pour améliorer la qualité dans tous les domaines de l'éducation sont progressivement mises en place. Il ne s'agit pas uniquement de mesures ciblant la qualité de l'enseignement, mais également la qualité du personnel enseignant, de l'accompagnement, des infrastructures et de l'accueil.

Au niveau des entreprises, ces dernières sont encouragées à établir un « plan de formation » qui consiste en la structuration et la planification des activités de formation. La législation précise dans ce cadre l'accès collectif à la formation au sein de l'entreprise qui donne droit sous certaines conditions à une aide correspondant à 10% du montant annuel investi en formation professionnelle continue.

### 3. Apprendre à apprendre dans le cadre de la stratégie Europe 2020

Les lignes directrices de la stratégie Europe 2020 concernant les politiques de l'emploi des Etats membres ont pour objectif parmi d'autres 1) d'accroître la participation au marché du travail, 2) de développer une main d'œuvre qualifiée capable de répondre aux besoins du

marché de travail et de promouvoir l'éducation et la formation tout au long de la vie et 3) de rendre les systèmes d'éducation plus performants et d'augmenter la participation à l'enseignement supérieur.

Un des objectifs de l'Union européenne pour 2010 était d'atteindre un taux de 12.5% des adultes en formation tout au long de la vie, dans le cadre de la stratégie Europe 2020 il a été élevé à 15%. En 2008, au Luxembourg ce taux a atteint les 8.5%, il reste donc du chemin à faire avant d'atteindre ce but.

Ces lignes directrices vont toutes vers un développement de la formation à tous les niveaux. L'apprentissage n'est ici pas conçu comme un but en soi mais comme un moyen d'atteindre une meilleure correspondance entre compétences des travailleurs et compétences demandées par les employeurs, par des formations et un apprentissage adaptés et de haut niveau, mais également comme un moyen de réduire le taux d'abandon scolaire, le tout afin de diminuer le chômage.

Il est donc important de développer auprès du public une mentalité de l'apprentissage, d'accentuer l'utilité de l'apprentissage tout au long de la vie et de soutenir la motivation de se former.

1. La Chambre des salariés (CSL) joue un rôle de consultation et de réflexion dans la procédure législative du pays. Son avis est requis sur tous les projets de loi touchant ses ressortissants avant le vote définitif par la Chambre des députés.
Elle élabore des publications sur des dispositions légales en matière de droit du travail, de la sécurité sociale et publie des avis sur des sujets économiques et sociaux et organise des conférences publiques en relation avec le monde du travail.
La CSL nomme les représentants des salariés et des retraités qui siègent au sein de la Caisse nationale de santé, de la Caisse nationale de l'assurance pension, du Tribunal du travail et des juridictions de la sécurité sociale.
La formation continue pour adultes est une activité principale de la CSL qui propose des formations aux salariés et à leurs représentants. Le Luxembourg Lifelong Learning Center (LLLC), la formation continue de la CSL, propose un grand panel de cours du soir, de séminaires, de formations universitaires et spécialisées et de certifications professionnelles.

- **Responsabilité sociale de l'université**

**Grazyna PRAWELSKA-SKRZYPEK,** Malopolska (université Jagellon et ex-ministre de l'enseignement supérieur)
grazynaps@onet.pl

- Territoire, situation d'illettrisme et poursuite d'apprentissage

**Emmanuelle UNAL**, Chargée de mission animation territoriale, insertion et évaluation en charge de l'expérimentation jeunesse "Apprentissage et compétences de base", Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (ANLCI)
emmanuelle.unal@anlci.fr www.anlci.gouv.fr

# Carrefour 2 : Réussir des transitions : un levier pour un nouveau développement

Animateur : **Liliane ESNAULT**, Lyon liliane.esnault@gmail .com

Expert-Chercheur : **Claude HOUSSEMAND**, Université du Luxembourg
claude.houssemand@ci.rech.lu

Rapporteur : **:**

- **Un plan régional : ECVET pour gérer les transitions (projets ECVET-OPIR et VaLOGreg)** :
- pour la CFB Monsieur **Alain BULTOT**, Conseiller,
alain.bultot@gov.cfwb.be
**Gabriela CIOBANU**, Director**,** Ministry of Education, Research and Innovation, National Center for TVET DevelopmenT gabriela.ciobanu@tvet.ro

**Confrontation avec d'autres dispositifs ou actions d'autres Régions :**

- **le « Plan de transition au travail » de Catalogne** (accompagnement des accompagnateurs du raccrochage)
**Xavier FARRIOLS**, direction de l'Education de la Generalitat de Catalogne
xavier.farriols@gencat.cat

- les recommandations de l'Atelier-projet « Décrochage-raccrochage scolaire et éducatif »
**Danielle DESMARAIS et Francesca SALVA**
f.salva@uib.es
desmarais.danielle@uqam.ca

- **Le résultat de l'étude du raccrochage/décrochage scolaire du Conseil de l'Education et de la Formation (CEF) de la Communauté française de Belgique :**
Madame **Marie-Anne GARNIER**, Chargée de mission marie-anne.garnier@cfwb.be et Madame **Simone BARTHEL**, Chargée de mission
simone.barthel@cfwb.be

- les conclusions de l'Atelier-projet « Transition Université – Monde professionnel » sur la représentation de l'employabilité des doctorants
**Ivana PADOAN**, Université de Venise
ipadoan@unive.it

- Les besoins des publics en Transition
**Aline GRIMAND**, PRAO agrimand@rhonealpes.fr

- le programme « Réussite éducative » en Suisse
**Pascal HELLE,** , CIIP, Suisse Romande pascal.helle@cpln.ch

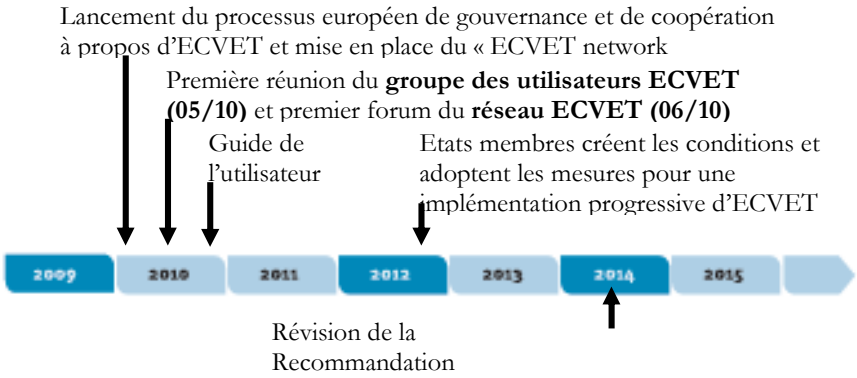
## Titre : ECVET pour gérer les transitions

**Alain BULTOT**, Conseiller, CFB
alain.bultot@gov.cfwb.be

## Quoi de neuf sur le champ des ECVET1 ?

ECVET, le système de crédit d'apprentissage pour l'enseignement et la formation professionnels ne peut plus être considéré comme un de ces fumeux projets des technocrates européens. Le processus d'adoption de la recommandation2 par le Parlement européen et le Conseil s'est clôturé en juin 2009.

**ECVET, la feuille de route :**




A partir de 2012, les Etats membres et dans de nombreux cas les Régions, doivent donc créer les conditions nécessaires et adopter les mesures pour progressivement mettre en œuvre le système. Les autorités compétentes en matière de certification, les responsables des dispositifs d'enseignement et de formation, toutes les parties prenantes concernées par toutes les formes de mobilités qu'elles soient géographiques, sociales ou sectorielles sont donc confrontées à un chantier énorme. Car il s'agit « tout simplement » de revoir les structures et l'organisation de nos systèmes d'enseignement et de formation pour qu'à tous les niveaux du Cadre des Certifications, les citoyens européens puissent transférer, faire reconnaitre et accumuler leurs acquis d'apprentissage obtenus tant dans parcours d'apprentissage formels, non formels et informels.

Le travail est énorme, mais la Commission a mis en œuvre des dispositifs pour soutenir l'action des Etats membres. Tout d'abord, des projets pilotes ECVET ont été financés et sont étroitement encadrés par la Commission. Il s'agit de tester, au travers de ces projets, l'implémentation d'ECVET. Trois fois par an, la Commission rassemble les coordinateurs des projets pour assurer le partage des informations, capitaliser les acquis et réunir une documentation utile pour toutes les autorités compétentes soucieuses d'implémenter ECVET.

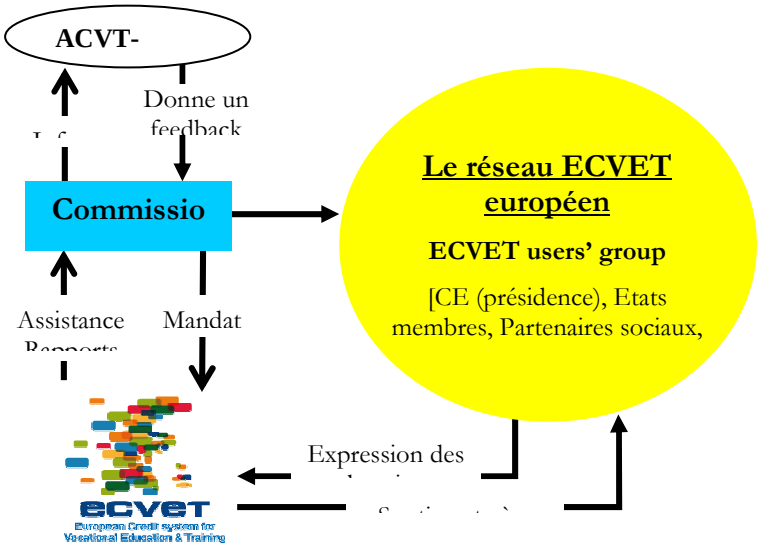
---

1 Réunion de travail du projet OPIR-ECVET à Barcelone- 11 et 12 mai 2010
A cette occasion, présentation du site OPIR ECVET par la FREREF.
http://www.freref.eu/opir
2 http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:155:0011:0018:FR:PDF

La FREREF est doublement associée à cette entreprise, car elle est partenaire du projet OPIR3 et plusieurs Régions membres sont partenaires directement ou indirectement de plusieurs autres projets (ASSET, RECOMFOR, SME Master+).

Ensuite, la Commission vient de mettre en place un « Réseau ECVET européen » qui s'adresse à tous les « utilisateurs » d'EFP/ECVET européens impliqués dans la mise en œuvre d'ECVET. Ce réseau se traduira concrètement par :

- l'ouverture d'un site Internet4 qui propose une **plateforme collaborative** et des outils de **communication**, de **dissémination** et de **collaboration** en vue d'échanger des opinions et des expériences pour élaborer des solutions de mise en œuvre d'ECVET,
- le développement d'un secrétariat /supporting team dont une des tâches sera de proposer des formations relatives aux systèmes ECVET et de produire une revue5 conjointement la Coordination des projets pilotes ECVET,
- l'organisation de FORUM annuels dont le premier s'est tenu à Paris les 24 et 25 juin 2010.




**La gouvernance du processus de mise en œuvre d'ECVET6**

Enfin, conformément au texte de la Recommandation, « afin de contribuer à la mise à jour du manuel destiné aux utilisateurs, de même qu'à la qualité et à la cohérence générale du processus de coopération pour la mise en œuvre d'ECVET », un groupe d'utilisateurs d'ECVET a été établi au sein du réseau ECVET européen et qui est composé de représentants

3 http://www.freref.eu/opir/
4 http://www.ecvet-team.eu
5 http://www.ecvet-projects.eu/Bulletins/archivedBulletin.aspx?id=8&language=27&
6 ACVT - Advisory Committee on Vocational Training / DGVT - Directors General for Vocational Training

des partenaires sociaux européens, du CEDEFOP, de l'ETF et de deux représentants de chaque Etats membres de l'Union.

A l'heure actuelle de nombreux Etats membres se prépare activement à mettre en œuvre ECVET, c'est ainsi qu'on lancera une vaste expérimentation dans l'enseignement secondaire belge francophone, à partir du 1er septembre 2011.
Nous avons choisi de tester ECVET dans toutes les certifications de niveau EQF 4 de trois secteurs différents (automobile, hôtellerie-restauration et esthétique) et cela tant dans l'enseignement de plein exercice que dans l'alternance.
Au vu des objectifs de l'expérimentation et de l'importance des changements structurels qui vont devoir être apportés à notre système, les représentants des acteurs de terrain ont particulièrement souhaité que toutes les écoles concernées par les certifications soient impliquées dans le projet. L'idée est qu'il serait très difficile de faire coexister deux systèmes en même temps et qu'en ne travaillant qu'avec des écoles volontaires, on ne peut pas garantir la validité de l'expérimentation du système ECVET.

**Pourquoi se lancer dès 2011, dans l'implémentation d'ECVET ?**
En fait, le challenge européen se conjugue parfaitement avec des objectifs définis au niveau de notre Etat.

Si l'on prend en compte l'ensemble de notre système d'enseignement, nous avons la volonté d'accroître le nombre de jeunes ayant une certification de l'enseignement secondaire supérieur et complémentairement nous souhaitons revoir les relations entre nos différents sous-systèmes d'enseignement et de formation afin de garantir la mise en œuvre de l'apprentissage tout au long de la vie. Ce qui implique de pouvoir proposer aux citoyens des dispositifs assurant le transfert et l'accumulation de leurs compétences.

Complémentairement, notre Gouvernement souhaite refonder notre système initial d'enseignement professionnel :

- en proposant une autre organisation de l'enseignement professionnel qui soit fondée sur la culture de la « valorisation des acquis » plutôt que sur la culture de la « sanction des échecs » et donc qui lutte contre l'échec scolaire en rendant le redoublement inutile ;
- en proposant aux jeunes un enseignement plus concret, plus motivant, où ils peuvent mieux percevoir les objectifs à moyen et à long termes, où ils peuvent mieux s'investir, où ils peuvent maîtriser leur parcours scolaire ;
- en proposant une structure d'enseignement à la fois plus exigeante dans ses finalités et plus souple dans son organisation, de manière notamment à pouvoir s'ajuster plus rapidement aux évolutions des techniques et des compétences.

Nous fondons donc notre projet d'implémenter le système ECVET sur le pari que la mise en œuvre d'un système de certification par unité devrait nous permettre d'atteindre trois objectifs :

a) accroître la perméabilité de nos sous-systèmes d'enseignement et de formation professionnels,
b) augmenter le niveau de certification de nos citoyens en luttant contre l'échec scolaire et en proposant des parcours d'apprentissage plus clairs, plus accessibles, plus motivants et plus concrets,
c) renforcer les dispositifs d'assurance qualité.

**Implémenter ECVET, un challenge impossible ?**

Concrètement, à partir du 1er septembre 2011, tous les jeunes, en formation professionnelle initiale dans les trois secteurs visés, entreront dans des parcours de formation organisés en unités. Nous n'avons donc qu'une année scolaire pour réécrire nos certifications, réorganiser nos programmes, informer les enseignants et adapter notre législation.

Les chantiers qui sont ouverts sont donc énormes alors que nous ne disposons que de très peu de temps et de peu de moyens car comme partout actuellement en Europe l'on doit faire face aux conséquences de la crise financière. On ne peut donc se permettre de se lancer dans de multiples études préparatoires pour progressivement construire les fondements de la mise en œuvre d'ECVET. Nous allons nous inscrire dans une approche pragmatique qui mobilisera toutes les expériences accumulées dans le champ européen et utilisera comme base de travail tous les outils actuellement produits dans le cadre des projets pilotes ECVET. Nous n'hésiterons pas à faire appel à toutes les énergies pouvant être mobilisées au sein du réseau de la FREREF.

**Titre : Le décrochage scolaire, Contexte et définitions ; Constats, pistes de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire : Avis du Conseil de l'Education et de la Formation (CEF)**

Madame **Marie-Anne GARNIER**, Chargée de mission
marie-anne.garnier@cfwb.

**Le décrochage scolaire**
**Contexte et définitions**
**Constats, pistes de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire**

Avertissement :
En application du décret relatif à la féminisation des noms de métiers, fonctions, grades ou titres, du 21 juin 1993, le CEF tient à préciser que, pour des raisons de lisibilité, ces noms exprimés au masculin doivent systématiquement se lire au masculin et au féminin

# Préambule

Le décrochage scolaire est un phénomène dont les effets sociaux sont préoccupants : les pays européens ont pris conscience que ses répercussions dépassent largement le seul domaine de l'éducation. Les conséquences du décrochage scolaire sont en effet très nombreuses et elles affectent autant les jeunes sur le plan individuel, que la collectivité dans son ensemble.
En mai 2003, le Conseil de l'Union européenne (Éducation), sur proposition de la Commission, a adopté dans le cadre de la Stratégie de Lisbonne, cinq niveaux de référence européens. Ces « benchmarks » fixent ainsi des objectifs chiffrés à atteindre dans des domaines estimés déterminants pour la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation.
Un de ces niveaux de référence concerne le « taux moyen de jeunes quittant prématurément l'école dans l'Union européenne». La moyenne de ce taux au niveau des 25 pays de l'Union européenne s'élevait en 2005 à 14,9%. Le niveau de référence visé en 2010 est de 10%.
L'analyse des abandons scolaires prématurés (ASP – en anglais, early school leavers) devrait donc se faire à la sortie de l'école. Toutefois une grande partie des facteurs expliquant ces abandons sont des éléments liés à l'enseignement. L'analyse des constats, des causes, des éléments de lutte contre le décrochage, des pratiques d'accrochage scolaire et des pistes d'action pour lutter contre le taux élevé d'abandons scolaires prématurés et le décrochage scolaire concernent essentiellement l'école.
Le long travail en chambre de l'Enseignement a débouché sur un **dossier d'instruction**, lequel a fait l'objet d'une synthèse sous forme d'un **rapport d'instruction** à la base du présent Avis. L'Avis est structuré en 3 parties :

1. Le rappel des définitions et du contexte.
2. « Les considérants » qui rappellent les constats qui fondent l'Avis ;
3. Les recommandations.

# Contexte et définitions.

L'abandon scolaire prématuré (ASP) est l'équivalent de l'anglais « early school leavers ». Dans nombre de statistiques internationales (OCDE et Eurostat), le concept se définit comme suit :

*L'abandon scolaire prématuré recense, par sondage, les adultes entre 18 et 24 ans avec une qualification inférieure à l'enseignement secondaire supérieur et qui ne sont pas dans un programme d'enseignement ou de formation durant une période de référence de 4 semaines qui précède le sondage7.*
L'ASP n'est pas un concept mais un indicateur. Il comporte donc ses propres limites (18 à 24 ans, types de certificats …) mais il apporte des éléments de comparaison internationale qui nous interpellent.
Nous nous interrogeons en particulier sur le lien qui existe entre le décrochage scolaire (progressif, évolutif…) qui est mesuré par ailleurs et l'abandon scolaire prématuré qui en résulterait.
Le « décrochage » peut impliquer un autre processus que l' « abandon ». En effet, un jeune qui a toujours été régulier dans sa scolarité peut décider, pour une raison ou une autre, d'abandonner l'école le jour de ses 18 ans et de ne pas suivre d'autres formations. Il sera comptabilisé dans les ASP mais on ne pourra pas dire qu'il a « décroché » à un moment de sa scolarité. Le décrochage sous-entend un processus, une histoire d'absentéisme, de passivité… C'est dans ce sens qu'on recense des écrits, des projets, des colloques sur la « prévention du décrochage scolaire ».

Une étude française de 2002 tente de distinguer le « ***décrochage de l'intérieur*** » (pour les élèves qui sont physiquement présents mais pédagogiquement absents) et le « ***décrochage vers l'extérieur*** » (pour les élèves qui quittent l'école). Dans ce deuxième cas, les auteurs signalent qu'il s'agit en fait de « ***déscolarisation*** ».

Plusieurs notions sont souvent confondues dans le grand public. Elles n'ont pas toutes la même signification économique, sociale, pédagogique, psychologique, familiale, personnelle… Nous en donnons ci-dessous des définitions qui soulignent leurs spécificités :

- Abandon scolaire prématuré : *Cf. ci-dessus*

---

7 Définition Eurostat : Jeunes ayant quitté prématurément l'école par sexe - Pourcentage de la population âgée 18-24 ans ne suivant ni études ni formation et dont le niveau d'études ne dépasse pas l'enseignement secondaire inférieur

Courte description: Les jeunes quittant prématurément l'école sont les personnes âgées de 18 à 24 ans qui répondent aux deux conditions suivantes: le plus haut niveau d'enseignement ou de formation atteint est CITE 0, 1, 2 ou 3c court et les répondants ont déclaré n'avoir suivi aucun enseignement ni aucune formation au cours des quatre semaines précédant l'enquête (numérateur). Le dénominateur est la population totale du même groupe d'âge, à l'exclusion des non-réponses aux questions «Niveau d'enseignement ou de formation atteint» et «Formations et enseignements suivis». Le numérateur et le dénominateur sont dérivés de l'enquête communautaire sur les forces de travail (EFT).

- Décrochage scolaire : *processus par lequel un jeune commence par se désintéresser de l'école et/ou de l'enseignement qui y est prodigué et qui peut se terminer, au pire, par l'abandon scolaire prématuré.*
- Echec scolaire : *résultat scolaire qui constate que l'élève n'a pas atteint, au cours d'une année scolaire, les savoirs et compétences requis.*
- Redoublement : *décision prise par ou pour un jeune et qui consiste à recommencer une année scolaire au même niveau que l'année scolaire précédente.*
- Retard scolaire : *écart, pour un élève, entre son âge et l'âge théorique du niveau suivi.*

# Les constats

### Considérant que :

**Dans le cadre des constats statistiques belges et européens :**

- La Belgique a un pourcentage d'ASP plus faible (12.3%) que celui de l'Europe des 27 (14.8%).
- Cependant, les régions ne sont pas égales devant l'ASP : la région bruxelloise a le pourcentage le plus élevé des 3 régions : 20.2 % alors que la Wallonie a un taux d'abandons de 14.3 % et la Flandre de 9.3% (en dessous de l'objectif européen).

**Dans le cadre des constats statistiques en CFWB:**

- T*outes formes d'enseignement de plein exercice confondues, 85,8 % des élèves du 3e degré obtiennent un certificat de fin de 6e et, dans l'ensemble, les abandons sont de 10,4 % en 5e et 3,8 % en 6e. Par contre, dans l'enseignement professionnel, 73,4 % des élèves décrochent un certificat de fin de 6e, 18,1 % des élèves abandonnent en 5e et 8,5 % quittent sans certificat la 6e. Cette tendance à l'abandon de la forme professionnelle pourrait être liée, d'une part, au fait qu'elle accueille les élèves les plus âgés qui, à partir de 18 ans, ne sont plus soumis à l'obligation scolaire, d'autre part, au fait que ces élèves ont la possibilité de poursuivre leur cursus dans l'enseignement en alternance (CÉFA, IFAPME)8.*

- *L'étude longitudinale des taux de redoublement montre que dans une classe de l'école primaire, en moyenne, plus d'1 élève sur 25 redouble, alors qu'à l'école secondaire, on dénombre plus d'1 élève redoublant sur 8.*

*Les redoublements dans l'enseignement ordinaire de plein exercice sont traités ici par une observation de leur évolution de 1992-1993 à 2006-2007, dans l'enseignement primaire d'abord, dans le secondaire ensuite.*
*Dans l'enseignement primaire, on montre que le taux de redoublement est le plus élevé en 1re et 2e années (de l'ordre de 6 %).*
*Cette caractéristique du début du parcours scolaire obligatoire est stable dans le temps. Cela dit, en 1re année, on observe une diminution régulière du taux de redoublement jusqu'en 1999-2000, puis une chute plus forte en 2000-2001 suivie d'une remontée. En 2e année, le taux de redoublement, relativement stable jusqu'en 1999-2000, remonte ensuite. Le décret, permettant depuis 2000 le redoublement en fin de 2e année uniquement, pourrait expliquer la chute du taux de redoublement en 1re et l'accroissement de ce taux en 2e. Cependant cette*

8 Indicateur 27 (Taux de certification en 6e année de l'Enseignement secondaire de plein exercice) de l'Enseignement, Service général du pilotage du système éducatif, Agers.

*mesure semble avoir eu un impact de courte durée au vu de la croissance du taux de redoublement en 1re qui atteint 6,2 % en 2006-2007. De la 3e à la 6e primaire, les taux de redoublement varient autour de 3,5 %. Ils changent peu durant la période analysée même si on observe une tendance à la diminution qui s'inverse à partir de 2001-2002. La 6e présente les taux de redoublement les plus bas. Une explication serait que, sauf dérogation, les élèves de 13 ans ou ayant déjà redoublé en primaire passent directement en secondaire.*

*Par année d'études, les taux de redoublement dans l'enseignement secondaire de 1992-1993 à 2006-2007. Le 1er degré présente des caractéristiques particulières. En 1re année, le taux de redoublement s'articule autour de deux années charnières : en 1995-1996, il chute de 8 à 2 % alors qu'en 2002-2003, après une période de stabilité, il atteint à nouveau les 8 %. Depuis, il a encore progressé pour atteindre 10,9 % en 2006-2007. En 2e année, le taux de redoublement diminue jusqu'en 1996-1997 où il est de 6,2 %, puis augmente régulièrement pour atteindre 10,4% en 2002-2003, diminue à nouveau en 2003-2004 (7,4 %) et augmente de 2004-2005 à 2006-2007 (7,7 % et 8,4%). Cette dynamique des taux de redoublement est à mettre en lien avec la réforme du 1er degré. Depuis 1995, ce degré doit en effet être réalisé en 3 ans maximum. Une « 2CC », année complémentaire après la 2e, a donc été instaurée. Depuis 2001, il est également possible d'effectuer une « 1AC », année complémentaire en fin de 1re, pourvu que le 1er degré soit effectué en 3 ans seulement. Les 3e, 4e et 5e années du secondaire présentent des taux de redoublement aux profils proches avec, en 3e et 5e, les taux les plus élevés. Ces taux augmentent régulièrement au fil du temps (jusqu'à 19,7% pour la 3e en 2006-2007) avec cependant une inversion de la tendance en 5e ces dernières années. Les taux de redoublement plus bas en 6e (7,2 % en 2006-2007) peuvent entre autre être liés aux abandons en fin de parcours (décrochage scolaire, arrivée à l'âge de la majorité et donc fin de l'obligation scolaire, choix de l'enseignement en alternance ou de promotion sociale).*

*Les taux de redoublement observés en 3e et 5e années de l'enseignement secondaire méritent une analyse plus fine, selon les sections et formes d'enseignement, car ce sont deux moments clés dans l'orientation en secondaire. On observe que, pour les formes techniques, le taux de redoublement a progressé régulièrement particulièrement en 3e année: en 2006-2007, en moyenne, 1 élève sur 4 redoublent la 3e année du technique de transition et 1 sur 3 la 3e année du technique de qualification. La pertinence des choix d'orientation est peut-être en cause. Pour l'enseignement professionnel, le taux de redoublement progresse également mais moins fortement que dans les formes techniques (en 2006-2007, 22,2 % en 3e et 18,8 % en 5e).*

*Cette moindre progression est peut-être en relation avec le taux d'abandon en fin de parcours scolaire.*9

- La répartition des élèves sortants met en évidence le phénomène de relégation touchant essentiellement les élèves à la fin du 1er degré, au cours et à la fin du 2e degré technique et professionnel.
- Dans l'Avis 80, le CEF estime qu'il s'agit de mettre en œuvre une école orientante, dès le fondamental et dans l'ensemble du secondaire, qui devrait permettre à tout jeune d'entrer dans l'enseignement qualifiant par choix plutôt que par relégation.

Il est nécessaire, dans cette optique, de rendre beaucoup plus lisible l'offre des formations qualifiantes proposées dans l'enseignement et reconnues par la société et le monde du travail.

- La répartition des sorties10 est différente selon le genre. il y a plus de garçons qui abandonnent (4.8% de taux de sortie) que de filles (3.1 % de taux de sortie) ; ce taux est plus important à 17 ans qu'à 15 ans dans les deux cas.

9 Indicateur 14 (Redoublement dans l'enseignement ordinaire de plein exercice) de l'Enseignement. Service général du pilotage du système éducatif, AGERS.

# Dans le cadre des causes et facteurs d'explication du décrochage scolaire qui agissent très souvent en interaction :

L'organisation du système éducatif comme par exemple, l'organisation en filières d'enseignement, le phénomène de redoublement et de relégation, les problèmes liés au manque d'orientation positive, le manque de moyens de lutte contre le redoublement et la prévention de l'échec scolaire sont parmi les facteurs structurels qui influencent les taux d'abandons et de décrochage scolaire. On pourrait aussi citer l'opacité du système scolaire pour les acteurs de l'enseignement. Il est assez rarement fait recours à une éducation inclusive, un enseignement où la remédiation immédiate est adaptée aux besoins spécifiques des apprenants en échec scolaire.

- Dans les établissements scolaires, l'identification rapide des difficultés scolaires des jeunes en difficultés est une priorité ainsi que les remédiations immédiates qui doivent leur être apportées.
- L'organisation de l'école est souvent mise en cause et doit donc être repensée, notamment l'organisation de l'année, du cursus scolaire, de la vie à l'école, la clarification des évaluations. Les facteurs influençant la motivation et le bien-être des jeunes doivent être pris en compte.
- Les problèmes d'orientation scolaire jouant souvent un rôle prédominant dans le décrochage scolaire, la mise en place d'un système garantissant une meilleure orientation au jeune est fondamentale pour un meilleur accrochage scolaire.
- Les relations entre l'école et la famille interviennent fréquemment dans les facteurs évoqués pour expliquer le décrochage scolaire. Le rôle actif des parents et l'amélioration des relations avec la famille ont donc une action déterminante dans la lutte contre le décrochage scolaire.
- Les liens entre les difficultés scolaires dans la petite enfance et la réussite scolaire peuvent expliquer une partie importante des décrochages *(*les difficultés scolaires dans l'enfance constituant des précurseurs de l'abandon scolaire)11.
- Les problèmes de méconnaissance de la langue de l'enseignement dans les établissements scolaires de la Communauté française, qui sont soulignés par les résultats des évaluations externes et internationales.
- Les facteurs d'ordre personnel et scolaire sont souvent liés à la démotivation du jeune, la faible estime de lui-même, les difficultés interpersonnelles et le besoin de liberté, de changement.
- La vision de l'école, l'aspiration scolaire des parents, le suivi scolaire, la reconnaissance explicite des compétences des jeunes par les enseignants et une reconnaissance explicite, par la famille, des compétences professionnelles des équipes éducatives interviennent dans le processus de décrochage scolaire. Il en est de même pour la qualité des échanges entre la famille, l'école et l'enfant, permettant à ces trois composantes principales (Ecole,

10 Données et calcul fournis par le Service général du pilotage du système éducatif, AGERS, 2006.
11 Dossier d'instruction du CEF: regards croisés sur l'enseignement maternel. Mai 2009

Famille, Elève) une coexistence harmonieuse pour l'élève, qui ne peut qu'être favorable à son cursus scolaire

- L'organisation des écoles et la possible inadéquation entre les attentes des jeunes et les contenus des cours sont également des dimensions importantes à considérer dans les causes du décrochage. L'atmosphère à l'école (climat relationnel entre les élèves et entre les adultes), les pratiques éducatives, la gestion des comportements (stimulation, soutien, sécurité et encadrement) et les tensions entre les valeurs véhiculées par l'école, les familles et la société, peuvent être des facteurs de décrochage scolaire.
- Le milieu familial semble être un facteur déclencheur dans le processus du décrochage scolaire. Les jeunes issus de familles démunies pécuniairement ou en difficulté décrochent plus facilement, sont plus facilement démotivés et réussissent moins bien. La situation financière des parents influe donc sur la décision de quitter ou non l'école. Deux raisons peuvent expliquer ce qui amène les enfants de familles à faible revenu ou vivant des situations familiales difficiles, à décrocher. La première raison est le mal-être à l'école vécu par ces adolescents. La seconde, la précarité de la situation financière ou familiale, qui risque de compromettre la santé physique et mentale du jeune, et donc de compliquer l'apprentissage.

**En conclusion de l'analyse des causes et facteurs d'explication des abandons scolaires:**

Les élèves fréquentant l'école ont des besoins spécifiques et différenciés. Il faudra donc dans une structure unifiée, pouvoir donner des réponses différenciées (différentes et adaptées) à l'appel des jeunes en situation de prédécrochage, d'abandon scolaire ou de déscolarisation. Il faudra donc agir à plusieurs niveaux : les établissements scolaires et leur organisation, les structures scolaires, les familles, les jeunes, en fait les quatre grands domaines dans lesquels les facteurs jouant un rôle positif ou négatif sur le décrochage/raccrochage scolaire peuvent être replacés : la société, la famille, l'école et l'élève.12

**En conséquence de l'analyse des causes et facteurs d'explication des abandons scolaires:**

- Pour les jeunes et leur entourage

  Les situations de décrochage scolaire sont des moments de démotivation, de perte d'estime de soi et de manque de perspective sur le plan personnel et social, c'est pourquoi des actions spécifiques redonnant espoir à ces jeunes doivent être initiées. Le décrochage scolaire est un problème pour le travail des enseignants et de ce fait il agit sur leur motivation et entraîne une inefficience de l'école.
- Au niveau socio-économique

Le décrochage a aussi d'énormes conséquences sur le plan économique. On pourrait évaluer en milliards d'euros la perte économique que subira l'Europe à cause du décrochage scolaire. En effet, ce phénomène se traduit souvent par des augmentations des prestations du chômage et des frais qui y sont reliés, une incapacité de recruter de la main-d'œuvre qualifiée etc. Par ailleurs, les décrocheurs ont souvent des emplois précaires et sous-payés. Ils sont une main-d'œuvre à bon marché et plusieurs secteurs d'activités en profitent. Le degré de scolarité a

12 Recherche en Education 2005 n° 114/05 FNDP, septembre 2006.

donc une incidence sur le revenu. Si le chômage affecte davantage les jeunes, il touche également davantage les personnes moins scolarisées.
*Au-delà du coût théorique de l'Enseignement, il y a lieu de prendre en compte les coûts supplémentaires engendrés par le redoublement et le retard scolaire qui en découle. Dans l'enseignement obligatoire ordinaire, ils peuvent être approchés en imputant le coût moyen d'une année supplémentaire à chaque redoublant. Les échecs scolaires auraient généré un surcoût s'élevant à environ 45,5 millions d'euros dans le primaire et à 298,1 millions d'euros dans le secondaire (hors CÉFA) en 2006-2007, soit près de 6% du total du budget global de l'enseignement.*
*Ces surcoûts sont probablement sous-estimés au niveau du secondaire par le fait que les taux de redoublement les plus élevés s'observent dans l'enseignement qualifiant (en 3e, 4e et 5e années), plus cher. Le fait que les dépenses liées au redoublement n'ont cessé de croître depuis 10 ans est en partie expliqué par l'évolution du taux de redoublement lui-même qui est passé, entre 1997-1998 et 2006-2007, de 3,7 % à 4,3 % dans le primaire et de 10,4 % à 13,6 % dans le secondaire13*

- L'analyse des pratiques de lutte contre le décrochage scolaire en cours de scolarisation en CFWB permet de donner plusieurs types de réponses institutionnelles et décrétales :

**Différentes mesures et dispositifs sont cités à savoir :**

- La mise en place des discriminations positives ou du subventionnement différencié,
- La reconnaissance des écoles de devoirs.
- Le service de la médiation scolaire est évoqué comme moyen de prévention et de lutte contre le décrochage et la violence en milieu scolaire.
- Le service de contrôle de l'obligation scolaire en CFWB : contrôle de la fréquentation et de l'inscription scolaire.
- Les services d'accrochage scolaire et les autres pratiques d'accrochage scolaire en CFWB.
- La mise en place d'actions coordonnées de prévention et de gestion du décrochage scolaire.14

---

13 Indicateur 3 (Le coût de la scolarité à charge de la Communauté française) de l'Enseignement, service général du pilotage du système éducatif, Agers.
14 La mise en place de cellules de veille ou le renforcement de dispositifs existant dans chaque commune de la Région bruxelloise via le Plan Sécurité adopté par la Région de Bruxelles-Capitale le 29 juin 2006
Dans le cadre de ce plan, le Gouvernement bruxellois a décidé, par Arrêté daté du 19 avril 2007, d'allouer aux communes les moyens de créer une cellule de veille ou de renforcer un dispositif équivalent (comme le service de médiation scolaire de la commune) afin de prévenir et gérer le décrochage scolaire.

Les cellules de veille sont intégrées aux services de prévention et compétentes pour toutes les écoles du territoire communal : primaires et secondaires francophones et néerlandophones, tous réseaux confondus. Chaque cellule de veille s'inscrit en complément des dispositifs locaux existants. Elle doit permettre de visualiser l'ensemble des actions menées dans la Commune pour lutter contre le décrochage scolaire, les coordonner et/ou en créer des nouvelles.
Un cadre général d'action pour les cellules de veille a été formulé autour de deux axes de travail :
– un axe collectif pour accroître la collaboration entre tous les acteurs concernés par le décrochage scolaire, évaluer le phénomène de décrochage scolaire et y apporter des solutions ;

Le décret du 8 janvier 2009 modifiant celui du 12 mai 2004, portant tous les deux diverses mesures de lutte contre le décrochage scolaire, l'exclusion et la violence à l'école, crée en CFWB une dynamique de collaboration entre l'aide à la jeunesse et l'enseignement pour la prise en charge tant individuelle que sociale des jeunes exclus, en décrochage ou en situation de crise.

Parmi les dispositifs de lutte contre le décrochage et la violence en milieu scolaire, la Communauté française a institué les services d'accrochage scolaire.15

Les services d'accrochage scolaire ont pour mission d'apporter aux jeunes décrocheurs une aide sociale, éducative et pédagogique par l'accueil en journée et, le cas échéant, une aide et un accompagnement dans leur milieu familial. L'aide dont ils bénéficient leur permettra d'améliorer leurs conditions d'apprentissage.

L'objectif de chaque prise en charge est la réintégration de ces élèves, dans les meilleurs délais et dans les meilleures conditions possibles, dans une structure scolaire ou une structure de formation agréée dans le cadre de l'obligation scolaire.

**L'analyse des pratiques de lutte contre les abandons scolaires en dehors de la CFWB est intéressante comme outils de référence pour d'éventuelles actions similaires en CFWB.**

Différentes actions sont décrites

- En France : La mission générale d'insertion visant à prévenir les sorties sans qualification et les ruptures de formation dans le processus éducatif en mettant en œuvre un dispositif d'action s'intégrant dans la démarche éducative et dans le projet d'établissement. D'autres projets innovants au service de la prévention du décrochage scolaire sont décrits. Des projets visant à assurer la réussite scolaire de tous les jeunes, leur retour à l'école après une période de décrochage ou leur insertion sociale et professionnelle sont décrits : Lycée de toutes les chances dans le Nord-Pas-de-Calais, le Lycée J. Lurçat à Paris, le Lycée Nouvelle-Chance à Villeurbanne (Rhône), le Clept (collège-lycée égalitaire pour tous) à Grenoble, le Lycée Schweitzer à Mulhouse développant des projets visant à améliorer le bien-être des jeunes.
- En Suède : l'école secondaire Lârkan à Stockholm : cet établissement propose un lieu de vie et de formation basé sur les arts de la scène et qui a pour objectif premier de réconcilier les jeunes de 16 ans (limite de l'obligation scolaire) ne voulant plus poursuivre d'études avec eux-mêmes et avec l'apprentissage.
- En Angleterre : une série d'innovations clés sont décrites, elles concernent l'exclusion et la désaffection des jeunes pour l'institution scolaire.

---

– un axe individuel pour pouvoir accompagner la demande d'un jeune et/ou de sa famille.
Par le biais du même protocole de Coopération, les deux Communautés s'engagent à créer une Cellule commune chargée de vérifier et de suivre les élèves qui, inscrits dans un établissement scolaire à Bruxelles, ne se soumettraient pas à l'obligation scolaire. Il est prévu que le suivi des élèves, au départ identifié via le Registre national, soit réalisé en concertation avec les responsables légaux des jeunes concernés ainsi que des Autorités communales.
Il est toutefois à craindre que ces nouvelles dispositions n'empiètent sur l'action des structures déjà mises en place par le secteur de l'Enseignement, à savoir : les CPMS, les médiateurs scolaires, les équipes mobiles…

15 Enseignement.be

- Au Canada : *le Vitrail à Montréal est une école où le jeune apprend de manière différente et où il a l'occasion d'actualiser son potentiel sur le plan académique mais aussi sur le plan non académique, tel que travail manuel, arts visuels et dramatiques, … Le Vitrail est un milieu stimulant où le désir d'apprendre et de connaître prend tout son sens et où chacun établit avec les autres de vrais rapports de collaboration".16 Le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) est un organisme sans but lucratif qui a pour mission de stimuler et contribuer à concrétiser l'innovation dans le domaine de la réussite éducative, afin de permettre aux milieux scolaires d'améliorer leurs interventions pour accroître la réussite éducative.*Le CTREQ conçoit, produit, diffuse et accompagne des outils de sensibilisation, de dépistage et d'intervention, dans le domaine de la réussite éducative et de la lutte contre l'échec et l'abandon scolaires.

- La Suisse Romande : le projet Case management met en relation les institutions pouvant répondre aux problèmes des jeunes en difficulté et coordonne les initiatives scolaires, périscolaires et de soutien social.

**Le CEF formule les recommandations suivantes :**

**Recommandations concernant les structures scolaires, l'organisation de l'école, l'orientation scolaire**

**3.1.1** Dans notre Communauté, le redoublement est considéré par certains acteurs de l'enseignement comme un des principaux moyens d'intervention contre les mauvaises performances des élèves et/ou leur manque de motivation. C'est également un instrument d'orientation. Même s'il n'est pas scientifiquement et statistiquement prouvé que l'échec scolaire génère le décrochage et l'abandon, il est incontestable que le recours au redoublement entraîne une inefficacité plus grande de l'école et en augmente les coûts. De plus, le redoublement a des conséquences psychologiques non négligeables sur le jeune et son entourage. Le CEF recommande donc que l'ensemble des acteurs se penche avec courage et détermination sur les enjeux liés à l'usage intensif du redoublement et de ses conséquences. Il recommande que ces acteurs explorent d'autres solutions possibles et des démarches de substitution concrètes pour aider les élèves en difficulté et donc de réduire drastiquement l'usage du redoublement. Le CEF, vu l'ampleur de la problématique, se propose d'en faire l'objet d'une instruction ultérieure.

**3.1.2** Afin d'agir efficacement sur la prévention du décrochage scolaire et d'atteindre 100% d'accrochage scolaire, le CEF recommande de faire de la remédiation immédiate des élèves en échec ou en difficulté scolaire une priorité et, pour ce faire, d'assurer aux acteurs de l'enseignement une formation adaptée à cet objectif.

**3.1.3**. Le CEF recommande que soient mises en place des structures modulaires, flexibles et claires de parcours scolaires**17** tout en maintenant des transitions entre les différents niveaux.

---

16 Projet éducatif du Vitrail.

17 Voir Avis 80 du CEF. (Refondation des Humanités professionnelles et techniques) *Afin de renforcer la motivation des jeunes inscrits dans l'enseignement de qualification, le CEF estime nécessaire de leur proposer des objectifs d'apprentissage à court et à moyen termes. Pour ce faire, le CEF recommande d'organiser des parcours modularisés d'apprentissage. Le CEF prend donc position pour une construction progressive et complémentaire de la certification, participant ainsi à un apprentissage de la réussite (à l'opposé d'une évaluation sanction).*

Dans le cadre de la lutte contre l'échec scolaire, le CEF recommande de se pencher sur des réformes des structures de l'enseignement qui permettront de renforcer la cohérence et la lisibilité des parcours scolaires par tous les acteurs de l'Enseignement. Des mesures de différenciation, d'aide individualisée, de remédiation immédiate pour tous les élèves en difficulté doivent être mises en place. Toutefois, pour respecter les missions de l'enseignement, le CEF recommande que ces structures, ces actions et ces mesures visent à l'inclusion des jeunes dans le groupe-classe, et non à l'exclusion par la prolifération de nouvelles structures annexes. Le CEF recommande que soient mises en place des structures modulaires, flexibles et claires de parcours scolaires, tout en maintenant des transitions entre les différents niveaux.

**3.1.4**. Le CEF recommande qu'une attention particulière soit portée aux problèmes de l'exclusion dès l'enseignement fondamental18. Le fait d'identifier le plus tôt possible les différents types de difficultés scolaires notamment dans l'apprentissage de la langue de l'enseignement ainsi que de cerner l'ensemble des problèmes scolaires des élèves en décrochage, ou en passe d'abandonner, ou d'être exclu du système scolaire, permettra de mieux cibler les interventions et ce à moindre coût19.

**3.1.5**. Le CEF recommande qu'une collaboration active entre les trois composantes principales de la Communauté éducative (Ecole, Familles, Elèves) soit effective afin d'assurer entre elles au sein des établissements scolaires une coexistence harmonieuse qui ne peut qu'être favorable au cursus scolaire de l'élève.

**3.1.6**. Le CEF recommande de veiller à ce que l'organisation et le fonctionnement des établissements scolaires permettent de remédier immédiatement à l'inadéquation entre les pratiques éducatives et les attentes des jeunes, d'améliorer le climat relationnel et d'assurer une meilleure gestion des comportements. La formation des membres de la Communauté enseignante aux techniques d'accueil, à la gestion des tensions et des comportements des jeunes en situation scolaire difficile, doit faire l'objet d'une attention toute particulière. Les établissements scolaires doivent donc disposer d'un encadrement adéquat pour initier ces actions de stimulation, de soutien scolaire et de lutte contre l'exclusion scolaire.

**3.1.7.** Dans la mesure où l'orientation scolaire joue un rôle déterminant dans le décrochage, l'échec et l'exclusion, le CEF recommande qu'au sein des établissements scolaires et des centres PMS, une vigilance et une attention très importante soient prêtées au processus d'orientation garantissant ainsi une orientation positive et le meilleur accrochage scolaire. Le CEF propose que soient élaborés et mis à disposition des acteurs de l'orientation, des outils et des moyens de dépistage précoce du décrochage scolaire20.

**3.1.8.** Certaines structures externes comme les services d'accrochage scolaire ont été mises en place. Le CEF recommande d'encourager leur action et d'informer les acteurs de l'enseignement, de l'aide à la jeunesse de l' existence et leur fonctionnement de ces structures. D'autre part, dans certains établissements, des services internes d'accrochage ont été mis en place, il serait intéressant d'avoir recours à cette pratique comme les GAIN (groupe

---

*La modularisation devrait permettre de repenser autrement la distinction technique/professionnel.*

18 Voir dossier sur l'Enseignement maternel.
19 Voir Avis 103 du CEF sur l'enseignement maternel.
20 Voir Avis 97, 98 101 du CEF sur les problèmes d'orientation.

d'aide à l'insertion) qui ont été installés en France dans le cadre de la Mission générale d'insertion.21

**Recommandations concernant le jeune.**

**3.2.1** La prise en charge tant individuelle que sociale des jeunes exclus, en décrochage scolaire ou en situation de crise doit faire l'objet de l'attention et de la vigilance de tous les acteurs du monde de l'Enseignement et de la Formation. Le CEF recommande donc que s'établisse une dynamique de collaboration active entre les établissements scolaires, les services d'aide à la jeunesse et les services d'aide en milieu ouvert. Par ailleurs, les centres PMS doivent jouer un rôle préventif et pivot dans la lutte contre le décrochage scolaire. Cela nécessite de leur fournir les moyens adaptés à cette mission.

3.2.2 Le CEF recommande de mettre en place une réelle politique d'information des jeunes en risque de décrochage, en décrochage scolaire ou en situation d'exclusion sur les possibilités d'obtention des certificats délivrés par l'enseignement (CEB, CE 2ème degré, CE, CESS, CQ…) dans l'enseignement de promotion sociale ou par d'autres voies telles le jury central. Il ne faut pas oublier les possibilités d'accès à l'enseignement supérieur offertes par celui-ci aux jeunes n'ayant pas le CESS. Par ailleurs, l'existence de la validation des compétences permettant de délivrer des titres de compétences doit être portée à la connaissance des jeunes sortant de l'enseignement secondaire sans qualification de même que les différentes mesures d'insertion socioprofessionnelle. Aller vers un système cohérent d'information sur le décrochage scolaire demande un maillage des organismes existants et une structure d'appui qui permette la rencontre entre les différents acteurs, un travail commun, une charte de qualité, une formation initiale et continue des différents acteurs.
**3.2.3.** Des facteurs d'ordre personnel comme la démotivation du jeune, la perte d'estime de soi,les difficultés interpersonnelles, familiales ou le manque de perspective sur le plan personnel et social sont aussi des facteurs d'explication des abandons scolaires prématurés ou du décrochage scolaire. Le CEF recommande que les informations concernant des actions spécifiques de remédiation à ces problèmes soient portées à la connaissance des établissements scolaires et des PMS, cela afin de redonner espoir à ces jeunes.

---

21 http:/eduscol.education.fr/D0105/orientations.htm.

La prévention des sorties prématurées s'organise au niveau de chaque établissement. Dans chaque collège et dans chaque lycée, une cellule de veille - souvent appelée Groupe d'aide à l'insertion (GAIN), composée d'enseignants, de l'équipe de direction, du coordonnateur local de la MGI, du conseiller d'orientation psychologue, repère les jeunes exposés au risque de sortie prématurée, analyse leur situation et propose les solutions adaptées.

**Types d'action**

- accueil et intégration dans l'établissement,
- accompagnement personnalisé,
- remotivation.

**Recommandations générales**

**3.3.1** Le CEF recommande de définir et de déterminer avec précision l'ampleur du phénomène d'abandons scolaires prématurés en utilisant des statistiques et autres moyens d'investigation les plus appropriés, afin de répondre à l'enjeu de connaissance que constitue le contrôle efficace de l'obligation et de la fréquentation scolaire.

**3.3.2.** Le décrochage scolaire et les abandons scolaires prématurés sont un problème pour les jeunes, pour le travail des enseignants et pour la motivation des uns et des autres. Ils entraînent une inefficience de l'école. Ils engagent la responsabilité de l'école, tout particulièrement quand un jeune quitte le système éducatif à 18 ans sans avoir obtenu de diplôme.
Sur le plan socio-économique, le décrochage scolaire et les abandons scolaires prématurés ont aussi d'énormes conséquences (chômage, main d'œuvre non qualifiée et à bon marché).
Pour essayer de résoudre les problèmes décrits ci-dessus le CEF recommande de procéder à des actions conjointes et durables menées par les autorités éducatives en étroite coordination avec les enseignants, les parents, les centres PMS, l'administration de l'Enseignement, l'aide à la jeunesse, les organisations locales d'aide en milieu ouvert, les autorités régionales de formation et d'insertion professionnelle. Ces actions se situeraient en amont et en aval de la rupture de formation. **22**

**3.3.3** Un certain nombre de décrets et de mesures d'aide aux élèves en difficulté scolaire et en exclusion ont été prises. De nombreuses pratiques de lutte contre le décrochage scolaire, les abandons scolaires prématurés et des mesures d'accrochage scolaire ont été mises en place à différents niveaux et dans différents secteurs. Afin d'assurer à toutes ces dispositions légales et à tous ces dispositifs, une efficacité maximum, une lisibilité pour tous les acteurs de l'Enseignement, de l'Aide à la jeunesse, de la Formation et de l'Insertion socioprofessionnelle ainsi que pour les jeunes et leurs familles : le CEF recommande :

1. De procéder à une action de coordination de l'ensemble de ces moyens de lutte contre le décrochage et l'exclusion scolaire par une mise en réseau. Cette action pourrait prendre l'aspect de la création d'un site internet sur le décrochage scolaire ou d'une structure d'appui comme préconisée dans le cadre de l'orientation scolaire et professionnelle.23

2. D'établir, en Communauté française, une base de données des pratiques de prévention et de lutte contre le décrochage scolaire et les abandons scolaires prématurés qui serait disponible pour tous les acteurs intervenant dans la problématique du décrochage scolaire et des abandons scolaires prématurés.

---

22 Voir le programme Jeep (Jeunes, Ecole, Emploi) et l'accord de coopération conclu en région bruxelloise le 3 avril 2009.
23 Voir Avis 97, 98 du CEF sur l'Orientation.

- *Une mise en réseau des acteurs professionnels mettra en place les espaces de débats et de rencontres nécessaires pour que se créent des synergies et une confiance mutuelle. Le CEF recommande la formule du réseau de réseaux locaux qui a le plus de chance de s'implanter sans créer de blocage tout en visant l'amélioration de la qualité de l'orientation.*
- *Cela ne sera possible que moyennant une action politique volontaire qui demande un pilotage consensuel et doit donc être le fruit d'un accord de coopération entre les pouvoirs responsables des différents acteurs de l'orientation.*

# Les besoins des publics en orientation/transition

**Aline GRIMAND, PRAO,** agrimand@rhonealpes.fr

**I - Introduction :**

Accueil, information, orientation : les structures AIO ont pour mission d'offrir un service aux personnes leur permettant de construire leur parcours professionnel afin d'intégrer un emploi ou d'en changer, soit directement, soit en suivant une formation, en poursuivant leurs études ou en faisant valider leurs acquis professionnels… Pour cela, les prestations doivent tenir compte du choix des individus, des ressources et des contraintes auxquelles ils font face dans des trajectoires marquées souvent par des échecs et des ruptures. L'orientation possède aussi une vocation citoyenne : elle a pour objectif de garantir une meilleure intégration, en assurant à chaque personne des chances de développement individuel. Enfin, elle participe, aux côtés des procédures de validation des acquis de l'expérience, au développement des compétences individuelles tout au long du parcours professionnel.

Pour aider le public engagé dans une démarche d'orientation à réussir ses transitions, il est cependant nécessaire de connaître ses attentes et ses besoins afin de construire les services les plus appropriés à la réussite de son parcours.

C'est pourquoi, dans le cadre du projet européen DROA (Développement des Réseaux pour l'Orientation Active), une enquête auprès du public a été lancée en collaboration avec l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) en 2005/2006. Elle avait comme objectif de connaître le public entré dans la démarche d'orientation afin de repérer les éléments de freins qu'il rencontre dans son parcours.

Qui sont les bénéficiaires des services d'orientation en Rhône-Alpes ? Quels sont leurs parcours et leurs attentes face aux prestations qui leur sont proposées ? Quels avis ont-ils sur les services qui leur sont dispensés ? Telles ont été les principales questions auxquelles nous devions répondre à partir d'une enquête sur les besoins et le niveau de satisfaction du public en l'orientation tout au long de la vie.
Notre démarche a donné lieu à la mise en œuvre de deux dispositifs d'enquête qui se sont succédés dans le temps :

- D'abord, la réalisation d'une enquête statistique auprès des bénéficiaires des services d'orientation :
    - Jeunes : CIO (Centre d'Information et d'Orientation),
    - Tout public : Mission locale, ANPE (Agence Nationale Pour l'Emploi), MIFE (Mission d'Information sur la Formation et l'Emploi), CIBC (Centre Inter

institutionnel de Bilan de Compétences), AFPA (Association pour la Formation Professionnelle des Adultes), CIDFF (Centre d'Information Des Femmes et des Familles).

- Ensuite, une série d'entretiens avec une vingtaine de bénéficiaires choisis d'un commun accord avec les professionnels et interrogés dans la structure d'accueil où ils s'étaient rendus.

## II - Quelques constats :

### 1 - Les voies de l'accès à l'emploi : les fragilités de l'insertion des plus jeunes et des moins diplômés

*Seules les structures «adultes» et les Missions locales sont concernées par les indicateurs d'accès à l'emploi, ces questions n'ayant pas été posées au public du CIO.*

La quasi-totalité des individus des structures «adultes» ont occupé au moins un emploi, ils sont moins de 8 sur 10 dans les Missions locales. Parmi les individus ayant déjà occupé un emploi, au sein des structures «adultes», 7 sur 10 ont déjà obtenu un contrat à durée indéterminée (CDI), contre moins de 4 sur 10 dans les Missions locales, moins des 2/3 un contrat d'intérim dans les structures «adultes» contre plus de la moitié dans les Missions locales. Au total, près des 3/4 des bénéficiaires ont déjà eu un contrat à durée déterminée (CDD).

Un premier constat peut être donné concernant l'accès à l'emploi stable des individus ayant déjà occupé au moins un emploi : moins de 4 individus sur 10 âgés de moins de 25 ans ont déjà obtenu un CDI, cette part s'élève à plus de 8 sur 10 pour les individus de plus de 30 ans.

Les individus ne possédant aucun diplôme ou seulement le Certificat d'Etudes Primaires ou le Brevet des collèges, sont seulement 3 sur 10 à avoir déjà obtenu un CDI contre 7 sur 10 pour tous les autres niveaux de diplômes confondus.

On a ici la confirmation d'études socio-économiques plus générales concernant l'effet de l'âge et du diplôme dans l'accès à l'emploi stable.

La mobilité des individus semble importante puisque 21 % des bénéficiaires ont déjà déménagé pour raison professionnelle : 13 % des femmes, 31 % des hommes.

Le chômage touche une forte proportion des individus présents dans les structures : 79 % ont connu des périodes de chômage, incluant la recherche du premier emploi. La durée de recherche d'emploi a connu un fort taux de non réponse (30 %). On signale toutefois que en moyenne, les bénéficiaires ayant vécu des périodes de chômage ont passé 11 mois à la recherche du premier emploi et 21 mois de chômage au total.

Les bénéficiaires qualifient leur parcours professionnel ainsi : «très facile» (2 %), «plutôt facile» (31 %), «plutôt difficile» (52 %), «très difficile» (15 %).

Les femmes connaissent beaucoup moins l'emploi en intérim, 49 % n'en n'ont jamais eu, contre seulement 32 % des hommes. Les autres formes de contrat de travail sont semblables pour les deux sexes.

Concernant le CIO, parmi ceux qui ont terminé leur scolarité, sous-population ne comptant que 35 individus, moins de 9 sur 10 ont connu des périodes de recherche d'emploi,

9 sur 10 des périodes d'emploi et 1 sur 3 des périodes de formation (hors parcours scolaire initial).

**2 - <u>La situation des bénéficiaires au moment de l'enquête : une majorité de demandeurs d'emploi</u>**

*Les bénéficiaires du CIO, pour une majorité encore scolarisés, sont exclus de cette analyse.*

Au moment de l'enquête, 20 % des individus sont en emploi : 24 % dans les structures «adultes», 14 % dans les Missions locales ; 64 % sont en recherche d'emploi, 5 % sont en formation, 2 % sont élèves ou étudiants, les autres étant au foyer ou dans une autre situation. Dans les MIFE,
37 % sont en activité, ce qui témoigne de l'importance de cette structure dans les choix de reconversion professionnelle.

Quel que soit le niveau de diplôme, la situation des individus au moment de l'enquête est semblable : seule une légère nuance peut être apportée chez les non-diplômés et les diplômés d'un baccalauréat qui sont plus souvent en formation (1 sur 10) contre quasiment aucun des individus diplômés d'un CAP/BEP ou bac+2 et supérieur. La part des individus en emploi ou en recherche d'emploi en dépend. Le sexe, n'a pas d'incidence sur la situation des bénéficiaires au moment de l'enquête.

Le retour en formation des non diplômés ou des diplômés d'un baccalauréat traduit l'importance des titres scolaires sur le marché du travail, à défaut d'autres formes concurrentes de certification.

Dans les Missions locales, les individus sont en recherche de leur premier emploi (33 %), suite à une fin de contrat (30 %). Dans les structures «adultes», la première cause de recherche d'un emploi au moment de l'enquête est la fin de contrat (37 %), puis le licenciement (27 %). Les départs volontaires et autres situations cumulent respectivement 33 % et 27 %. En considérant l'âge des bénéficiaires, le motif de recherche d'emploi au moment de l'enquête est pour les moins de 25 ans, dans plus de 1 cas sur 3 la recherche du premier emploi, dans moins de 1 cas sur 20 le licenciement, pour les individus de plus de 25 ans, dans moins de 4 cas sur 10 la fin d'un contrat de travail, moins de 3 cas sur 10 le licenciement. On voit là clairement des problématiques différentes qui amènent les jeunes et les adultes à recourir différemment aux services d'orientation pour accéder à l'emploi. Les premiers sont généralement dans un cycle d'initiation aux réalités du marché du travail, lesquelles se traduisent pour eux par des difficultés d'insertion, surtout lorsqu'ils sont peu diplômés, et par une découverte de la précarité à travers la succession des contrats. Les seconds vivent davantage au rythme d'un cycle d'activité économique qui peut se traduire par des ruptures imposées du contrat de travail mais aussi des choix volontaires de changement d'emploi ou de reconversion professionnelle.

Parmi les individus en activité *(les résultats énumérés ici, sont à considérer avec précaution car la sous-population concernée est petite)*, la moitié sont en contrat à durée indéterminée (CDI). Plus de 8 sur 10 sont employés ou ouvriers. Un peu moins de la moitié travaillent à temps partiel. Plus du 1/3 pensent pouvoir rester dans leur emploi et les 3/4 souhaitent changer d'emploi, ce qui tend à montrer une certaine précarité dans l'emploi parmi les actifs choisissant de recourir aux services d'orientation.

Près de 8 bénéficiaires enquêtés sur 10 ayant eu recours au moins une fois à une autre structure, ont eu recours au moins une fois à l'ANPE.

Cette information doit être appréciée selon le poids relatif de la structure dans l'échantillon des répondants, car plus une structure est représentée dans l'échantillon moins le nombre de recours à cette structure peut être élevé, puisqu'il s'agit des recours aux autres structures.

L'ANPE est la structure à laquelle on s'adresse le plus, pour la raison évidente qu'elle a un rôle moteur dans la démarche de recherche d'emploi et un lien étroit avec l'ASSEDIC qui procède à l'inscription des demandeurs d'emploi et verse les allocations chômage dès lors que les conditions d'ouvertures des droits sont remplies. L'ANPE et l'AFPA ont un rôle de chaînage institutionnel important dans l'information et l'orientation des individus vers les autres structures du réseau. La Mission Locale, structure à laquelle 32 % des individus provenant des autres structures ont eu affaire, et structure représentant cependant 27 % de l'échantillon, réalise, parce qu'elle s'adresse plus à un public jeune et connaissant des difficultés sur le plan social et économique, un travail de proximité.

Les individus ont été interrogés sur les raisons qui les ont poussé à consulter ces autres structures et sur les services qui leur ont alors été proposés.
Plusieurs réponses pouvaient être données.

| | Raisons | Services |
|---|---|---|
| Aide à la recherche d'un emploi | 77 % | 57 % |
| Aide à la recherche d'un stage | 23 % | 22 % |
| Aide à la recherche d'une formation | 70 % | 64 % |
| Des informations sur les métiers | 32 % | 34 % |
| Un bilan de compétences | 28 % | 24 % |
| Des informations/conseils pour la VAE | 6 % | 9 % |
| Aide à la concrétisation d'un projet | 24 % | 20 % |
| Aide à la construction d'un projet professionnel | - | 19 % |
| Autres aides ou assistance | 6 % | 5 % |

**Toujours interrogés à propos des autres structures auxquelles ils ont eu recours et à propos de l'aide qui leur a été proposée, les bénéficiaires déclarent à 54 % que l'aide proposée leur a permis de changer de situation.**
**Ces services rendus leur ont permis de : suivre une formation (51 %), trouver un emploi (26 %), trouver un stage (8 %), changer d'emploi (5 %), changer de fonction dans leur emploi (1 %), autre chose (exemple : construction d'un projet, validation d'un diplôme… 8 %).**

**3 - <u>Satisfactions et insatisfactions des bénéficiaires</u>**

Interrogés sur ce qui les satisfait le plus parmi les services rendus dans la structure AIO le jour de l'enquête, les bénéficiaires des structures «adultes» et des Missions locales ont répondu (deux réponses au choix)

| | |
|---|---|
| La disponibilité des professionnels et leur sens de l'écoute : | 50 % |
| La bonne qualité de l'information fournie : | 41 % |
| Le fait de me sentir conseillé et accompagné dans ma démarche : | 37 % |
| Une réelle prise en compte de mes problèmes : | 16 % |

| | |
|---|---|
| Il est trop tôt pour le dire : | 15 % |
| L'efficacité du service rendu par l'organisme : | 11 % |
| Autre : | 2 % |

Les bénéficiaires du CIO :

| | |
|---|---|
| La bonne qualité de l'information fournie : | 36 % |
| La disponibilité des professionnels et leur sens de l'écoute : | 35 % |
| Il est trop tôt pour le dire : | 34 % |
| Le fait de me sentir conseillé et accompagné dans ma démarche : | 19 % |
| L'efficacité du service rendu par l'organisme : | 12 % |
| Une réelle prise en compte de mes problèmes : | 8 % |
| Autre : | 2 % |

Différents éléments peuvent être retenus quant à la satisfaction des bénéficiaires :

*L'écoute et l'accompagnement dans la démarche d'orientation :* la plupart des bénéficiaires sont reconnaissants envers les professionnels, avec le sentiment que leurs problèmes sont bien pris en compte, que l'on prend le temps de les écouter, et d'envisager des solutions avec eux, que les professionnels sont disponibles et font tout pour les aider dans leur démarche.

*Le sentiment d'une confiance mutuelle avec les conseillers :* les bénéficiaires qui ont une présence plus longue dans les structures font part d'un attachement à leur conseiller et la confiance importante qui lui est octroyée dans la gestion du parcours d'orientation de la personne. Cette confiance semble plus forte encore quand les bénéficiaires affrontent des difficultés sociales et personnelles importantes et qu'ils ont l'impression que leurs problèmes sont bien pris en compte.

*La satisfaction d'être bien informé par les différents services :* les bénéficiaires reconnaissent la qualité de l'information qui est mise à leur disposition mais ce sentiment diminue lorsque la présence dans la structure est plus longue.

Il faut toutefois noter que l'efficacité du service et la bonne prise en compte des problèmes obtiennent des scores nettement inférieurs. Ces éléments de satisfaction sont-ils jugés moins prioritaires par les bénéficiaires ? Ont-ils une perception floue de l'efficacité ou jugent-t-ils que les services de l'orientation possèdent des insuffisances sur ce point ? sur quels aspects ? S'il est difficile d'y répondre, on peut penser qu'ils cherchent peut-être en dehors du service qui leur est rendu les explications à leurs difficultés d'orientation. Ceci pourrait s'expliquer aussi par l'intériorisation d'un sentiment d'échec comme on l'a vu précédemment pour les individus les plus fragiles.

A la question : «Parmi les services rendus par cet organisme, qu'est-ce qui vous satisfait le moins ?», le public des structures «adultes» et des Missions locales a répondu (2 réponses au choix)

| | |
|---|---|
| Il est trop tôt pour le dire : | 53 % |
| Le temps d'attente et la longueur de la démarche : | 32 % |
| Le manque de résultats obtenus par les professionnels : | 7 % |
| L'absence de cohérence avec les autres organismes rencontrés : | 7 % |
| Le nombre de documents à remplir et de détails à fournir : | 7 % |
| L'absence d'écoute et de prise en compte de mes problèmes : | 3 % |

| | |
|---|---|
| L'absence d'informations claires et précises pour m'aider dans ma démarche : | 3 % |
| Autre : | 2 % |

A cette question, 27 % des individus n'ont pas répondu.
Ceux ayant répondu «il est trop tôt pour le dire», sont aussi nombreux à être venus 1 fois, deux ou trois fois et plus de trois fois. Parmi ceux qui ont signalé «le temps d'attente et la longueur de la démarche», plus nombreux sont ceux étant venus plus plusieurs fois.

Au CIO (11 % ne se sont pas prononcés) :

| | |
|---|---|
| Il est trop tôt pour le dire : | 58 % |
| Le temps d'attente : | 21 % |
| Le manque de réponses concrètes : | 13 % |
| L'absence de suivi : | 8 % |
| L'absence d'informations claires et précises sur les formations : | 7 % |
| L'absence de plan d'action : | 4 % |
| L'absence d'écoute et de prise en compte de mes problèmes : | 2 % |
| L'absence d'informations claires et précises sur les métiers : | 2 % |
| Autre : | 2 % |

Après «il est trop tôt pour le dire» (58%), le temps d'attente (21 %) et le manque de réponses concrètes (13 %) sont les deux raisons d'insatisfaction les plus souvent dénoncées.
Les individus ayant déclaré qu'il était trop tôt pour se prononcer sont plus souvent des individus venus pour la première fois dans la structure.

Interrogés sur leur avis concernant <u>les services</u> proposés par l'organisme, les réponses se répartissent ainsi :

| **Très satisfait** | **Satisfait** | **Peu satisfait** | **Pas satisfait** | **Pas d'avis** | **Total** |
|---|---|---|---|---|---|
| 27 % | 58 % | 5 % | 1 % | 9 % | 100 % |

Concernant <u>leur situation,</u>

| **Très satisfait** | **Satisfait** | **Peu satisfait** | **Pas satisfait** | **Pas d'avis** | **Total** |
|---|---|---|---|---|---|
| 8 % | 42 % | 21 % | 13 % | 17 % | 100 % |

Globalement, les bénéficiaires se disent satisfaits des services qui leur sont proposés (84 % sont satisfaits ou très satisfaits). Ils sont moins enthousiastes à propos de leur situation. Les individus en emploi sont plus satisfaits de leur situation que les individus en recherche d'emploi.

Parmi les raisons de l'insatisfaction vis à vis des services rendus, on voit bien que les individus ne formulent pas vraiment de critique, ni d'avis. 55 % répondent : «il est trop tôt pour le dire» et 22 % ne se prononcent pas.

Les critiques allant à l'encontre du temps d'attente et la longueur de la démarche traduisent plus des difficultés administratives qui ne touchent pas directement la structure, mais plus un système dans son ensemble.

Seuls 3 % des individus critiquent le manque d'écoute et la prise en compte des problèmes. D'une manière générale, les avis sur les services sont très positifs. 58 % sont satisfaits et 27 % très satisfaits.

Si l'on retrouve la critique assez classique de la longueur de la file d'attente, qui peut toutefois témoigner chez certains bénéficiaires d'une absence de compréhension de la procédure d'orientation et de ses finalités, on aura noté l'importance du « il est trop tôt pour le dire ».

Plusieurs explications sont envisageables :
- les bénéficiaires sont au début ou à mi-chemin de leur parcours, ils n'ont pas une idée claire de leur devenir professionnel et des résultats qu'ils pourraient obtenir (ils sont dans une file d'attente).
- les bénéficiaires sont prudents dans leur jugement sur la structure et surtout vis-à-vis des conseillers qu'ils ne souhaitent pas critiquer, peut-être du fait de la relation de proximité qu'ils ont avec certains d'entre eux.
- les bénéficiaires n'ont pas vraiment d'idée sur la procédure dans laquelle ils sont engagés faute d'information précise sur les services qui leur sont proposés.
- les items retenus ne font pas sens dans leur expérience au quotidien : c'est une des raisons pour laquelle nous avons choisi de compléter l'enquête statistique par des entretiens pour essayer de comprendre comment les bénéficiaires vivaient leur expérience de l'orientation dans les structures.

## III - Conclusion

Il faut dire tout de suite que l'enquête n'a pas réussi à surmonter des problèmes méthodologiques même si certains avaient été anticipés. Il aurait fallu plus de temps pour mieux concevoir le dispositif en amont.

Malgré les limites méthodologiques quelques enseignements peuvent être tirés de l'analyse des données.

- Les jeunes sans qualification sont les plus fragilisés dans leur parcours d'orientation mais ce sont eux qui expriment le plus fortement la nécessité d'un accès à l'emploi. Une interrogation persiste sur le peu d'intérêt qu'ils manifestent pour l'information sur les métiers, la formation ou la construction d'un projet. Au delà d'une part forte de subjectivité, des difficultés d'insertion réelle de ces jeunes, on ne peut appeler qu'à une articulation plus forte entre l'orientation et la formation de ces publics afin d'augmenter leurs chances de s'insérer sur le marché du travail.

- Les femmes, bien que souvent plus diplômées, que les hommes, sont victimes d'un traitement inégalitaire dans leur accès à l'emploi. Il semble qu'un effort tout particulier doit être fait pour que cet élément soit mieux intégré en amont dans l'offre de services des professionnels, même si des actions sont déjà conduites en ce sens.

- Trop souvent, le motif d'orientation des bénéficiaires se réduit à la seule recherche d'emploi alors que d'autres services leur sont proposés. Si l'on peut comprendre cette stratégie utilitaire, on peut penser qu'une information plus approfondie sur ces

services permettrait de relativiser ce choix par défaut en donnant plus de place à l'accompagnement de la personne et à la construction d'un projet.

- La formation continue des bénéficiaires semble étroitement connectée à un dispositif utilitaire de retour rapide à l'emploi. Or, certains d'entre eux auraient besoin d'une formation plus longue et plus qualifiante, leur offrant davantage de possibilités d'insertion, de changement d'emploi, ou de reconversion professionnelle. Sur ce plan, il semble que les dispositifs existants soient insuffisants au regard des nouveaux enjeux d'une formation tout au long de la vie, permettant aux bénéficiaires de mieux maîtriser leur parcours et aux services d'orientation de jouer pleinement leur rôle. Il peut paraître étonnant aussi que bien souvent la recherche d'une formation soit laissée à l'initiative du bénéficiaire lui-même, sans accompagnement d'une ou plusieurs structures AIO.

- Le rôle prédominant de l'ANPE et de l'AFPA dans l'information des bénéficiaires peut être interrogé. S'il s'agit de deux acteurs importants pour l'accès à l'emploi et à la formation, on aurait pu s'attendre à ce que la distribution de cette information soit mieux répartie entre les différentes structures du réseau. Cette centralisation de l'information n'est-elle pas préjudiciable à une connaissance partagée des bénéficiaires et de leur parcours au sein du réseau ? L'ANPE et l'AFPA constituent-t-ils un point de passage obligé pour les bénéficiaires, à charge pour elles de les répartir ensuite vers d'autres prestataires ? S'il est difficile de répondre, faute d'une connaissance suffisante du fonctionnement du réseau, il semble qu'une réflexion semble nécessaire sur la circulation des informations et des bénéficiaires entre les structures AIO. La fidélisation des bénéficiaires dans chaque structure ne nuit-elle pas à la cohérence du fonctionnement en réseau, chacune s'attachant à délivrer ses services spécifiques sans trop se soucier de l'activité des autres ? Peut-être que la création d'un guichet unique ou d'une plate-forme commune, chargée de centraliser l'information et de la répartir, pourrait constituer une amorce de solution.

- Les bénéficiaires peuvent être satisfaits de leurs relations avec le conseiller sans pour autant que cela ne change leur situation. Lorsqu'il y a changement de situation, c'est semble-t-il plus souvent dans le sens de la formation que dans celui de l'emploi. Même si ce n'est guère un motif de satisfaction ou d'insatisfaction, l'efficacité du service mérite toutefois d'être interrogé, d'autant plus que les bénéficiaires peuvent être satisfaits des prestations mais insatisfaits quant à leur situation, sans toutefois pouvoir l'exprimer de manière claire et précise, si n'est par une exigence précise d'accès à l'emploi. Les services d'orientation sont-t-ils réellement efficaces dans le changement de situation des bénéficiaires ? Sans doute disposent-t-elles de leurs propres procédures d'évaluation, mais on pourrait envisager qu'elles fournissent à leurs bénéficiaires des repères plus clairs permettant de constater de part et d'autres les progrès réalisés en ce sens durant le séjour des bénéficiaires dans la structure. L'importance du « il est trop tôt pour le dire » traduit un sentiment d'incertitude du bénéficiaire sur sa situation qui mérite d'être interrogé.

- Le temps d'attente et la longueur de la démarche constituent aussi des motifs d'insatisfaction. On peut penser que ceci correspond au phénomène de file d'attente des bénéficiaires qui souhaitent accéder au marché du travail. Mais il est possible aussi que cela traduise des dysfonctionnements dans la coordination des services, une offre de formation insuffisante, une réactivité limitée vis-à-vis des demandes qui sont

adressées. Dans tous les cas, cette insatisfaction invite à optimiser la temporalité des procédures d'orientation.

## IV - Etudes de cas illustrant le parcours des personnes en orientation :

### Importance centrale du bénéficiaire

Le postulat selon lequel le bénéficiaire est au centre du processus d'orientation est aujourd'hui largement partagé par les professionnels. La relation de proximité et de confiance entretenue avec le conseiller en est la manifestation évidente. Cette importance centrale du bénéficiaire s'appuie sur une éthique et un certain nombre de principes au fondement de l'organisation des services et de l'offre des prestations. Comment ces principes sont-ils mis en œuvre au regard de l'expérience des bénéficiaires eux-mêmes ? Voici ci-dessous quelques études de cas donnés comme exemple de la description du public.

### *A - L'indépendance et l'autonomie grâce à Internet*

C'est un homme, d'une cinquantaine d'années, qui s'est adressé à la MIFE. Il n'a pas de connexion Internet chez lui par choix éthique mais il se sert d'Internet pour sa recherche d'emploi. Il a découvert cet outil lorsqu'il était responsable de marketing opérationnel et téléphonique. Il savait que la MIFE était un accueil régulé mais pas réglementé et qu'il n'avait pas à s'expliquer, il ne souhaitait pas être mélangé avec d'autres utilisateurs.

Il y a différents moyens de rechercher une offre d'emploi : sites classiques «cadres», portails d'annonces, site de recruteurs, sociétés de travail temporaire : ouverture d'un compte, boîte aux lettres électronique : sites d'hébergement gratuits : système de la chaîne logique de l'utilisation de la micro-informatique. Il est aussi conscient qu'il existe différentes étapes à respecter : rédaction d'un CV modèle, rédaction d'une lettre de candidature, ouverture d'une boîte aux lettres et d'un compte, alertes automatiques.

Il s'est fait un CV par compétences et il dispose aussi d'un CV APEC. Il a construit un système de quatre alertes avec des profils différents. Il est inscrit à l'APEC, l'ANPE, Cadre emploi, cadre on-line, cadre-job, à une ou deux sociétés de conseil, et au site régional région.job, auprès 5 sociétés de travail temporaire en ligne. La MIFE lui sert uniquement d'accès aux ressources informatiques.

**Commentaire :**

Il s'agit d'un bénéficiaire qui a développé des compétences à l'autonomie dans sa recherche d'emploi grâce à son passé professionnel. Il maîtrise parfaitement les fonctionnalités informatiques ce qui le rend indépendant de la structure en termes de conseil, d'information ou même d'accompagnement. Son indépendance est respectée mais on peut toutefois s'interroger sur l'efficacité du dispositif qu'il a mis en place en termes d'accès à l'emploi. Il explique ses difficultés par le manque d'intérêt des petites entreprises pour le type de compétences qu'il cherche à mettre en valeur. Nous nous sommes demandés si l'excès de formalisme et de rigorisme dans sa démarche ne trahissait pas des traits de personnalité qui jouent en sa défaveur sur le marché du travail. Une chose est sûre, ses talents ont été reconnus par la MIFE qui l'utilise pour accompagner les démarches d'autres bénéficiaires moins à l'aise que lui avec l'informatique ainsi que pour développer des algorithmes de recherche sur les ordinateurs qu'elle met à disposition dans sa salle en accès libre.

### **B -** *Des difficultés à faire reconnaître un parcours professionnel*

C'est un homme de 45 ans, rencontré à la MIFE, au chômage depuis 18 mois, titulaire d'un BTS de physique et chimie spécialisé dans la photographie argentique. Il a travaillé quelques années comme technicien dans un laboratoire CNRS puis, en raison d'une baisse des crédits de recherche, s'est reconverti dans la photographie industrielle chez Kodak, avant d'être licencié. Il s'est reconverti dans la mécanique de précision mais n'a pas trouvé d'emploi. Il nous raconte la fin de son parcours :
Q : qu'avez-vous fait dans cette structure ? [L'ANPE]
R : devant l'impossibilité de l'ANPE à m'obtenir un emploi, pas un stage mais un emploi, un conseiller, pressé de se débarrasser de moi, m'a suggéré de visiter d'autres structures
Q : pourquoi vouloir se débarrasser de vous ?
R : je dois être pénible pour pas dire plus, j'ai toujours plein de choses à demander…
Il faut vous dire que chaque mois, j'ai un rendez-vous avec un conseiller
Q : toujours le même ?
R : pas forcément, et c'est tant mieux car je suis un casse-pied…, pourtant je ne suis pas difficile, je recherche un emploi sans qualifications particulières, payé si c'est possible un peu au dessus du SMIC, j'ai quand même deux enfants et une femme…qui travaille heureusement…, situation classique du demandeur d'emploi de 45 ans pas très originale
Q : vous avez dit galère.. Expliquez moi
R : galère car licencié ou plutôt après un départ volontaire d'une formation payée par Kodak, il a fallu pointer à l'ANPE, écouter 10 min par mois des conseillers qui ne savaient pas votre parcours professionnel, d'un mois sur l'autre, il fallait recommencer…vous avez vraiment l'impression d'être transparent, sans saveur ni odeur.. On m'a conseillé de faire un bilan de compétences…, je l'ai fait et découvert que j'étais un vrai dinosaure, que tout ce que j'avais fait jusque là, il fallait l'oublier et que mieux, je ne devais pas parler, ni montrer mes compétences…Le mieux, c'était de chercher des emplois sans qualifications, ce que je cherche depuis plus d'un an….Mais, même çà c'est difficile. J'étais prêt à faire n'importe quoi…. »
Q : Avez vous essayé de valider vos acquis de l'expérience ?
R : mon expérience ne me sert à rien, puisque le métier pour lequel j'ai été formé, n'existe plus…j'ai sans doute été mal informé, mal guidé...mais à qui la faute ? au système, aux structures plurielles qui ne nous aident pas vraiment ? A moi qui depuis un an et demi cherche, cherche encore ? »

**Commentaire** :

Ici, les exigences du développement du citoyen/utilisateur ne sont pas respectées parce qu'il doit masquer ses qualifications et son propre parcours pour essayer de trouver un emploi

> **Ce cas renvoie à l'Impartialité** : *l'orientation dispensée est conforme aux seuls intérêts du citoyen, n'est pas influencée par les intérêts du prestataire, de l'établissement et des bailleurs de fonds, et n'exerce aucune discrimination fondée sur le sexe, l'âge, l'origine ethnique, la classe sociale, les qualifications, l'aptitude, etc.*

**C - *Une orientation qui prend en compte l'intérêt du bénéficiaire.***

Au CIBC, nous avons rencontré un cadre commercial d'une entreprise spécialisée dans le traitement du courrier et des machines à affranchir. Il possède une forte mobilité et une grande autonomie, son siège étant situé en région parisienne. Après un poste d'administrateur des ventes dans une entreprise d'armement électronique, il a pris des cours du soir en économie-gestion au CNAM, où il a obtenu un DESS. Il est intéressé par un bilan de compétences parce qu'il est pressenti pour organiser de manière stratégique le service

technique de son entreprise dans le cadre d'un regroupement de filiales. Il hésite à entrer dans une fonction technique et s'interroge sur un possible passage à la concurrence. Il a d'abord contacté des cabinets privés avant de s'adresser au CIBC mais ceux-ci ne géraient pas le FONGECIF. Toutefois, il apprécie la neutralité du CIBC par rapport à ces cabinets, parce que le conseiller ne cherchait pas systématiquement un placement dans un autre emploi mais l'obligeait à réfléchir sur sa position actuelle et l'opportunité de quitter son entreprise.

**Commentaire :**

On a affaire ici à une procédure d'orientation concertée autour du bénéficiaire. Son intérêt professionnel a été bien pris en compte ainsi que les modalités de sa reconversion. La neutralité de la prestation qui permet de lui faire peser le pour et le contre de son changement d'emploi est ici particulièrement appréciée par opposition à un placement forcé sur l'emploi.

***D - L'accompagnement du bénéficiaire dans son projet***

C'est une femme, qui travaille dans le cadre d'un CDD d'un an à l'ANPE. Elle a passé le concours de conseillère d'emploi et se trouve sur la liste complémentaire. Elle possède un CAP de chauffeur routier. A l'époque, elle s'est engagée dans cette formation pour défier son père. Mais elle a d'abord effectuée des postes en remplacement dans un emploi de TUC en informatique dans un centre mutualiste. Elle a fait une formation de monitrice auto-école avec l'ANPE puis a travaillé 15 ans. Elle a suivi une capacité en droit pour devenir inspecteur du permis de conduire mais elle a échoué. Elle a ensuite suivi avec l'AFPA une formation pour être formatrice en insertion mais elle est retournée dans l'auto-école parce qu'elle n'a pas trouvé de travail. Elle vient de passer le concours de conseillère d'emploi alors qu'elle était restée un an et demi au chômage pour la première fois de sa vie.
Lorsqu'elle était à l'AFPA, elle a passé des tests psychologiques pour accéder à la formation. « ça s'est bien passé. C'est une formation qui est très prenante, qui remet bien en question…ça fait un bien fou quoi ça fait changer les idées. Pour la formation de l'AFPA, c'est grâce à eux que j'ai découvert quand même qu'il y en avait une hein, parce que comme c'était un niveau III je me voyais pas pouvoir y accéder en fait, grâce à eux j'ai su que je pouvais aller jusqu'aux tests »

**Commentaire** :

Le bénéficiaire souhaitait une reconversion professionnelle qui a été bien pris en charge par la structure et dont elle a tiré un bénéfice personnel même si la formation n'a pas débouché sur l'emploi.

***E - Un parcours d'orientation volontaire et réussi***

Nous avons rencontré un autre bénéficiaire de l'AFPA, âgé d'une vingtaine d'années et demandeur d'emploi. Il est titulaire d'un CAP plomberie et sanitaire qui lui a permis d'être embauché dans une entreprise où il avait effectué son apprentissage. Il a du rompre ensuite d'un commun accord avec son employeur pour des problèmes relationnels. Ce plombier dispose aussi d'un brevet de secourisme chez les pompiers.

Il travaille actuellement en intérimaire dans une usine où il effectue de l'enroulage de laine de roche. Sa mission vient toutefois de se terminer. Mais il est volontaire : «je rebondis, je ne vais pas me laisser abattre, du boulot j'en ai, du bagout j'en ai, l'expérience je l'ai, des patrons y en a plein». Il dit ne pas avoir de problème pour trouver de l'emploi.

A l'AFPA, il a d'abord bénéficié d'un entretien collectif puis ont succédé deux entretiens individuels : le premier pour l'informer sur les formations et enrichir son CV, le second pour passer des tests de mathématiques et de logique. Il a obtenu de bons résultats aux tests. Dans trois mois, il doit suivre une formation dans la climatisation industrielle, d'une durée de 10 mois.

**Commentaire**

Il s'agit d'une démarche d'intégration réussie à une formation de l'AFPA, qui s'inscrit dans la continuité du parcours professionnel du bénéficiaire, qui montre au demeurant qu'il a des capacités d'initiative et d'autonomie.

***F - L'autonomisation comme acquisition de nouvelles compétences.***

C'est un homme, d'une trentaine d'années, rencontré à l'AFPA. Il est originaire de Centre-Afrique où il dit avoir obtenu le niveau Bac + 2. Il a exercé là-bas le métier de déclarant en douane. Puis, il a dû quitter son pays pour des raisons politiques. Il recherche une formation de maçon après avoir déposé une candidature comme déclarant en douane à l'ANPE.

Il se dit dans la nécessité de changer de métier : il ne veut pas rester à la maison. Il regarde les offres, il cherche partout et s'est senti obligé de dire à l'ANPE qu'il n'avait qu'un seul métier en vue : la maçonnerie ; «je vois les gens en train de construire et dans ma tête je me dis : comment ils font pour construire, dont c'est çà qui me pousse à faire la formation, si j'ai vraiment mon diplôme ; et puis je cherche du boulot et puis je travaille». Il a contacté trois entreprises du bâtiment qui lui ont répondu qu'elles n'avaient pas besoin de stagiaires et qu'il n'avait pas les diplômes suffisants. La recherche d'emploi s'est transformée en recherche de formation et il s'est adressé à l'AFPA : «Si j'ai bien appliqué ce qu'on m'a appris, si j'ai eu mon diplôme, je cherche du boulot».

Il dit avoir eu beaucoup de RDV avec la structure même s'il ne les a pas comptés. Il a eu des contacts avec une psychologue, qui lui a posé des questions : est-ce qu'il avait «touché» le métier de maçon ? Elle lui a dit qu'il devait faire une formation pour découvrir le métier, elle lui a écrit une lettre pour chercher un stage dans le bâtiment. Devant l'absence de stage en entreprise et l'échec de sa démarche individuelle, la psychologue lui a fait une lettre pour l'ANPE qui a contacté une entreprise pour un stage d'une semaine : le patron de cette entreprise a ensuite fait deux lettres : l'une qu'il a adressé à l'AFPA et l'autre à l'ANPE. Le stagiaire nous dit que la formation se passe en groupe : il travaille bien, il s'entend bien avec les dix personnes qui comme lui alternent formation et stage en entreprise.

**Commentaire :**

Le choix du bénéficiaire est bien pris en compte et il est bien accompagné dans son accès à une formation lui permettant l'acquisition de compétences nouvelles.

***G - Entre continuité et discontinuité : la complémentarité des services***

Q : êtes-vous allez à l'ANPE ?
R : non, j'avais pas travaillé, j'avais pas droit au chômage et en écoutant mes copains c'était pas un endroit pour moi… Ils m'ont parlé de la mission locale en disant que là-bas, les gens sont sympas, ils te jugent pas et ils savent t'écouter et qu'ils peuvent t'aider à trouver du boulot. J'étais décidé..

Q : Donc vous y êtes allé ?
R : Non, pas cette fois là car mon oncle qui travaille au tri postal m'a proposé un travail comme intérimaire à temps partiel pour 3 mois…cela fait plus d'un an que je travaille, je gagne un peu d'argent, l'ambiance est sympa, le travail pas fatigant…Chez mes parents, avec mon salaire la vie est facile, mais avec une copine…
Q : Et vous êtes arrivé au CIO ?
R : non, je suis d'abord allé à la mission locale, j'ai rencontré une femme qui m'a bien écouté raconter mes échecs scolaires...on a ri, beaucoup parlé et elle m'a demandé ce que faisaient mes parents…Quand je lui ai parlé du travail de ma mère dans une jardinerie, elle m'a demandé si ma mère aimait son travail...j'ai dit oui, si j'aimais les fleurs, j'ai dit oui…et nous avons parlé nature…
Q : cette première entrevue vous a donc satisfait ?
R : oui, beaucoup...j'ai compris que j'étais pas fait pour travailler dans une usine, dans un magasin. J'ai beaucoup pensé à ce qu'elle m'a dit et j'ai décidé de travailler dans les fleurs. J 'en ai parlé à ma mère qui était très contente, elle en a parlé à sa chef dans la jardinerie qui m'a proposé de travailler 3 mois...ce CDD m'a aidé à reprendre des études. En discutant avec des collègues, j'ai compris que si je voulais faire un travail intéressant je devais avoir un vrai diplôme, avoir une formation…Je pensais à l'école mais je me disais qu'il était trop tard, que j'étais trop vieux pour reprendre des études, que personne ne voudrait de moi…une amie de ma mère m'a motivé, elle m'a dit que maintenant tout était possible, qu'il fallait se donner les moyens, qu'il existait des centres pour adultes...Elle m'a parlé d'apprentissage et d'un endroit où je pourrais avoir des informations
Q : Et c'est pour çà que vous êtes venu au CIO ?
R : oui, je suis venu une première fois pour connaître les formations en horticulture, j'ai recherché sur Internet, des lycées, des métiers. Il y a pas beaucoup de lycées agricoles dans la région …je peux passer un BEP agricole, puis un bac pro et pourquoi pas un BTS
Q : Qu'avez-vous fait alors ?
R : j'en ai d'abord reparlé à mes parents qui étaient d'accord et j'ai pris un vrai rendez-vous avec une conseillère
Q : Avez-vous eu un rendez-vous rapidement ?
R : 10 jours après, j'ai eu un rendez-vous… C'était bien ce temps d'attente, j'en ai profité pour en parler à ma famille, à mes potes…eux ont rigolé, ils me voyaient pas travailler dans les fleurs, c'est des métiers de femmes…mais je suis resté sur mes positions et eux aussi sont d'accord
Q : qu'attendiez-vous exactement du CIO ?
R : Comme je l'ai écrit dans le questionnaire…( j'ai repris le questionnaire avec lui…), une aide à la recherche d'une formation, une liste d'établissements de la région ou d'ailleurs
Q : En êtes-vous satisfait ?
R : j'en suis totalement satisfait car je vais pouvoir m'inscrire dans une école, en interne, travailler en alternance ou suivre un enseignement à plein temps…j'ai le choix. Vu mon âge, je crois que je vais choisir l'alternance et passer un bac pro dans l'horticulture...Je dois me trouver un patron, mais ce ne sera pas difficile, je crois, nous sommes dans une région agricole, y a des possibilités, …j'ai un rendez-vous au centre avec le directeur dans 2 semaines, c'est là que je prendrais ma décision, c'est parti
Q : des deux structures que vous avez visités, la mission locale et le CIO, quelle est celle qui vous a paru le mieux répondre à vos attentes ?
R : chacune m'a aidé, de manière différente, mais complémentaire...la mission locale m'a remis de l'espoir, la conseillère m'a bien écouté , elle m'a permis de trouver ma voie…. le CIO me permet de concrétiser un projet professionnel en m'aidant dans ma recherche d'une formation et d'une école

**Commentaire** :

Ce cas est intéressant en ce qu'il montre que la continuité du projet du bénéficiaire lui a permis de consulter de manière discontinue les structures, tout en ayant le sentiment d'une cohérence de l'ensemble. On peut penser toutefois que sa démarche aurait été facilitée, si les deux structures s'étaient mieux relayées dans l'accompagnement de ce bénéficiaire vers la formation.

## V - Points d'amélioration repérés

- L'offre de services correspond parfaitement à la demande quand le bénéficiaire dispose de l'autonomie et des qualifications nécessaires pour accéder à la formation ou à l'emploi. Cela est rendu plus difficile lorsqu'il est victime de discrimination sur le marché du travail, ou quand il ne dispose pas de qualifications ou de l'autonomie suffisante.
- Le formalisme de la procédure peut aller à l'encontre de l'expression du choix du bénéficiaire, faute d'une interrogation suffisante sur ses attentes et ses motivations.
- L'affirmation trop forte des intérêts du prestataire peut conduire à des phénomènes de rejet, de lassitude, et d'abandon de la relation de service qui entravent la construction du parcours du bénéficiaire.
- La place du diplôme et des procédures formelles dans l'évaluation des compétences du bénéficiaire tend à diminuer la prise en compte de ses qualités personnelles et des compétences acquises en milieu professionnel.
- Une bonne coordination entre les structures AIO multiplie les chances pour le bénéficiaire d'accéder à la formation et à l'emploi, plus facilement quand il dispose de l'autonomie suffisante et qu'il est porteur d'un projet.
- L'absence de maîtrise des compétences de base dans les TIC réduit sensiblement l'accès des bénéficiaires aux services qui leur sont proposés et entrave leur autonomie.
- L'information complète du bénéficiaire est une condition indispensable à sa participation active dans la procédure d'orientation.
- L'absence de transparence et le repli derrière le formalisme administratif nuit à la qualité des relations entre le prestataire et le bénéficiaire, et peut conduire à un sentiment de dépersonnalisation ou d'abandon.
- Les outils mis à disposition du bénéficiaire pour l'aider à construire son parcours (logiciels, questionnaires, etc) doivent être mieux explicités pour ne pas être perçus comme complexes ou sans utilité.
- Certaines structures ne sont pas assez connues par les bénéficiaires qui recourent trop souvent à leurs connaissances personnelles pour y accéder.
- Les bénéficiaires ne perçoivent pas toujours la cohérence des actions entre les différentes structures AIO et la continuité des prestations.
- L'orientation est souvent ressentie par les bénéficiaires comme une expérience discontinue faute d'accompagnement régulier et d'interaction entre les conseillers.
- Certains individus, qui rencontrent des problèmes d'orientation, échappent malgré tout à un accompagnement par les structures.

## VI - Conclusion générale

Au terme de cette étude, il est difficile de donner des conclusions définitives sur le comportement des bénéficiaires, l'usage des services, l'offre de prestations ou le travail des conseillers. Toutefois, il semble que les quelques éléments dont nous disposons constituent

des traces ou des indices de dysfonctionnements, d'incompréhensions, de tensions, que les professionnels pourraient prendre en compte afin d'améliorer la qualité de l'orientation et réfléchir à la mise en œuvre de bonnes pratiques.

Nous formulons, quelques recommandations dans l'espoir qu'elles puissent aider aux réflexions déjà menées au sein des groupes de travail s'attachant à la professionnalisation des acteurs, à l'échange de pratiques, à la construction de référentiels de qualité, et à l'élaboration d'un bouquet de services.

**Recommandations :**

- **Développer des actions spécifiques à destination des jeunes sans qualification, des femmes, et des travailleurs âgés** : ces catégories de bénéficiaires sont les plus discriminées dans leur parcours d'orientation, un effort particulier doit être réalisé pour qu'ils puissent accéder à la formation et à l'emploi dans de meilleures conditions
    - **Indicateur n° 1 : le service, de la conception à la réalisation est axé sur l'utilisateur**
    - **Indicateur n° 3 le service est respectueux de la diversité des utilisateurs**
- **Faire connaître l'offre de services qui ne se réduit pas à l'accompagnement du bénéficiaire dans la recherche d'emploi** : s'il est vrai que l'accès ou le retour à l'emploi constitue un choix prioritaire, une meilleure transition des bénéficiaires entre la formation et l'emploi exige qu'ils connaissent mieux les prestations et qu'ils en perçoivent mieux l'utilité dans leur parcours
    - **Indicateur n° 21 : la structure communique activement sur ses services à une diversité de groupe cible, en particulier les publics les plus marginalisés**
    - **Indicateur n° 29 : les utilisateurs sont informés sur les rôles et les services de chaque structure dans le réseau**
- **Articuler les dispositifs d'orientation et de formation tout au long de la vie** : trop souvent, l'accès à la formation semble déconnectée de la procédure d'orientation, alors que les deux prestations devraient être mieux intégrées si l'on veut donner un sens à l'orientation tout au long de la vie
    - **Indicateur n° 18 : la structure fournit une gamme de ressources et d'outils d'information adaptés à la diversité des utilisateurs**
- **Améliorer le fonctionnement du réseau entre les structures AIO** : certaines structures semblent avoir plus de poids que d'autres dans le fonctionnement du réseau. Cette asymétrie semble préjudiciable à une connaissance partagée du public et de l'action des autres structures, surtout quand elles s'inscrivent dans des procédures de fidélisation des bénéficiaires
    - **Indicateur n° 32 : le réseau dispose d'un ensemble de principes et de protocoles de collaboration pour travailler ensemble**
- **Développer des outils permettant d'évaluer l'efficacité de la démarche** : chaque structure semble avoir développé des outils dans le cadre des prestations offertes au bénéficiaire. Il pourrait aussi être utile d'étendre ces outils au suivi du bénéficiaire, pendant son séjour dans la structure et au-delà, afin d'évaluer l'efficacité des procédures à différentes étapes du parcours individuel

- **Indicateur n° 41 : le réseau met en œuvre une évaluation périodique externe**

- **Mieux centraliser et capitaliser l'information sur les parcours** : l'information sur le bénéficiaire et son parcours semble confiné dans la structure qui l'accueille. Une centralisation des informations pour l'ensemble du réseau permettrait une meilleure identification et prise en charge des bénéficiaires tout au long de leur parcours
- **Réduire les phénomènes de files d'attente** : même si elles sont liées au fonctionnement du marché du travail, ces phénomènes pourraient être réduits par une meilleure articulation entre services d'orientation, de formation et d'emploi.
- **Alléger le formalisme des procédures et mieux les expliquer** : les procédures routinières et formalistes sont souvent mal vécues par les bénéficiaires. Elles demandent à être allégées, mieux expliquées et compensées par plus d'empathie et de convivialité de la part des conseillers
- **Donner plus de place à la reconnaissance des compétences non formelles et informelles** : les procédures d'orientation doivent mieux contribuer à faire reconnaître les compétences acquises par le bénéficiaire en dehors de la scolarité initiale, sur son lieu de travail mais aussi dans les autres domaines de sa vie sociale et personnelle
- **Réfléchir aux modalités d'appropriation et d'usage des nouvelles technologies** : les nouvelles technologies constituent un frein à la construction de l'autonomie des bénéficiaires dans leur parcours d'orientation. Un effort particulier doit être réalisé en termes d'information et de formation auprès des bénéficiaires, ainsi que dans la conception de dispositifs d'orientation à distance plus conviviaux et plus faciles d'accès
- **Faire davantage connaître les structures auprès du public** : le « bouche-à-oreille » constitue une forte modalité d'accès aux structures AIO. Il semble nécessaire de renforcer l'information sur les services et les prestations offertes à destination du public, si besoin est par une campagne d'information spécifique.

**Les indicateurs qui sont issus de ces constats ont permis de construire la démarche d'auto évaluation des structures d'orientation dans le cadre du projet AQOR (Amélioration de la Qualité de l'Orientation). Ce projet a été conduit entre octobre 2007 et septembre 2009 avec 7 partenaires européens :**

- **Italie : Régions Lombardie et Vénétie,**
- **Catalogne : Generalitat de Catalunya (Services éducation et emploi)**
- **Malopolska : WUP (Service Emploi)**
- **France : Université Bretagne Sud, Cité des Métiers PACA (Provence, Alpes, Côte d'Azur) et Région Rhône-Alpes**

Son objectif était de transférer les résultats du projet DROA à de nouveaux partenaires et de construire une démarche d'auto évaluation des structures d'orientation qui, après avoir fait un état des lieux de l'organisation, des services rendus, et de son fonctionnement en réseau, met en place les mesures correctives les amenant vers une évolution. A terme, cette démarche de progrès participe donc à l'amélioration des services qui sont rendus au public engagé dans un parcours personnel et professionnel tout au long de la vie.

## Réussir malgré tout..

**Pascal HELLE,** , CIIP, CPLN/JET, Suisse Romande
pascal.helle@cpln.ch

Partageant le même constat , à savoir que l'absence de diplôme de formation générale ou professionnelle du degré secondaire 2 réduit considérablement les chances des jeunes de réussir aussi bien leur développement professionnel que leur intégration dans la société , les autorités cantonales, fédérales et les organisations faîtières syndicales et patronales , ont adoptées des « Lignes directrices pour l'optimisation de la
transition scolarité obligatoire – degré secondaire II » en 2006.
Le principe directeur en est simple à énoncer mais son application requiert une bonne dose d'ambition et d'exigence **:Tous les jeunes doivent avoir la possibilité de suivre, au degré secondaire II, un parcours de formation qui soit adapté à leurs capacités** ».
Tout en accordant une attention particulière à la catégorie dite »jeunes à risques » un certain nombre de recommandations ont ainsi été édictées :

**a.** ***Augmenter le taux de diplômes du secondaire II***

L'objectif, d'ici à l'année 2020, est d'amener à 95 % le pourcentage des moins de 25 ans titulaires d'un diplôme du degré secondaire II.

*Actuellement, environ 88 % des jeunes adultes ont un titre de formation du degré secondaire II.*

***b. Assurer une meilleure transition entre la scolarité obligatoire et le secondaire II***

**c.** ***Etablir un bilan de la situation: point de départ pour le choix d'une profession***

Il s'agit d'établir un bilan global de la situation, qui constituera le fondement d'une préparation ciblée aux exigences du secondaire II. Ce bilan doit être dressé au plus tard en 8e année et être régulièrement actualisé. Les parents doivent être associés à ce processus.

**d.** ***Harmoniser les exigences***

Les milieux qui offrent des débouchés, notamment les organisations du monde du travail, qui représentent les entreprises formatrices, les responsables du degré secondaire II et ceux du degré secondaire I devront harmoniser leurs exigences.

*L'harmonisation des exigences doit porter non seulement sur les connaissances et les aptitudes scolaires, mais également sur les compétences sociales et personnelles*

**e.** ***Eviter un relèvement insidieux de l'âge du passage scolarité obligatoire – degré secondaire II***

*L'entrée dans le secondaire II ne se fait plus au même âge qu'autrefois; en effet, les jeunes y accèdent aujourd'hui de plus en plus tard.*

**f.** ***Mettre à disposition des offres et des mesures complémentaires***

Pour une minorité de jeunes (estimée à 20 %), une formation correspondant à leurs

capacités n'est pas envisageable sans mesures complémentaires.( ponts ou offres transitoires, offres scolaires, offres de l'assurance-chômage et l'encadrement individuel). Toutes les mesures doivent être coordonnées et mises en réseau selon le principe du 'case management.

**g.** ***Définir le caractère des offres***

Les offres qui se placent à la jonction entre la scolarité obligatoire et le degré secondaire II doivent se fonder sur un bilan de la situation et sur un plan d'action. Elles doivent s'adresser à certains groupes cibles et inclure des éléments de certification.

**h**. ***Développer une stratégie partenariale à long terme***

**i**. ***Concrétiser la collaboration entre les autorités***

Les autorités responsables de l'instruction publique, du marché du travail, des questions de migration ou des services sociaux doivent collaborer au niveau de l'offre et élaborer une stratégie commune visant à améliorer l'efficacité de l'ensemble du système

**j.** ***Former les enseignants***

***k. Prévoir une évaluation des mesures***

C'est précisément dans ce cadre qu'a été réalisé l'étude de Kurt Häfeli et de Claudia Schallenberg (Haute école intercantonale de pédagogie spécialisée) qui recense : « **Les facteurs de réussite dans la formation professionnelle des jeunes à risques ».**

Basé sur une comparaison systématique de résultats d'une soixantaine d' études sur les offres et les projets réalisés , les chercheurs ont inversé le paradigme des facteurs de risque **aux facteurs de protection et à la résilience,** mettant ainsi en évidence 'les ressources qui pourraient être activées. Auparavant ils ont déterminé **7 domaines d'influence** d'importance variable certes selon les situations mais dont on ne peut, et ici le mot s'impose, « faire l'économie ». Un **micro système** (le jeune et sa famille) un **méso système**(l'école, les loisirs, le groupe des jeunes du même âge, l'entreprise et les système de consultation) enfin un **macro système** souvent ignoré (domaine de la société regroupant l'économie, la démographie, l'administration ,les politiques appliquées).

C'est bien de l'interaction entre ces différents domaines que se produira la réussite ou la non-réussite de la formation. Or trop souvent l'on se contente d'isoler l'un de ces domaines sans voir ses rapports avec les autres .L'étude recense un nombre impressionnant de facteurs d'influence : environ 50. Cela traduit bien la complexité de la situation, observation partagée par tous les acteurs de terrain. La prise en compte simultanée et dynamique des différentes dimensions mises en évidence ouvre un nouveau champ d'actions.

Personnellement dans mon travail d'insertion avec des jeunes issus de la migration j'ai remarqué l'importance des modèles possibles d'identification à des personnes ayant réussi leurs parcours professionnel . C'est un moyen parmi d'autres de sortir de la fatalité sociale, de montrer que la réussite est possible et d'inscrire le projet de formation dans le courant d'une histoire collective.

# Titre : Accompagner le raccrochage éducatif : clef de la réussite d'une transition vers de nouvelles opportunités

**Les recommandations de l'Atelier-projet « Décrochage-raccrochage scolaire et éducatif »**

**Francesca SALVA MUT, Université des Iles Baléares**

f.salva@uib.es

## NOTRE DEMARCHE : un travail d'action - recherche

Le groupe de travail qui a permis l'élaboration de cet ouvrage s'est réuni pendant près de trois ans (de décembre 2007 à juin 2010)dans le cadre d'un projet Européen Grundtvig.

Il a travaillé suivant les principes de la recherche-action, c'est-à-dire :

- une étude critique collective
- rassemblant des « praticiens réflexifs » et des chercheurs
- concernant des questions pratiques cruciales dans un contexte d'évolution rapide et de changement significatif de ces pratiques
- dans un but d'amélioration continue de la pratique
- via un processus cyclique d'amélioration continue
- et une auto-évaluation participative permanente

Cette démarche a permis

- la création de connaissances nouvelles et l'extension de la connaissance personnelle et professionnelle des participants
- la proposition de nouveaux cadres de réflexion
- et l'empowerment des praticiens

Elle se concrétise dans la publication des résultats auprès des personnes concernées par l'intermédiaire d'un ouvrage collectif à paraître fin 2010.

Le cycle suivi par le groupe de travail correspond aux cycles proposés par les plus importants auteurs du domaine de la Recherche Action (notamment Chris Argyris et Donald Schön, Stephen Kemmis et Robin McTaggart) et de la Recherche Action Participative (Paulo Freire). Il est formalisé dans le schéma présenté ci-dessous.

- Expérimenter

L'expérimentation dans ce contexte consiste en l'observation de situations de terrains qui sont particulièrement réussies, efficientes, et porteuses d'éléments d'enseignement pour les autres praticiens ainsi que pour la réflexion des chercheurs. Cette observation est le plus possible

directe et participante, mais peut aussi être indirecte (ouvrages, compte-rendu d'expériences, etc.).

- Mutualiser

La mise en commun des visions, des approches, des réflexions, des ressentis permet d'en tirer des éléments communs ainsi que des éléments disjoints. La discussion autour de ces éléments, les échanges est ce qui permet l'extension de la connaissance individuelle et collective sur le thème traité.

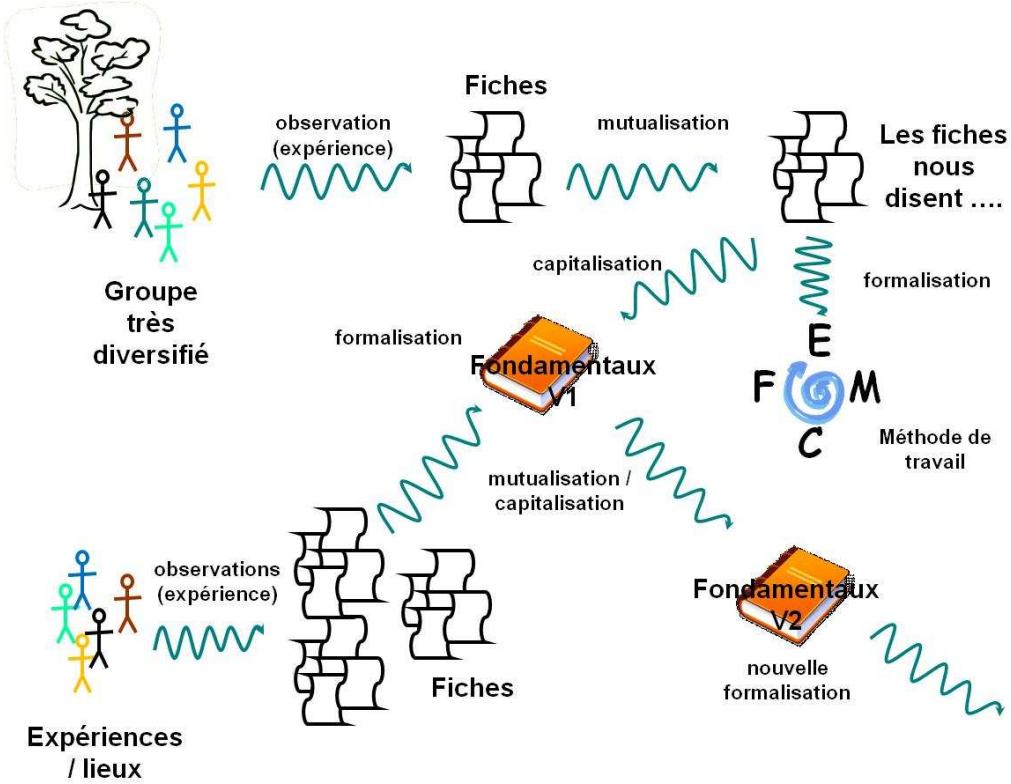
- Capitaliser

La capitalisation est une phase de « sédimentation » des nouvelles connaissances qui permet également de produire de la connaissance nouvelle.

- Formaliser

La formalisation est nécessaire à la transmission de ces nouvelles connaissances à un public plus large que celui du groupe qui a travaillé.

Bien naturellement ces quatre étapes se répètent dans un processus en spirale et interagissent entre elles : l'expérimentation donne lieu à une formalisation de premier niveau sous forme de compte-rendu de visite, de rapports intermédiaires. La mutualisation et la capitalisation se font en osmose à travers des discussions et des échanges et des retours permanents de confrontation avec la pratique. La formalisation permet de « réifier » la capitalisation en donnant un support concret aux idées, aux concepts, aux schémas de pensée.




Le cycle a commencé après une première étape de mutualisation (baptisée « Les fiches nous disent ») qui nous a permis de recueillir des données sous forme de fiches en provenance

d'acteurs du raccrochage éducatif (établissements scolaires, institutions non scolaires, acteurs sociaux, etc.).
Ces fiches nous ont permis d'esquisser les « principes de bases » du processus de raccrochage.
L'expérimentation réflexive et la mutualisation se sont pratiquées sous forme de visites-études de dispositifs dans les régions participantes : le SAS à Bruxelles, le Centre Jovent à Palma de Majorque, un centre de formation professionnelle à Luxembourg, le Case Management à Genève, l'ANLCI, l'AFEV et la MGI de Grenoble en région Rhône-Alpes. Chaque visite étude a été l'objet de « rapports d'étonnement » individuels des participants qui ont permis de croiser les regards et d'éclaircir quelques thèmes plus spécifiques (le rôle et la place des institutions, l'articulation de l'individuel et du collectif, le rôle de l'existence d'un background militant pour certains intervenants, la place des entreprises, etc.)
Cette phase s'est capitalisée et formalisée de manière collective sous la forme des « nuages des fondamentaux » et de leur contrepartie textuelle.
Suite à cette formalisation, une nouvelle phase d'expérimentation a pu s'enclencher à travers des missions dans le cadre du Plan Rhône-Alpes de Lutte contre le Décrochage Scolaire.
Par ailleurs, l'ensemble des participants a été à même, au fur et à mesure de l'avancée du travail, de se réapproprier les résultats et des les remettre en action dans ses propres pratiques, ainsi que de tisser des liens plus particuliers et plus durables avec certains autres acteurs permettant le prolongement de travaux sous forme d'actions et de projets spécifiques.

Les fondamentaux nous ont permis de créer des ponts entre des pratiques apparemment très différentes en termes de contexte (géographique, institutionnel, social,…) de cadre d'intervention, de types d'intervenants (accompagnateurs, enseignants, acteurs sociaux, bénévoles,…). La question cruciale qui reste en suspend est celle de la « reproductibilité » ou de la « transférabilité » des pratiques d'un contexte à l'autre, et d'une échelle d'expérimentation à une échelle de mise en œuvre de plus grande ampleur.

Les praticiens réflexifs du groupe pensent qu'il est plus intéressant de travailler en termes d'appropriation (de « recevabilité ») : qu'est-ce que je peux « recevoir » de ces pratiques et de ces connaissances nouvelles, que je peux m'approprier et mettre en œuvre dans mon propre contexte ?

## L'ACCOMPAGNEMENT DU RACCROCHAGE EDUCATIF, clef de la maîtrise de cette transition

## C'est le jeune qui raccroche

**Il faut que le jeune puisse parler de sa vie cabossée**
Le « travail » que le jeune s'engage à commencer en entrant dans le processus de raccrochage porte d'abord et principalement sur lui. Le jeune va devoir s'interroger sur son parcours, participer aux activités, faire le point sur ses évolutions, prendre en compte et travailler ses difficultés, participer à des réunions et des entretiens.

**Emprunter des chemins de traverse**
Souvent les jeunes qui arrivent dans un dispositif de raccrochage n'ont pas eu l'expérience d'un apprentissage « intermédié », ils n'ont été exposés qu'à des apprentissages directs sans une transmission culturelle. Ils n'ont rien eu qui les aide à sélectionner, organiser, se grouper,

structurer en relation avec un objectif déterminé. Ils sont de ce fait incapables de définir un parcours de vie (« ce que j'aimerais faire dans la vie »), ils ne savent pas chercher les moyens pour l'obtenir, et ils ne savent pas non plus rechercher les peu de ressources qu'ils détiennent en interne. Dès lors beaucoup de jeunes présentent une carence de capacité pour modifier leurs structures intellectuelles et tirer profit de leurs sources externes de stimulation.
Le développement d'un projet suppose l'inscription dans une histoire. Le projet de sortie (de la rue, du décrochage, de l'exclusion) ne peut être crédible que s'il est construit en continuité avec un passé auquel le jeune aura (re)donné un sens et qui va à son tour en donner un au futur. Toutefois, l'élaboration de ce projet suppose l'adoption de nouvelles références, celles d'un nouveau mode de vie. Donner du temps, travailler sur les compétences et travailler sur l'image de soi demandent d'emprunter des « chemins de traverse ».

**Donner du temps au temps**
Les activités proposées doivent permettre à la fois de se reconstruire, d'acquérir le sens du collectif et de reconnaître les compétences mobilisées  Le travail porte sur le vécu, sans qu'on ne soit jamais au niveau de l'interdit. Un jeune qui arrive un matin, au SAS de Bruxelles, dans un sale état, en retard, n'est pas renvoyé ; il va se reposer et après, on va faire le point sur ce qui vient de se passer; donc des règles strictes dans le cadre d'un contrat, mais aussi une grande souplesse ; c'est bien ce qui permet de poser un cadre et un rapport entre le contrat et la règle comme points de repères pour observer la réalité. Construire son projet personnel, c'est prendre le temps de se projeter, de pouvoir s'appuyer sur ses acquis. A Jovent, on parle de pronostic. Il est partie prenante du processus de constitution du sujet (identité, reconnaissance de soi et par les autres). Il aide à construire la possibilité de s'en sortir (transformer l'image que l'on a de soi et mettre en avant ses compétences). Le pronostic permet d'engager un processus aboutissant au projet personnel.
Lorsque le jeune quitte le système scolaire, il pose un acte qui est porteur de sens, de signification sociale et personnelle. Cet acte de rupture est aussi une action stratégique qui ressemble à la préservation, à l'expression mais aussi à la destruction de soi, au sens de désocialisation. Sortir du système scolaire cela signifie aussi se tenir loin des codes, des savoirs, de l'effort à fournir pour apprendre et du statut d'élève. Souvent, et peut être paradoxalement, pendant la période de déscolarisation, les jeunes ont été les seuls maîtres à bord et ont dirigé leur barque comme bon leur semblait. Le processus de raccrochage demande un effort car revenir à l'école c'est aussi accepter des règles, des rythmes qu'il faut parfois reconstruire. Les activités proposées doivent permettre à la fois de se reconstruire, d'acquérir le sens du collectif et de reconnaître les compétences mobilisées.

**Travailler à partir des succès, de la construction de l'expérience et des compétences**
Le groupe mis en place doit permettre au jeune d'acquérir des compétences spécifiques dans le triple domaine du savoir, du savoir-être et du savoir-faire, en mêlant des compétences relationnelles (vie de groupe, compréhension de l'autorité, utilisation du compromis, etc.), des compétences structurelles (hygiène de vie, persévérance, respect des règles, etc.), des compétences méthodologiques, cognitives et métacognitives (disciplines scolaires appliquées au service à la collectivité, processus d'évaluation, etc.).
Dans les ateliers du centre Jovent, il faut faire avec la demande du jeune : d'abord, faire baisser la pression, puis faire émerger le désir. Tout se joue dans le va-et-vient de l'individuel (entretiens individuels, entretiens avec le référent) au collectif (stages et ateliers). Mais il n'y a pas de modèle de parcours, le chemin n'est pas balisé et c'est donc très dur. Ce temps offre au jeune un vécu à partir duquel il travaille sur lui-même et sur la transformation d'expériences de vie en compétences. On travaille les compétences sociales beaucoup plus que les apprentissages.

Le parcours d'insertion vise et rend possible la réussite de chaque individu dans l'exécution de son projet personnel à travers :

- la reconnaissance qui est un élément d'autoévaluation et qui situe le jeune comme "une personne capable de ...".
- le tutorat (action du tuteur/référent et confrontation avec le tuteur/référent) qui permet d'anticiper les difficultés qui peuvent se présenter.
- les messages de réussite qui renforcent de manière continue et positive les actions de l'apprenant et évitent le sentiment d'échec.

L'échec existe, mais sert à l'apprentissage de la communauté apprenante, il devient le prétexte de l'apprentissage.

**Retrouver du sens, de la confiance et de l'estime de soi**

La parole des jeunes doit leur permettre d'acquérir une existence sociale : les jeunes apprennent à leurs parents qu'ils sont des sujets, qu'ils existent sans eux.
Le processus de connaissance de soi implique :

- de développer la fonction réflexive pour sortir du schéma action – réaction et entrer dans la boucle Action – Réflexion – Action.
- d'aider le jeune à prendre en compte tout ce qu'il amène de l'extérieur : temps libre, relations avec le quartier, famille, … Le tuteur/référent l'y aide ainsi que les discussions avec le groupe.
- de favoriser le développement personnel et le travail de groupe qui, on l'a vu amène une réflexion sur soi et avec les autres.

L'engagement s'appuie sur l'idée que le jeune n'est pas responsable de ce qu'on ne lui a pas appris, mais qu'il est responsable de ce qu'il ne veut pas apprendre.

**Importance de l'accueil**

Les lieux d'accueil du processus de raccrochage, le cadre dans lequel il se déroule sont fondamentaux. L'objectif des lieux d'accueil est de permettre la réintégration la plus rapide dans le système éducatif ; on n'est pas dans une logique de remise à niveau, mais de réintégration de soi. Il s'agit d'accompagner le travail que le jeune est prêt à faire sur lui.
Dans la plupart des dispositifs visités, le choix a été fait d'instaurer un collectif permanent destiné à accueillir, en journée, les jeunes concernés par les exclusions scolaires ou en situation de décrochage scolaire et qui acceptent le principe et les règles minimales de cet espace de travail.
Quand le jeune arrive, il entre dans la phase d'accueil et est écouté par un orientateur qui reçoit la demande, que celle-ci soit exprimée à titre individuel, ou qu'elle soit induite par un professionnel externe ou par un parent. Quand on a rassemblé toute l'information, on lui assigne un tuteur/référent (éducateur de référence) avec lequel il développe conjointement un plan de travail. Ce plan établit les dispositifs que le jeune devra entreprendre pour atteindre les objectifs définis d'insertion et fixe la feuille de route à suivre (avec les priorités et les moments pendant lesquels on pourra les réviser.
C'est dans la phase d'accueil que se met en place un processus de pronostic. Le pronostic vise la reconnaissance du jeune par lui-même et par les autres – reconnaissance au sens de co-naissance (se déprendre de soi, se reconnaître) et de connaître de nouveau (ses savoirs acquis, ses savoir-faire, ses compétences). C'est l'enchaînement de trois processus qui va permettre de passer d'un pronostic à un projet personnel.

- le processus de connaissance de soi qui est centré sur le jeune, il permet de confirmer que tout passe par le jeune dans la triangulation : Centre – jeune – famille (ou autre acteur) ;
- le processus de valorisation des compétences personnelles : il s'agit d'aider le jeune à rentrer dans une dynamique en valorisant de façon dynamique son potentiel personnel de compétences. Il passe par une projection dans le futur : plus généralement il s'agit de toujours se projeter plus loin que l'immédiat : il faut développer des capacités d'apprentissage et d'adaptation. Mais aussi réintégrer

une autre vision du passé : pour un pronostic sérieux et avec garantie de réussite, il faut prendre en compte que la personne est le fruit de son contexte ;

- le processus d'essai et d'élaboration du projet personnel : il faut casser la perspective de l'échec. D'une part, assurer une base de sécurité (le référent, le groupe, le lieu). Et d'autre part, permettre un changement de direction (le jeune ne fera pas nécessairement ce qu'il a voulu faire, pourtant ça ne sera pas vécu comme un échec).

Penser le raccrochage exige de sortir d'un modèle figé de la société et de l'enseignement. Il faut envisager l'intégration sociale et l'apprentissage comme un processus. Les paramètres de régulation de ce processus sont nombreux et intimes, ils appartiennent à chacun et doivent être respectés. En effet, il s'agit d'un processus construit tout d'abord par le jeune lui-même. Il est un passage d'un mode de vie marginal (celui de la rue, de l'exclusion, de l'anormalité) à un mode de vie plus conventionnel. Le jeune se trouve dans une situation paradoxale, car à partir du moment où il a décidé de quitter la rue, il n'y est plus tout à fait, sans être encore dans le nouveau mode de vie, dont il doit encore tout apprendre. Il est en même temps dans l'ancien et le nouveau mode de vie. Mais c'est le propre de tout passage de n'être ni l'un ni l'autre des deux pôles qu'il relie. C'est dans l'accompagnement du jeune dans cette entreprise de construction de la sortie de rue que l'intervention sociale semble la plus appropriée. De même que toutes les études insistent sur les «interactions» entre les différentes composantes qui conduisent à la situation de décrochage, de même, dans un processus de raccrochage, il faut penser le processus d'accompagnement comme un système dans lequel chaque action, initiée par un acteur amène une recomposition et un enrichissement permanent de l'action, traduisant ainsi la dynamique et le mouvement permanent du processus.

## Accompagné par un réseau d'acteurs

Le processus de raccrochage éducatif est donc processus complexe, faisant intervenir de nombreux acteurs - même si, de fait, c'est bien le jeune qui raccroche- fait d'étapes qui s'enchaînent, se télescopent, et qui nécessite persévérance et encouragements pour avoir une chance d'arriver au bout. La perception même de la nature et des éléments de ce processus n'est pas évidente, ni pour le jeune, ni pour les personnes qui sont engagées avec lui. Il est donc particulièrement utile de mettre en place un processus parallèle d'accompagnement au raccrochage.

Cette notion d'accompagnement recouvre une « nébuleuse de pratiques » (Maela Paul), qui « permet de se rassurer dans les tâtonnements et les crises » (ADTE) et qui et qui est caractérisée par un ensemble de « principes », des postures et des rôles particuliers pour les acteurs, un ensemble d'étapes progressives de mise en œuvre, structurées par les temps de l'accompagnement, des outils. La démarche d'accompagnement se construit dynamiquement dans la collaboration accompagné-e-s ←→ accompagnant-e-s.

**Les « principes » de l'accompagnement**

- ***le point de vue systémique*** (ou holistique) : l'accompagnement prend en compte l'ensemble de la situation dans laquelle il se place ; ignorer une partie du contexte, ne pas impliquer certains acteurs, « brûler » des étapes tout cela ajoute un risque au risque déjà lié à la complexité de la situation à accompagner ;
- ***la bienveillance*** : l'accompagnement ne saurait être que bienveillant ; accompagner, c'est « aller avec », partager un bout de chemin, être ouvert à l'autre ;

- ***la co-construction du sens et des objectifs*** : chaque démarche de raccrochage est particulière, personnelle ; chaque démarche va donc avoir à se constituer ses propres objectifs et son propre sens ; est-ce que je retourne dans mon lycée ? est-ce que je vais plutôt changer d'établissement, d'orientation vers un autre métier ? combien de temps m'est nécessaire pour faire le point, me retrouver, recommencer à construire ? comment est-ce que je peux m'y prendre pour savoir de quoi j'ai envie ? etc. La réponse aux questions est à construire ensemble, et au final, c'et le jeune qui s'engage en sachant qu'il devra compter d'abord sur lui, même si d'autres accompagnements peuvent suivre lorsqu'il aura raccroché ;
- ***la non-substitution*** : l'accompagnant ne se substitue au jeune en aucun cas ; il lui faut en permanence trouver la bonne distance qui lui permet d'être utile sans prendre toute la place, sans remplacer d'autres acteurs indispensables (comme les parents, par exemple, ou les enseignants) ;
- ***L'appréciation*** : tout processus tendu vers un objectif requiert une forme ou une autre d'évaluation ; dans le cas qui nous concerne ici, celle-ci ne saurait être autre qu'appréciative, c'est-à-dire systémique, contextualisée, bienveillante, participative, qualitative et facilitatrice.

**Les postures et rôles des acteurs**

Pour les acteurs qui accompagnent, la tâche est prenante, passionnante certes, mais parfois aussi fort impliquante ; elle pose question, elle demande de faire des choix qui peuvent être difficiles ; elle demande de l'ouverture d'esprit et de la disponibilité, du professionnalisme et de la sympathie, de la bienveillance mais aussi parfois de la direction ferme, et beaucoup d'autres attitudes, actions et prises de positions qui ne sont pas aisées à mener. L'accompagnement postule un type d'interaction particulier, une influence interpersonnelle, qui s'invente « chemin faisant ». Les acteurs du processus observent donc un ensemble de postures qui permettent à cette relation particulière d'advenir.

- ***Postures de l'accompagnant-e : l'***accompagnement résulte d'une demande pour être accompagné, même si cette demande n'est souvent que potentielle ; un des rôles de l'accompagnant est alors d'aider à élucider et formaliser la demande. L'attitude de l'accompagnant est avant tout relationnelle (non « technique »). Il s'agit d'aller à la rencontre de l'autre là où il se trouve, avec écoute, empathie, tolérance, ouverture, respect des différences, suspension du jugement. Ce qui fonde la relation c'est la confiance et le respect, qui ne se décrètent pas (donner du temps) mais se construisent dans l'élaboration de l'objet sur lequel on travaille, en croyant l'autre capable de répondre aux attentes. Toutefois, il convient de trouver un équilibre relationnel, entre implication personnelle et mise à distance, pour guider l'accompagné-e sur une voie que l'on cherche ensemble, un chemin que l'on trouve en faisant des choix et en prenant des décisions. La contractualisation n'est pas une fin, elle ne peut qu'être un stade du processus.
- ***Posture de l'accompagné-e :*** il est intéressant de constater que la plupart des ouvrages sur l'accompagnement s'intéressent plutôt soit au processus lui-même, soit aux accompagnant-e-s … qu'aux accompagné-e-s. Pour que le processus d'accompagnement « fonctionne », pour que la confiance se construise, il va falloir « révéler » à l'accompagné-e sa demande potentielle d'accompagnement ; l'aider verbaliser ses attentes, à expliciter et à formuler son désir de changement, son envie de faire advenir un futur nouveau ; avancer avec lui-elle dans la construction du sens. Dans ce processus, l'accompagné-e se situe comme partenaire, à « égalité » avec l'accompagnant-e. Il faut comprendre aussi que pour l'accompagné, faire confiance c'est prendre un risque, accepter sa vulnérabilité, et donc qu'il faut du temps et du travail en commun pour que cela advienne. Dans ce contexte, le contrat peut avoir un intérêt en ce que la contractualisation introduit l'accompagné-e comme sujet, parlant en son nom, comme partie prenante.
- ***Rôle et posture des autres acteurs :*** dans le processus d'accompagnement, chaque acteur se retrouve dans une « posture modeste », posture personnelle qui se met en dialectique avec une posture institutionnelle. L'accompagnement n'est jamais médiatisé par l'argent. Il s'agit pour l'ensemble des acteurs de « faire harmonie en prenant soin de ne pas dominer » comme on parle d'accompagnement en musique.

**Les temps de l'accompagnement**

Le processus d'accompagnement est rythmé en plusieurs temps ; dans les cas qui sont traités ici, les temps de l'accompagnement se « moulent » sur les étapes du processus de raccrochage ou parfois même façonnent ces étapes :

- ***le temps de l'accueil et de l'écoute*** est le premier temps clef de la rencontre entre le jeune, sa situation et son contexte, et ce processus d'accompagnement qui va être à ses côtés pour les semaines, les mois qui vont suivre
- ***le temps pour discerner et délibérer*** se constitue d'un ensemble de moments, répartis tout au long du processus, et qui articulent, orientent, les actions et la démarche, qui autorisent la parole et la réflexion en commun, mais aussi qui « scellent » les décisions prises en les inscrivant explicitement comme témoins de l'agrément auquel on est parvenu. Par exemple, on peut ranger ici les temps qui sont utilisés dans certains dispositifs où le jeune développe une action réflexive concertée avec son accompagnant-e en vue de mettre à jour un portfolio de compétences acquises lors d'une séquence pédagogique ou lors d'un stage en entreprise.
- ***le temps pour cheminer ensemble***, tout particulièrement sur les chemins de traverse, qui est le temps au long duquel vont se dérouler la grande partie des activités communes du processus d'accompagnement.

Un processus d'accompagnement se conçoit et s'organise donc dans la durée. Il se peut qu'il soit rompu, pour une raison ou une autre, d'un commun accord ou pas, mais au départ il s'engage pour un temps et nombre d'étapes nécessairement long. En cela il se distingue d'autres actions, comme le conseil ou la médiation, par exemple, qui peuvent être beaucoup plus ponctuelles.

**Accompagner le jeune qui raccroche**

***La diversité des acteurs*** de l'accompagnement au raccrochage : il y a une grande variété d'acteurs qui interviennent dans le processus d'accompagnement au raccrochage ; des personnes directement concernées : le jeune, sa famille, son environnement amical (sa « tribu »), les acteurs sociaux pertinents – qui peuvent varier d'une situation à l'autre –, les acteurs « institutionnels » - ici il s'agit des « institutionnels du raccrochage », c'est-à-dire les acteurs impliqués dans les structures qui encadrent et situent le processus, comme par exemple le SAS à Bruxelles, ou la MGI à Grenoble, ou le Centre Jovent à palma de Majorque. Il y a aussi d'autres « éléments actifs » au sens large, des « choses qui agissent » sur le processus : les lieux d'accueil ou de séjour – la maison du SAS, la ferme de Jovent, les locaux exigus mais chaleureux de l'AFEV ou de la Bouture, l'atmosphère particulière des MFR -, les lieux institutionnels, et notamment la grande question du « dans l'école ou hors l'école » ; il y a les structures et les règles qu'on se donne (les horaires, les programmes) ; il y a les institutions elles-mêmes –qu'elles soient directement partie prenante du processus comme dans le cas des pôles relais, ou qu'elles agissent en creux, en miroir voire même en repoussoir dans certains cas de rejet de l'institution scolaire ou de crainte de l'institution judiciaire ou médicale.

Tous ces « acteurs » ont en principe l'impérieuse nécessité de « travailler » ensemble- d'être pris en compte - de manière concertée et concourante si on veut assurer un maximum de chance de réussite au processus d'accompagnement. Ce qui n'est ni simple, ni évident, ni toujours spontané ou même compris.

Certains acteurs sont parfois « sous-employés » par rapport au rôle positif qu'ils pourraient jouer dans le processus d'accompagnement vers la réussite du raccrochage : la famille, et surtout les « pairs » du jeune, ses copains du sport ou du quartier, ses amis de classe, son petit ami ou sa petite amie, etc.

***Donner du temps, construire du sens et de l'estime de soi, en prenant les chemins de traverse :*** il s'agit tout d'abord d'accompagner le jeune dans sa démarche de compréhension,

d'appréhension de la situation, de discernement des possibles qui s'ouvrent pour lui, du choix qu'il fait et de la mise en œuvre des décisions qui sont prises, puis de cheminer avec lui tout au long de sa démarche. C'est là que se développent les activités d'accompagnement au long desquelles se retrouvent les principes d'accompagnement et les postures et les rôles.

**Accompagner les accompagnant-e-s**

- ***accompagner, c'est jouer plein de rôles différents :*** adulte, référent, confident, miroir, soutien, mais aussi parfois intervenant, tuteur, représentant de l'autorité. C'est mettre à jour des idées et des perspectives, faciliter, faire prendre conscience et formuler, mais aussi cadrer et apprécier (donc porter un regard à défaut d'un jugement) ;
- ***accompagner c'est se situer à un point d'équilibre instable*** (et donc à renouveler constamment) entre la distance et la proximité, l'implication et la neutralité, en créant la confiance et le respect;
- ***accompagner c'est partager un morceau de route, un morceau du temps au cours desquels on créer quelque chose de commun, de la « mitoyenneté »*** dans un contexte, un système où il ya « rupture, fracture, isolement, failles dans la socialisation ». L'accompagnement est en rupture totale avec l'hypertechnicité de l'expert. Il se vit comme « un lieu où se conjuguent autonomie te relation, identité et appartenance, individualité et collectivité » (Maeva Paul). L'accompagnant-e peut être amené à s'engager dans le processus d'accompagnement d'une manière sensiblement différente de la façon dont un autre professionnel s'engage dans son métier (ou de la façon dont il-elle s'engage par ailleurs dans d'autres activités de son métier ;
- ***accompagner c'est accepter de jouer un jeu qui remet en question*** la personne même de l'accompagnant-e, ses certitudes d'expert, sa sécurisation institutionnelle ; il ya aussi mobilisation de l'affectif, des émotions, pas seulement des connaissances et des compétences formelles.

C'est un métier difficile, qui est en émergence, qui touche à l'entièreté de la personne. Il est par conséquent important que les personnes qui entreprennent ce chemin puissent elles-mêmes trouver des temps et des espaces qui leur permettent d'échanger sur leurs pratiques, d'acquérir des connaissances et des compétences spécifiques, de trouver du réconfort et du soutien, de l'encouragement à aller de l'avant, de la reconnaissance et de la récompense. L'accompagnement des accompagnant-e-s peut ainsi comprendre plusieurs dispositifs comme :

- ***l'accompagnement par des professionnels*** permet d'entrer dans un système de récursivité (de dualité) entre le processus d'accompagnement du jeune et le processus d'accompagnement de l'accompagnant-e, avec un effet de « miroirs » (accueil, écoute, délibération, formulation, chemin ensemble, appréciation, etc.). Mais cet accompagnement par des professionnel permet aussi d'entrer dans une logique qui s'apparente à de la formation professionnelle et qui peut ainsi permettre de rassurer certains personnels
- ***l'accompagnement par les pairs*** *(accompagnement mutuel)* qui permet d'échanger, de progresser ensemble, mais aussi de capitaliser sur ses pratiques, de formaliser les apprentissages, qu'ils soient individuels ou collectifs (apprentissage organisationnel des pratiques d'accompagnement), de documenter les processus, les activités, les résultats obtenus afin de pouvoir les communiquer.

**Titre : le « Plan de transition au travail » de Catalogne** (accompagnement des accompagnateurs du raccrochage)

**Xavier FARRIOLS**, direction de l'Education de la Generalitat de Catalogne
xavier.farriols@gencat.cat

**Titre : Les conclusions de l'Atelier-projet « Transition Université – Monde professionnel » sur la représentation de l'employabilité des doctorants**

**Ivana PADOAN**, Université de Venise
ipadoan@unive.it

## Carrefour 3 : De nouveaux chemins pour apprendre

Animateur : Claude COSTECHAREYRE ccc@niagara.fr Tel : +33 6 08 71 30 85

Expert-Chercheur : Patrick RYWALSKI, IFFP, Lausanne
patrick.rywalski@iffp-suisse.ch

Rapporteur :

**Un plan régional : le plan « Qualifica't (Qualifie-toi !) » de la Catalogne**
Josep **FRANCI,** directeur, direction de l'Education, Generalitat de Catalogne
josep.franci@gencat.cat

**Confrontation avec d'autres dispositifs ou actions d'autres Régions :**

- **Le consortium de validation des compétences pour la Communauté française de Belgique :**
- Monsieur **Alain KOCK,** Directeur du Consortium,
- a.kock@cvdc.be

- **Le programme « Bassins de vie » en Communauté française de Belgique :** Monsieur **Eric VAN SEVENANT**, Président du Comité subrégional de l'Emploi et de la Formation de Charleroi, chargé de l'animation du projet « bassin de vie » à Charleroi
  eric.vansevenant@swde.be

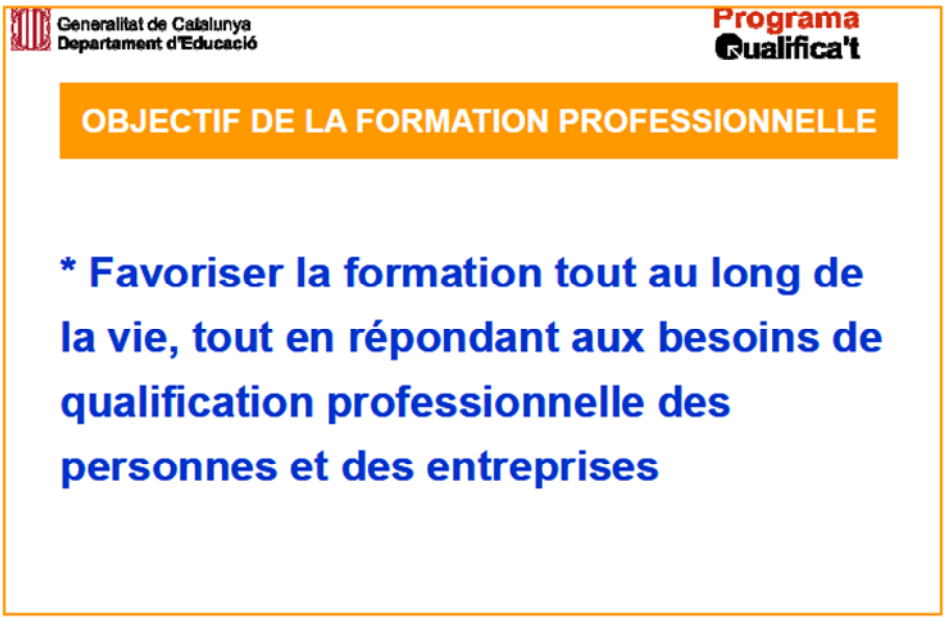
- Euroapprentissage : consolidation de l'identité professionnelle
  **Philippe PERFETTI**, APCM perfetti@apcm.fr

- Les attentes envers la validation des acquis : comparaison Pologne / Suisse
  **Marta Wiekiera** marta.wiekiera@umwm.pl

- Système d'évaluation et de reconnaissance des compétences professionnelles en Andalousie
  **Par le Service Andalou de l'Emploi ou la FAFFE**

- Les écoles de la deuxième chance : expérience de la Région Rhône-Alpes
  **Kareen RODET**, chef du Service Structuration, Conseil régional Rhône-Alpes

**Josep FRANCI,** directeur, direction de l'Education, Generalitat de Catalogne
josep.franci@gencat.cat



Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

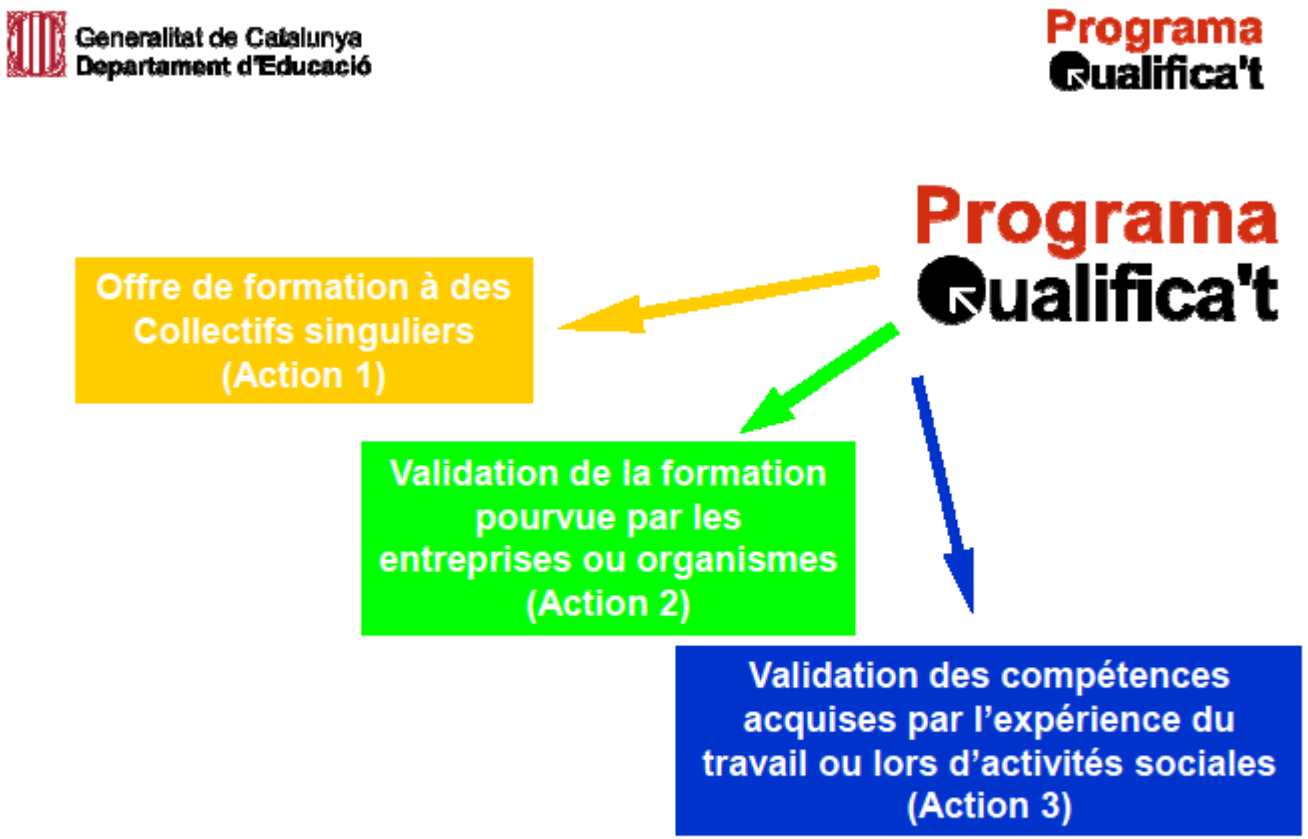
Programa Qualifica't

# PROGRAMME "QUALIFICA'T"

- Décision du Gouvernement de la Generalitat de donner une réponse à la crise a partir de la formation.

- Objectif: Qualifier et requalifier les employés ou demandeurs d'emploi pour actualiser leur formation et les qualifier pour améliorer le potentiel d'employabilité.

- Toute la formation réalisée et validée peut être capitalisée pour obtenir un diplôme.


Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació
Programa Qualifica't
Programa Qualifica't
Offre de formation à des Collectifs singuliers (Action 1)
Validation de la formation pourvue par les entreprises ou organismes (Action 2)
Validation des compétences acquises par l'expérience du travail ou lors d'activités sociales (Action 3)

Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

Programa Qualifica't

## 1. OFFRE DE FORMATION POUR LES EMPLOYES D'ENTREPRISES OU ORGANISMES

### Objectif:

- Donner une formation à des groupes de personnes proposées par les entreprises ou organismes moyennant les unités de formation des diplômes de formation professionnelle

### Destinataires:

- Travailleurs actifs ou demandeurs d'emploi, proposés par les entreprises ou organismes qui ont établi une convention de collaboration.

Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

Programa Qualifica't

## CERTIFICATION ET EFFETS DE LA FORMATION

- La réussite d'unités de formation entraîne la délivrance par le centre d'une certification académique

- La certification peut être capitalisée pour obtenir le diplôme ou le certificat de professionnalité.

Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

Programa Qualifica't

## 2. VALIDATION (RECONNAISSANCE) DE LA FORMATION POURVUE PAR LES ORGANISMES OU ENTREPRISES

### Objectif

Etablir des liens entre la formation professionnelle du système éducatif et d'autres formations suivies en entreprises ou institutions qui permettent, à ceux qui les suivent, de bénéficier des effets académiques de la formation du système éducatif.

### Destinataires

Les entreprises ou organismes forment des travailleurs actifs ou demandeurs d'emploi sur des contenus validables.

Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

Programa Qualifica't

## VALIDATION DE LA FORMATION POURVUE PAR LES ORGANISMES OU ENTREPRISES

### Qui peut valider la formation

- Les centres autorisés par le programme *Qualifica't*.
- On ne peut valider que la formation concernant l'offre autorisée au centre.
- Le procès est mené à bout par les enseignants du centre autorisé par le *Departament d'Educació*.

Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

Programa Qualifica't

## VALIDATION DE LA FORMATION POURVUE PAR LES ORGANISMES OU ENTREPRISES

### Procès

- L'organisme établit une convention avec le *Departament d'Educació* ou titulaire du centre: accorde les critères, procédés et programme.
- L'organisme réalise la formation, conseillé par le centre.
- L'organisme évalue la formation et qualifie la personne.
- Le centre valide la formation et qualifie (note)
- Le centre certifie académiquement la personne.

Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

Programa Qualifica't

## 3. VALIDATION (RECONNAISSANCE) DES COMPETENCES ACQUISES PAR L'EXPERIENCE DU TRAVAIL

### Apprentissages validables

Unités de formation des diplômes officiels de formation professionnelle

### Personnes destinataires

- Majeurs de 18 ans et deux ans d'expérience dans le domaine professionnel.
- Autres collectifs soumis à des conventions.

Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

Programa Qualifica't

# VALIDATION DES COMPETENCES ACQUISES PAR L'EXPERIENCE DU TRAVAIL

## Offres et modalités de validation

- Validation de l'offre, à titre individuel.
- Validation de la demande, à titre collectif, moyennant convention.

## Effets

- Reconnaissance académique de l'expérience de travail (Certification des unités de formation).

## Conditions d'accès

- Expérience de travail de 2 ans, dans le secteur, à temps complet ou partiel.

Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

Programa Qualifica't

## VALIDATION DES COMPETENCES ACQUISES PAR L'EXPERIENCE DU TRAVAIL

### Procès

- Information -1session- (activité collective).
- Consultation -2/3ses- (petit groupe et individuelle).
- Validation de l'expérience -1session- (individuelle).
  - comité de validation formé par 3 membres:
  - 2 professeurs + 1 expert externe.
- Certification académique, par le centre.

Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

Programa Qualifica't

## Plus d'information sur le Programme Qualifica't

- www.gencat.cat/educacio
- qualificat.educacio@gencat.cat
- Liste de centres et cycles de formation qui mettent en place le programme Qualifica't www.gencat.cat/educacio

**Eric VAN SEVENANT**, Président du Comité subrégional de l'Emploi et de la Formation de Charleroi, chargé de l'animation du projet « bassin de vie » à Charleroi
**gsm :** 0032 495/24.05.35 eric.vansevenant@swde.be

**IPIEQ** zone10
Instance de pilotage inter-réseaux de
l'enseignement qualifiant de la zone de Charleroi - Hainaut sud

# PRESENTATION DES PROJETS D1 ET D3

[12 mai 2010]

**Contact**
Régis Laurent
Chef de projet
Rue de l'Ecluse, 16 6000 Charleroi
071/23 06 67 // regis.laurent@cfwb.be

**Avis N°104**
**onseil du 26 juin 2009**

**Cet Avis est le rés n travail d'instruction piloté par la Chambre de l'Enseignement et rapporté ans le dossier d'instruction présenté au Conseil du 24 octobre 2008.**
**Il a fait l'objet d'un rapport d'instruction débattu au Conseil du 27 mars 2009.**
**Le dossier d'instruction est publié indépendamment du présent avis.**

# 1 /// D1-D3 : QU'EST CE QUE C'EST ?

Suite à une analyse de l'offre scolaire sur la zone, menée par le CSEF de Charleroi, le constat initial de l'Instance révèle un problème d'orientation des élèves. Les formations pour les métiers en pénurie existent, mais sont trop peu fréquentées, et ce en dépit des débouchés réels sur le marché de l'emploi. Les causes majeures d'un tel paradoxe résident dans les représentations négatives qui entourent les métiers technologiques et l'enseignement qualifiant. Un effort particulier doit être réalisé au niveau de la sensibilisation et de l'orientation des jeunes. C'est dans cette optique que l'Instance de Charleroi a élaboré deux projets prometteurs.

## D1 : DÉCOUVERTE DES MÉTIERS PAR LA PRATIQUE AU 1ER DEGRÉ

Pour redonner du succès auprès des jeunes à ces filières porteuses, il faut améliorer l'image des métiers et de l'enseignement qualifiant. Le premier projet vise à attiser la curiosité de l'élève pour les métiers technologiques, à lui faire découvrir des aptitudes personnelles et à favoriser un choix de trajectoire positif de sa part. Concrètement, des élèves de deuxième année du premier degré du Secondaire suivent, dans les écoles participantes, le cours d'éducation par la technologie au sein d'une école qualifiante mieux équipée pour la pratique et plus proche du monde du travail. Avec une image de l'enseignement qualifiant ainsi démystifiée, l'élève pourra choisir librement son parcours scolaire et ses projets en toute connaissance de cause. La démarche originale s'avère d'autant plus intéressante qu'un choix personnel et positif de la part de l'élève contribue, en outre, à sa réussite.

En place depuis la rentrée de septembre 2009, ce projet mobilise plus de 1.200 élèves et une vingtaine d'établissements de la région. Ces jeunes découvrent actuellement des métiers dits « en pénurie » par la pratique dans les secteurs de l'Industrie, de la Construction, de la Restauration et de l'Agronomie. On plante, on repique, on rabote, on scie, on cuisine ; dans les ateliers, les élèves s'activent et s'intéressent. Le projet connaît un vrai succès.

Grâce au soutien de l'Igretec et du Comité de développement stratégique de Charleroi et du Sud Hainaut, chaque élève reçoit une brochure par secteur reprenant des informations sur les métiers et des liens utiles pour trouver une école de formation ou davantage de renseignements.

## D3 : DÉCOUVERTE DES MÉTIERS TECHNIQUES DANS LE SUPÉRIEUR

Dans le même esprit, le deuxième projet concerne les élèves du général inscrits en cinquième année de sciences fortes. Sur base volontaire, les

jeunes participent aux ateliers des sections de sciences appliquées ou de scientifique industrielle organisées dans une école qualifiante. La volonté est de redonner à ces jeunes le goût d'un enseignement de qualité davantage basé sur la pratique, et pourquoi pas, le goût de l'enseignement supérieur technique souvent pourvoyeur d'emploi.

Le projet D3 vise également à valoriser le savoir-faire de ces jeunes et à favoriser leur réussite par la pratique (et la compréhension qui en découle) des « sciences orientées ».

## 2 /// LES OBJECTIFS

DES OBJECTIFS CONSACRÉS DANS LES DÉCLARATIONS GOUVERNEMENTALES

**Une meilleure orientation des jeunes**

- Plan Marshall 2.vert, Axe 1.1.d *: « Améliorer et renforcer l'orientation* »
- Déclaration de politique communautaire (DPC) 2009-2014, Axe 4.1 *: « Valoriser les métiers techniques et l'enseignement qualifiant »*

**Revalorisation de l'enseignement qualifiant**

- Plan Marshall 2.vert, Axe 1.1.c : *« Promouvoir et valoriser les métiers techniques et scientifiques et les filières qui y conduisent »*
- Déclaration de politique communautaire (DPC) 2009-2014, Axe 5.6 *: « Orienter et accompagner les élèves »*

UNE ÉTUDE CONFIRME LE BIENFONDÉ LES PROJETS D1-D3

Dans une récente étude des FUCaM (2010), commandée par le CSEF de Charleroi, « *Quelles sont les représentations des parents, enfants et enseignants à l'aube de l'orientation scolaire de niveau secondaire ?* », les chercheurs émettent des recommandations pour une meilleure information des jeunes, et donc une meilleure orientation.

Selon l'étude, et particulièrement pour le 1er degré, « *il faut stimuler les sens pour éveiller l'intérêt* […] *Ce n'est qu'en expérimentant l'information, d'une façon ou d'une autre, que celle-ci pourra être mémorisée et qu'elle sera véhiculée dans l'entourage des pairs et de la famille, par le bouche à oreille*. »

Les chercheurs pointent précisément le cours d'éducation par la technologie, l'organisation d'ateliers pour initier les jeunes à

la pratique d'un métier, pour « *par exemple, leur apprendre à souder des composants électroniques* (…) *pour construire un modulateur de lumière. Ils pourront ensuite rentrer chez eux avec le résultat de leur travail. Nul doute que c'est avec une certaine fierté que ces enfants apporteront leur travail à leurs parents, qu'ils auront construit de leurs mains et qu'ils pourront utiliser chez eux pour tamiser la lumière.*» Il s'agit bien du cœur même des projets pilotes tels qu'élaborés à Charleroi.

COLLABORATION INTER-RÉSEAUX

Les projets pilotes possèdent une double vertu supplémentaire: être à la fois préalables et complémentaires au décret. Complémentaires, tout d'abord, car la sensibilisation et l'orientation des jeunes ainsi que la revalorisation du qualifiant, instiguées par la découverte des métiers aux 1er et 3e degrés, constituent le pendant de la réorganisation de l'offre scolaire proprement dite en vue d'une meilleure adéquation entre la formation et les besoins économiques locaux. Préalables, ensuite, car ces projets pilotes, en tant qu'exemples d'actions de coopération entre les différents réseaux, instaurent un esprit d'ouverture et une confiance entre tous les acteurs nécessaire au bon fonctionnement de toute instance.
Cette collaboration fructueuse inter-réseaux s'appuie notamment sur l'axe 1.1.a du Plan Marshall 2.vert : « Encourager les synergies et renforcer la cohérence entre les établissements des différents réseaux au niveau des bassins scolaires ».

## 3 /// L'AVENIR DES PROJETS

Le CSEF de Charleroi a mis en place un système d'évaluation aussi bien auprès des élèves que des parents, des professeurs et des directions. Le CSEF souhaite, grâce à cette évaluation, apporter son expertise en vue de l'amélioration du projet pédagogique d'orientation. Les questionnaires d'enquête confirment le vrai succès du projet.

BILAN POSITIF

L'enthousiasme soulevé par ces projets pédagogiques et d'orientation aux 1er et 3e degrés, voir plus haut, et la participation impressionnante ont dépassé toutes nos attentes. Notre souhait, tout comme celui des jeunes, est de prolonger ces dispositifs, étendus à toute la zone, dont les effets ne se ressentiront pleinement que sur le long terme.

### Les élèves :

90 % se disent satisfaits ou très satisfaits des ateliers avec pour points forts :

- L'activité réalisée en atelier - 88% d'avis positifs
- L'accueil des professeurs - 85% d'avis positifs
- L'ambiance générale - 82% d'avis positifs

Selon eux, les ateliers du projet D1 sont :
- Enrichissants - 98% d'avis positifs
- Utiles - 97% d'avis positifs
- À refaire - 96% d'avis positifs

**Les parents :**

- 86 % se disent satisfaits ou très satisfaits des ateliers
- 50% d'entre eux y ont trouvés des informations utiles pour l'orientation de leur enfant
- 30% témoignent du vif intérêt que les ateliers ont suscité auprès de leurs enfants en matière d'orientation vers des métiers à caractères technologiques

**Les professeurs** (d'après les témoignages) **:**

- voient leur enseignement revalorisé aux yeux des élèves et des collègues
- disposent d'un meilleur matériel, et développent au mieux le contenu pédagogique de leur cours
- sont heureux de pouvoir susciter davantage d'enthousiasme chez les élèves et de leur faire découvrir des aptitudes personnelles

# Promouvoir, développer valoriser la mobilité européenne des apprentis : le projet EuroApprentissage.

***Philippe Perfetti,***
*Adjoint au directeur de la formation et de l'emploi de l'Assemblée permanente des Chambres de Métiers (APCM), France ;*
*Membre du groupe d'experts Formation tout au long de la vie de l'UEAPME ;*
*Membre du Comité du Programme Education et Formation tout au long de la vie.*
perfetti@apcm.fr

## MOBILITE EUROPEENNE ET COMPETENCES POUR L'ARTISANAT

L'environnement des entreprises artisanales a connu ces dernières années des changements profonds. Même si l'activité de production et de services de proximité restent la règle, un nombre croissant d'entreprises se développe sur un marché régional, national, voire international.
L'expertise professionnelle et technique n'est plus en soi une assurance de survie et de succès. Elle doit être accompagnée de compétences qui permettent de faire face aux changements permanents et d'agir dans des environnements plus ouverts : compétences sociales, interculturelles, compétences de communication (incluant la maîtrise des langues étrangères), créativité et capacité à agir dans un environnement imprévisible.
Cette évolution qui touche à la culture même des métiers et au fonctionnement des entreprises, doit être accompagnée par la formation professionnelle des artisans en activité ou en devenir. L'enjeu est à la mesure du nombre d'entreprises : 92% des entreprises de l'Union Européenne sont de très petites entreprises, principalement des entreprises artisanales. Celles qui du point de vue l'emploi ont le mieux résisté à la crise jusqu'à présent.

Parmi les situations de formation qui permettent le développement de ces compétences nouvelles, la mobilité européenne des apprentis est devenue un outil indispensable.
Les échanges d'apprentis ont toujours eu dans le réseau des chambres de métiers et de l'artisanat, mais la mobilité « apprenante » (learning mobility) a connu un développement important ces dernières années, en particulier dans le cadre du programme Leonardo da Vinci, mais aussi du fait d'initiatives bilatérales (programmes franco-allemands par exemple), régionales ou sectorielles24.

L'expérience que nous avons aujourd'hui de ces programmes nous permet d'affirmer que la mobilité européenne, pour durée moyenne de trois semaines, a un effet réel et immédiat sur le développement de savoir faire techniques. Elle a aussi, et surtout, un effet catalyseur sur le développement de compétences personnelles.
Pour les entreprises et les apprentis interrogés à leur retour, les bénéfices de la mobilité le plus souvent mentionnés sont : l'autonomie et la motivation. Motivation pour l'exercice du métier, motivation au CFA, motivation dans l'entreprise.
Dans l'intention qui se fait jour, au sein de la FREREF notamment, d'interroger la relation entre mobilité européenne et employabilité, il serait intéressant d'attacher une attention particulière à cette question de la motivation.
Il serait tout à fait utile en effet de mieux comprendre comment l'exercice du métier dans un contexte étranger peut à ce point contribuer à la construction d'une identité sociale (apprenti-e) et d'une identité professionnelle (homme ou femme de métier), valorisées.

---

24 L'APCM et les Chambres de métiers et de l'artisanat ont investi depuis plusieurs année le champ de la mobilité européenne, au plan politique et au plan opérationnel, grâce notamment à, son réseau de partenaires européens constitué d'organisation représentant les entreprises artisanales, le plus souvent membres de l'Union Européenne de l'Artisanat et des PME (UEAPME). En 2008/2009, 2 000 apprentis du réseau des CFA des Chambres de métiers et de l'artisanat ont ainsi pu faire l'expérience de leur métier en Europe.

## LE PROJET *EuroApprentissage*

En vue de généraliser la mobilité européenne apprenante des apprentis comme voie de développement des compétences, il est nécessaire de construire et d'organiser un réseau d'autorités compétentes et d'organisations intermédiaires, susceptibles d'apporter une expertise, des informations, une aide et une assistance aux projets de mobilité des organisme de formations, au service des PME du secteur de l'artisanat et de métiers, et des apprentis.

Plus spécifiquement, le projet EuroApprentissage vise :
- le soutien des centres de formations dans la création de partenariats européens durables ;
- la valorisation de l'investissement des entreprises par la mise en place des projets transnationaux ;
- la mise en œuvre d'un système de qualité cohérent ;
- la proposition de méthodes appropriées et des outils pour la reconnaissance de périodes de mobilité comme une partie reconnue de l'enseignement et de la formation;
- l'apport d'une expertise sur des questions pratiques légales, financières, administratives et autres
- l'augmentation de la visibilité du rôle des organisations intermédiaires auprès des entreprises.

Pour réaliser ces objectifs, le Projet ***EuroApprentissage*** développera un réseau et une plate-forme collaborative en ligne. Ce travail est basé sur des projets de mobilité déjà existants, des outils et des réseaux, comme EURONAVER (www.euronaver.net), MOBIVET-REGIO, Pro-Mobilty, …. Et qui ont été mis en œuvre avec succès ces dernières années, pour augmenter la mobilité des apprentis.

Au niveau opérationnel, les objectifs spécifiques / les activités du projet sont :

- Le développement d'une plate-forme en ligne qui fournit des informations et des outils facilitant la mobilité
- La création et la structuration du réseau *EuroApprentissage/EuroApprenticeship*
- Mise en place d'un observatoire de mobilité dans l'Apprentissage
- Création d'une identité visuelle

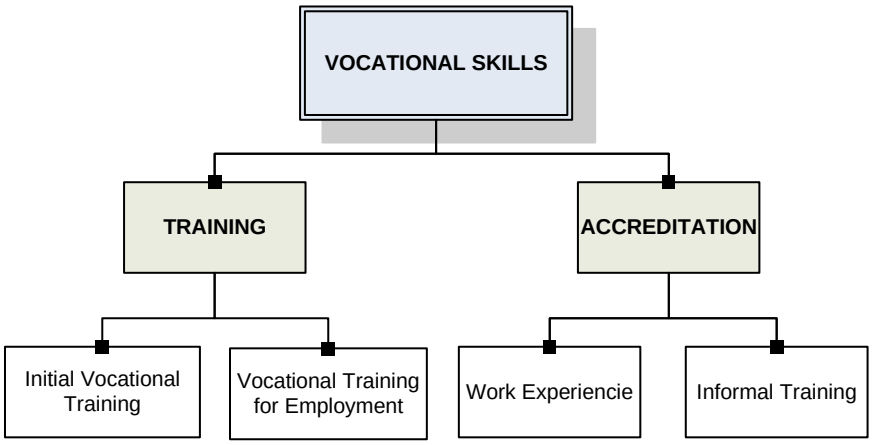
**La Plate-forme Internet EuroApprentissage sera lancée officiellement le 9 novembre à Bruxelles dans le cadre du 15 ème anniversaire du programme Leonardo da Vinci.**
**Elle sera présentée en exclusivité lors de l'Université d'été de la FREREF, le 8 septembre.**

## Titre : Système d'évaluation et de reconnaissance des compétences professionnelles en Andalousie

**Par le Service Andalou de l'Emploi ou la FAFFE**
**(Gaëlle CODJA** gaellecodja@faffe.es )

**EVALUATION AND ACCREDITATION OF VOCATIONAL SKILLS ACQUIRED THROUGH WORK EXPERIENCE OR INFORMAL TRAINING in the Region of Andalusia.**

In Spain, **professional qualifications** are defined as all **vocational skills** relevant for employment that may be acquired through training or accreditation.




Skills may be acquired through **training** in Spain's two Vocational Training subsystems: Initial Training (Formal Education System) to obtain Technical qualifications; and Vocational Training for Employment (Informal Training) to obtain Professional Certificates.

As regards **accreditation**, the Regional Ministry of Education and the Regional Ministry of Employment of the Andalusian Autonomous Community are working to establish a combined procedure for evaluating and accrediting skills acquired through work experience or informal training.

An experimental procedure has been carried out in Andalusia for evaluating and accrediting vocational skills acquired through work experience and/or informal training related with the Hotel and Catering sector.

A scale was used to select the participants in the experiment. Sixty (60) people were selected who had to fulfil the following requirements:

- They had to have Spanish nationality (EU citizens or residents).
- They had to be at least 20 years old.
- They had to have work experience and/or training related with the skills to be accredited:
    1. Work experience: they had to accredit that they had worked for at least three years, with a minimum of 2,000 hours worked in total in the ten years immediately prior to the experiment.

2. Training: they had to accredit that they had received at least 300 hours of training in the ten years immediately prior to the experiment.

- They could not be enrolled in the training course to obtain the Vocational Training Qualification in Cookery (Initial Training) or the Vocational Cookery Certificate (Vocational Training for Employment) when they presented their applications.

In addition to presenting the required documentation, all the persons selected were evaluated in order to accredit their vocational skills.

The minimum unit of accreditation was the unit of competence. Thus, in order to obtain the Vocational Cookery Certificate under this experimental procedure, the participants had to accredit all the units of competence required to obtain the aforementioned vocational certificate recognising all the corresponding training modules, including the non-vocational work experience module.

However, in order to obtain the Vocational Training Qualification in Cookery, candidates had to complete all the vocational training modules outlined in the study plan and meet all the eligibility requirements. Through this procedure, only vocational training modules associated with competence units could be recognised; hence, the participants were required to complete the training and pass the other modules.

At the end of the procedure, the persons were offered guidance, if requested, on necessary further training.

In order to apply this procedure, the Regional Ministry of Employment of Andalusia is, together with the Public State Employment Service, providing training courses for experts or evaluators on competence units in vocational qualifications in order to build a stock of professionals who can carry out evaluations for the recognition of vocational skills acquired through vocational training.

Specifically, experts and evaluators are being trained for the following specialist fields: social health care for dependent people in social institutions; social health care for persons at home; healthcare transport; and healthcare for different types of victims and catastrophes.

This measure is very beneficial for the Autonomous Community of Andalusia for three main reasons:

1. Many workers do not have qualifications to accredit their skills.
2. It identifies gaps in the training of professionals and provides them with guidance on further training.
3. It helps increase the number of qualified persons and makes access to training easier for persons who do not obtain full accreditation.

**Titre : Le consortium de validation des compétences pour la Communauté française de Belgique :**

**Alain KOCK,** Directeur du Consortium, **gsm :** 0032 2/371.74.44 ; **mail :** a.kock@cvdc.be ou a.kock@bruxellesformation.be

**Titre :** Les attentes envers la validation des acquis : comparaison Pologne / Suisse

**Marta Wiekiera** tel *Portable* : +48 604 55 14 21 marta.wiekiera@umwm.pl

Les écoles de la deuxième chance : expérience de la Région Rhône-Alpes

**Kareen RODET**, chef du Service Structuration, Conseil régional Rhône-Alpes

## Carrefour 4 : de la mobilité à la promotion sociale et professionnelle

Animateur : **Isabelle HALLEUX**, Directrice du Département Recherche de l'Université de Liège
isabelle.halleux@ulg.ac.be
Expert-Chercheur
Rapporteur :

**Une expérience interrégionale : Coopération régionale et sectorielle pour la mobilité** (les perspectives d'après les recherches Euroapprentisage, Mobivet et REGIO-LLL (AP1 et Visites-études)
**Adeline DE VORE**, FREREF, devore@gate.cnrs.fr

**Confrontation avec d'autres dispositifs ou actions d'autres Régions :**

- **Le « MODEL 74 » en Haute-Savoie**
  + **Baptiste DUMAS**
  SIRAC baptiste.dumas@sirac.pro
  et les initiateurs de l'expérience : **Nicolas LETHENET**, CFDT
  nicolas.lethenet@nordnet.fr

- Livre VERT sur la Mobilité :
  Ute HALLER-BLOCK, (s*ous réserve*)

- la mobilité des jeunes en formation professionnelle (déclaration de Barcelone)
  Catalogne : la chef du bureau de Catalunya à Bruxelles
  **Mireia SOLÉ**, Generalitat de Catalunya
  msole.llort@gencat.cat

- La mobilité professionnelle des adultes en Rhône-Alpes en 2006 (étude réalisée par l'INSEE, la DRTEFP et le PRAO en 2009
  **Boris FRANCOIS**, Chargé de mission à l'OREF
  bfrancois@rhonealpes.fr

- la mobilité dans la formation professionnelle
  **M. CARDOSO**, institut National de la Formation Professionnelle du Luxembourg
  claude.cardoso@infpc.lu

- **Programme de formation des personnels d'entreprises aux soft skills par la Communauté française de Belgique**
  Monsieur **Jean-François LEROY**, Professeur à l'Université de Liège (Département Psychologie sociale des groupes et organisations)
  jean-francois.leroy@ulg.ac.be

**Titre : Le « MODEL 74 » en Haute-Savoie**

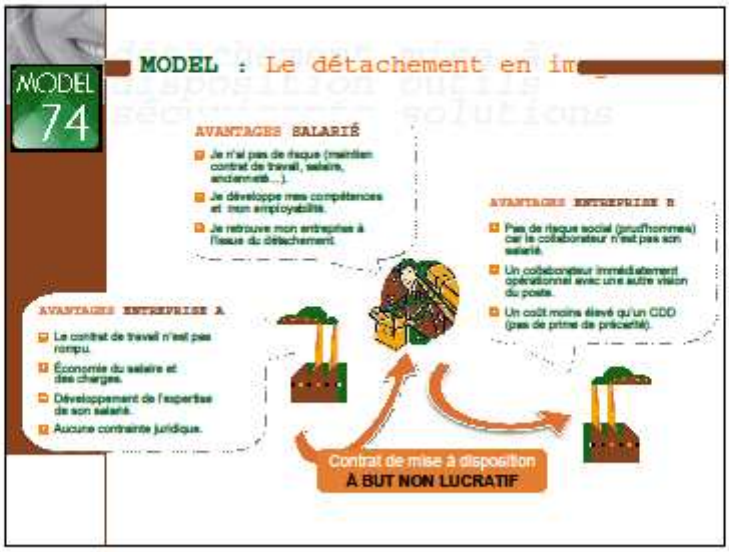
**Baptiste DUMAS**
baptiste.dumas@sirac.pro

CIBC
CIDFF
MIFE
SIRAC
MODEL 74
Mobilité
Détachement
Local
Haute-Savoie
MODEL
74

MODEL
74
Les objectifs de MO
Pour les employeurs : De nouvelles solutions pour gérer leur personnel
Trouver des solutions « sécurisantes » alternative au chômage partiel ou aux licenciements sans rupture du contrat de travail en cas de coup dur.
Maintenir le lien du contrat de travail en s'allégeant du coût du travail pendant les périodes basses (saisonnalité, cycles).
Remotiver un collaborateur : lui permettre « d'aller voir ailleurs si l'herbe est plus verte » sans toucher à son contrat de travail.
Favoriser la mobilité : proposer des opportunités professionnelles à des salariés qui souhaitent bouger ou en situation d'inaptitude sur leur poste actuel.
Pour les salariés : Sécuriser son parcours professionnel
Ne pas perdre son emploi en cas de difficultés dans son entreprise.
Envie de bouger : tester « sans risques » une nouvelle activité professionnelle tout en maintenant son contrat de travail actuel.
Développer de nouvelles compétences : découvrir un nouvel environnement professionnel et de nouvelles expertises.

MODEL 74
MODEL : les clés d'une expérimentation réussie
Un territoire d'intervention :
Un ou plusieurs bassins d'emplois prédéfinis qui deviendront les aires de mobilité des salariés.
Un socle d'employeurs moteurs :
Les employeurs « socles » s'engagent pendant 1 année à tester le système MODEL et nomme un référent MODEL en interne.
Des principes de fonctionnement partagés :
Chaque employeur participant à MODEL s'engage à respecter la convention de partenariat (voir slide suivant).
Un soutien des pouvoirs publics :
Les services de l'Etat et ceux de la Région sont partie prenantes de l'expérimentation dans le cadre du Comité de pilotage.
Une mobilisation des partenaires sociaux :
Les représentants départementaux des partenaires sociaux patronaux (MEDEF, CGPME) et des salariés (CFDT, CGT, FO,
CFE-CGC, CFTC) sont partie prenantes de l'expérimentation.

MODEL 74
MODEL : Les 4 principes de fonctionnement
Chaque employeur souhaitant participer à MODEL 74 s'engage à respecter 4 grands principes garants de la réussite de l'expérimentation.
Principe n° 1 : Non débauchage
Les employeurs s'engagent à ne pas débaucher les salariés à l'issue d'un détachement sauf dans l'hypothèse d'un accord des 3 parties (entreprise « détachante », entreprise d'accueil, salarié).
Principe n° 2 : Volontariat du salarié
Les employeurs s'engagent à ne faire bénéficier du dispositif MODEL que les salariés volontaires.
Principe n° 3 : Concertation avec les IRP
Une concertation avec les IRP de la structure adhérente est obligatoire avant la mise en œuvre opérationnel du dispositif MODEL.
Principe n° 4 : Accompagnement individuel de chaque salarié
Chaque salarié volontaire est accompagné pendant tout le processus de détachement par un prestataire extérieur afin de sécuriser son parcours. Cet accompagnement sert à mettre à plat ses compétences, à le préparer au détachement, à faire un bilan au démarrage et en fin de détachement.


MODEL 74
MODEL : Le détachement en im
AVANTAGES SALARIÉ
Je n'ai pas de risque (maintien contrat de travail, salaire, ancienneté…).
Je développe mes compétences et mon employabilité.
Je retrouve mon entreprise à l'issue du détachement.
AVANTAGES ENTREPRISE B
Pas de risque social (grut/hommes) car le collaborateur n'est pas son salarié.
Un collaborateur immédiatement opérationnel avec une autre vision du poste.
Un coût moins élevé qu'un CDD (pas de prime de précarité).
AVANTAGES ENTREPRISE A
Le contrat de travail n'est pas rompu.
Économie du salaire et des charges.
Développement de l'expertise de son salarié.
Aucune contrainte juridique.
Contrat de mise à disposition
À BUT NON LUCRATIF

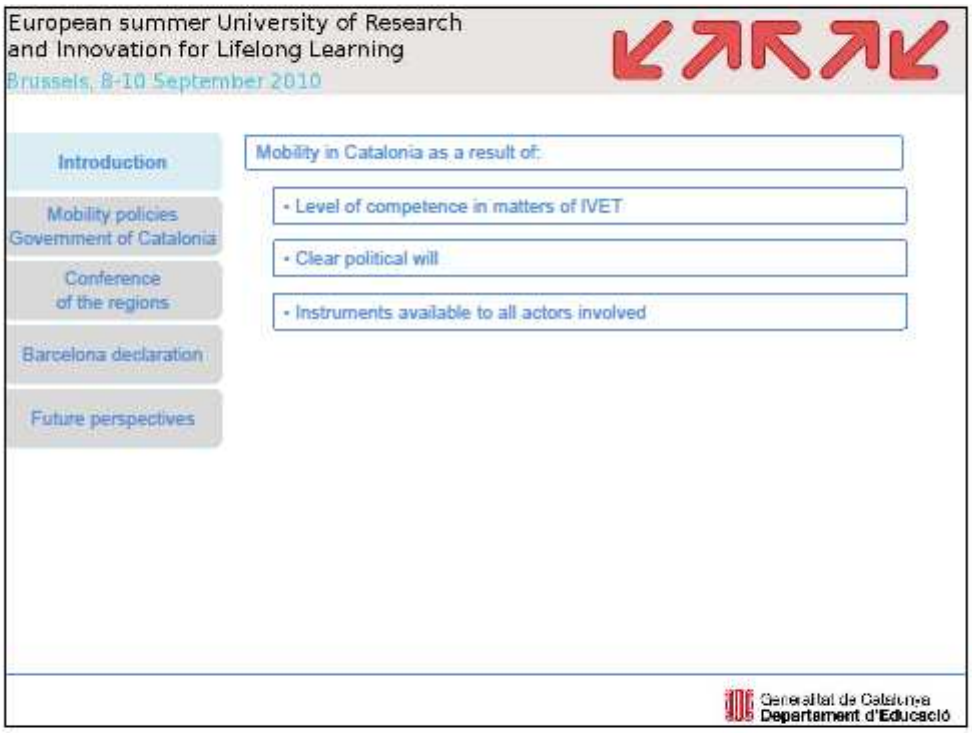
MODEL 74
MODEL : Les principes de mise en œuvre du projet.
POUR LES ENTREPRISES :
Signature de la convention de partenariat
Concertation avec les IRP
Signature pour chaque détachement de la convention de mise à disposition tripartite (entreprise A, entreprise B, salarié)
POUR LES SALARIÉS : Volontariat
Maintien du contrat de travail, du salaire et de l'ancienneté.
Signature de la convention de mise à disposition tripartite (entreprise A, entreprise B, salarié)
Accompagnement individuel pendant toute la mise à disposition (12 à 14h/ salarié) et prescription formation (DIF, plan, ECCLERIA…)
PARTICIPATION FINANCIÈRE
Entreprise qui met à disposition :
10% de la refacturation du coût salarial de la mise à disposition.
Entreprise d'accueil :
10% de la refacturation du coût salarial de la mise à disposition.

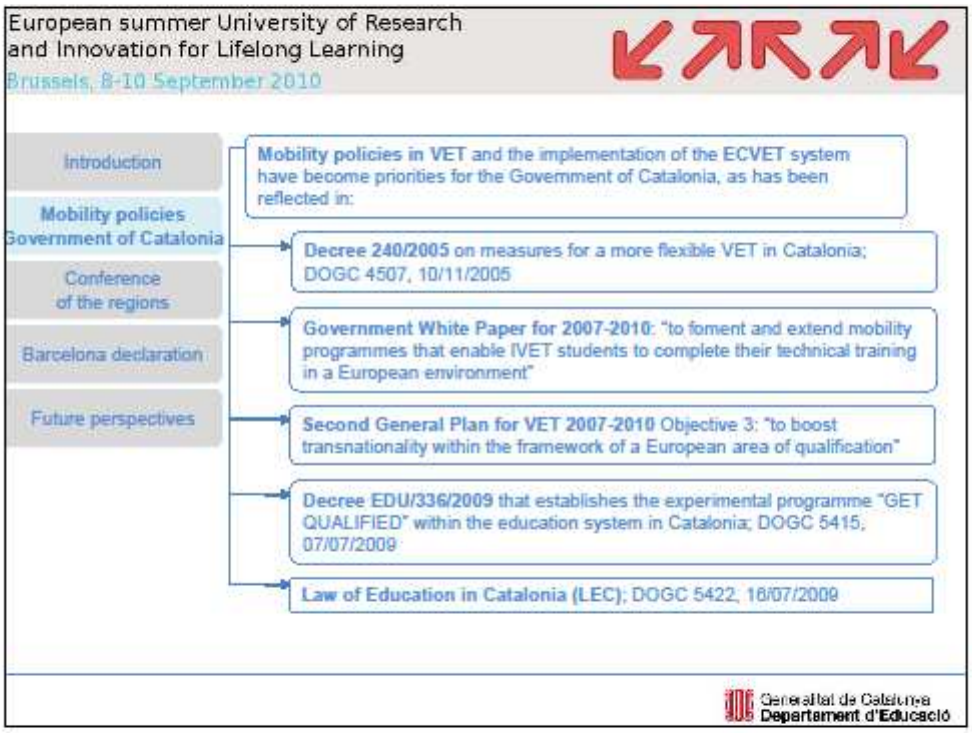
MIFE 74
CIBC 74
CIDFF 74
SIRAC
Les étapes d'un détachement pour les salariés des employeurs adhérents à MODEL74.
MODEL 74

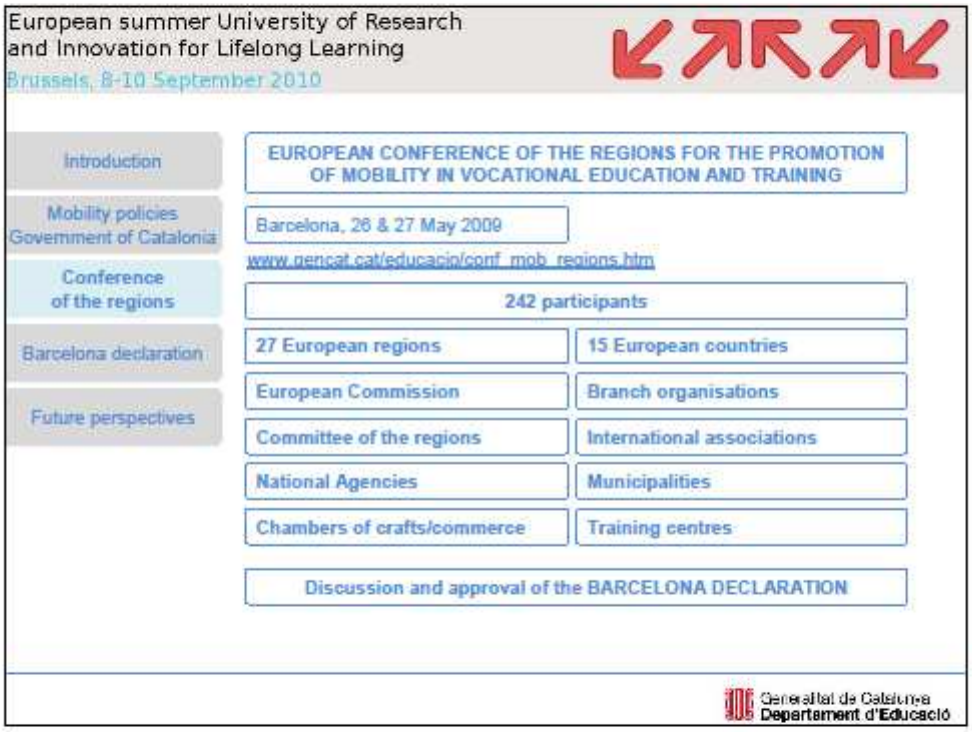
MODEL 74
Je suis salarié d'une entreprise : comment entrer en contact avec MODEL74 ? (1/2)
Etape 1 : Je consulte les offres sur le site
www.model74.com mot de passe « clé »
Une offre d'emploi m'intéresse, je contacte MODEL74
Par tél 04 50 23 66 64 Sylvie Henry (permanence le matin)
Par mail info@model74.com
Etape 2 : La cellule MODEL74 m'organise un rendez vous avec une des 3 structures d'accompagnement
Les consultants de la MIFE, du CIBC ou du CIDFF74 me reçoivent dans les 8 jours de manière confidentielle.
Etape 3 : Le premier rendez vous
Le consultant vous présente le dispositif, son fonctionnement et répond à vos questions.
Vous disposez de 8 jours de réflexion pour donner votre accord pour participer à MODEL74.
Si vous ne donnez pas votre accord, votre entreprise ne sera pas informée de vos démarches.
Si vous donnez votre accord pour participer à MODEL74, votre DRH sera, à ce moment, informé de votre souhait.
Etape 4 : Le contrat d'accompagnement
Mon employeur et moi signons le contrat d'accompagnement qui formalise mes objectifs (confirmation de mes compétences, développement, VAE...) dans le cadre de MODEL74.

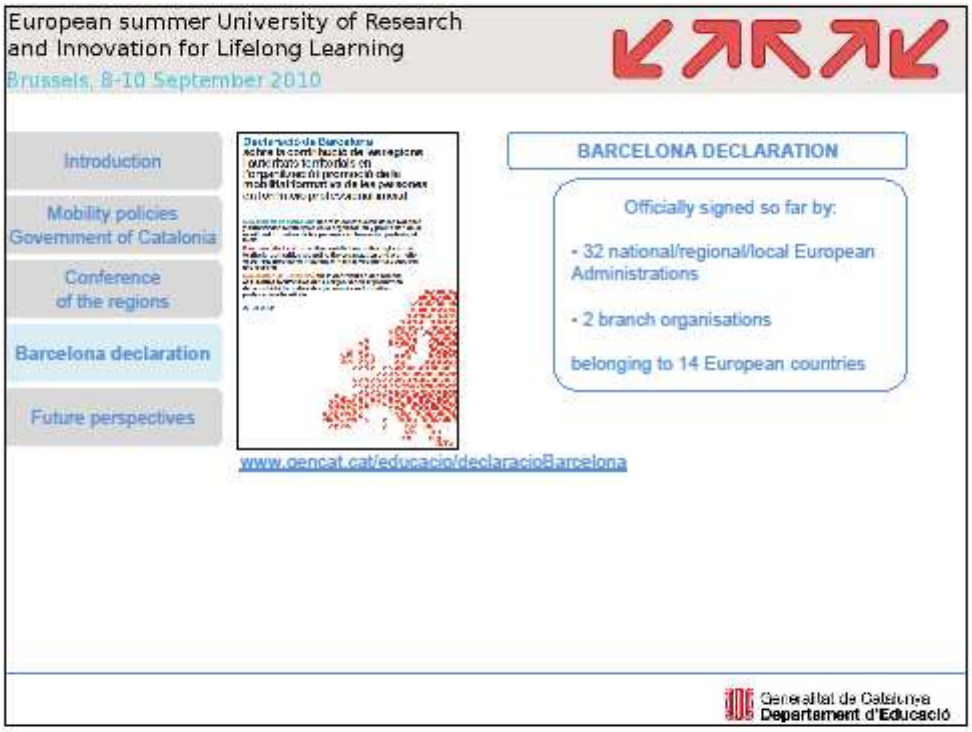
MODEL 74
Je suis salarié d'une entreprise : comment se déroule mo accompagnement pendant un détachement ?
Etape 5 : Le second rendez vous avec le consultant
Afin de me préparer au détachement, j'ai un 2ème entretien avec mon consultant afin de réaliser le passeport de mes compétences (entre 3 et 5 heures) ou m'aider à rédiger un CV.
Etape 6 : Le détachement vient de démarrer
L'équipe MODEL74 m'a organisé un rendez vous dans une entreprise. Le poste m'a plu, l'entreprise d'accueil m'a fait une proposition de détachement et mon employeur a accepté.
Une ou deux semaines après mon intégration, je fais le point avec mon consultant sur mon adaptation au nouveau poste, les points forts et les points faibles.
Etape 7 : Le détachement va prendre fin
3 semaines avant la fin de mon contrat, je fais le point avec mon consultant sur le renouvellement ou l'arrêt de mon contrat de détachement.
Etape 8 : Le retour dans mon entreprise d'origine
Dans la semaine qui suit mon retour chez mon employeur, je fais un bilan global du détachement (vérification de l'atteinte des objectifs, formalisation d'une synthèse de détachement..).
Etape 9 : Et après ? .....je recommence ?
Si vous avez une envie d'évolution, le souhait de tester autre chose, sans risques, alors pensez MODEL74.

European summer University of Research
and Innovation for Lifelong Learning
Brussels, 8-10 September 2010
European summer University of Research and Innovation for Lifelong Learning
Lifelong Learning: a new economic and social development for the regions!
Name: Mireia SOLÉ
Organisation: Generalitat de Catalunya
Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació


European summer University of Research
and Innovation for Lifelong Learning
Brussels, 8-10 September 2010
Introduction
Mobility policies
Government of Catalonia
Conference
of the regions
Barcelona declaration
Future perspectives
Mobility in Catalonia as a result of:
• Level of competence in matters of IVET
• Clear political will
• Instruments available to all actors involved
Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació


European summer University of Research
and Innovation for Lifelong Learning
Brussels, 8-10 September 2010
Introduction
Mobility policies Government of Catalonia
Conference of the regions
Barcelona declaration
Future perspectives
Mobility policies in VET and the implementation of the ECVET system have become priorities for the Government of Catalonia, as has been reflected in:
Decree 240/2005 on measures for a more flexible VET in Catalonia; DOGC 4507, 10/11/2005
Government White Paper for 2007-2010: "to foment and extend mobility programmes that enable IVET students to complete their technical training in a European environment"
Second General Plan for VET 2007-2010 Objective 3: "to boost transnationality within the framework of a European area of qualification"
Decree EDU/336/2009 that establishes the experimental programme "GET QUALIFIED" within the education system in Catalonia; DOGC 5415, 07/07/2009
Law of Education in Catalonia (LEC); DOGC 5422, 16/07/2009
Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació


European summer University of Research
and Innovation for Lifelong Learning
Brussels, 8-10 September 2010
Introduction
Mobility policies
Government of Catalonia
Conference
of the regions
Barcelona declaration
Future perspectives
EUROPEAN CONFERENCE OF THE REGIONS FOR THE PROMOTION
OF MOBILITY IN VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING
Barcelona, 26 & 27 May 2009
www.gencat.cat/educacio/conf_mob_regions.htm
242 participants
27 European regions
15 European countries
European Commission
Branch organisations
Committee of the regions
International associations
National Agencies
Municipalities
Chambers of crafts/commerce
Training centres
Discussion and approval of the BARCELONA DECLARATION
Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació


European summer University of Research
and Innovation for Lifelong Learning
Brussels, 8-10 September 2010
Introduction
Mobility policies
Government of Catalonia
Conference
of the regions
Barcelona declaration
Future perspectives
www.gencat.cat/educacio/declaracioBarcelona
BARCELONA DECLARATION
Officially signed so far by:
- 32 national/regional/local European Administrations
- 2 branch organisations
belonging to 14 European countries
Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

European summer University of Research and Innovation for Lifelong Learning

Brussels, 8-10 September 2010

Introduction

Mobility policies Government of Catalonia

Conference of the regions

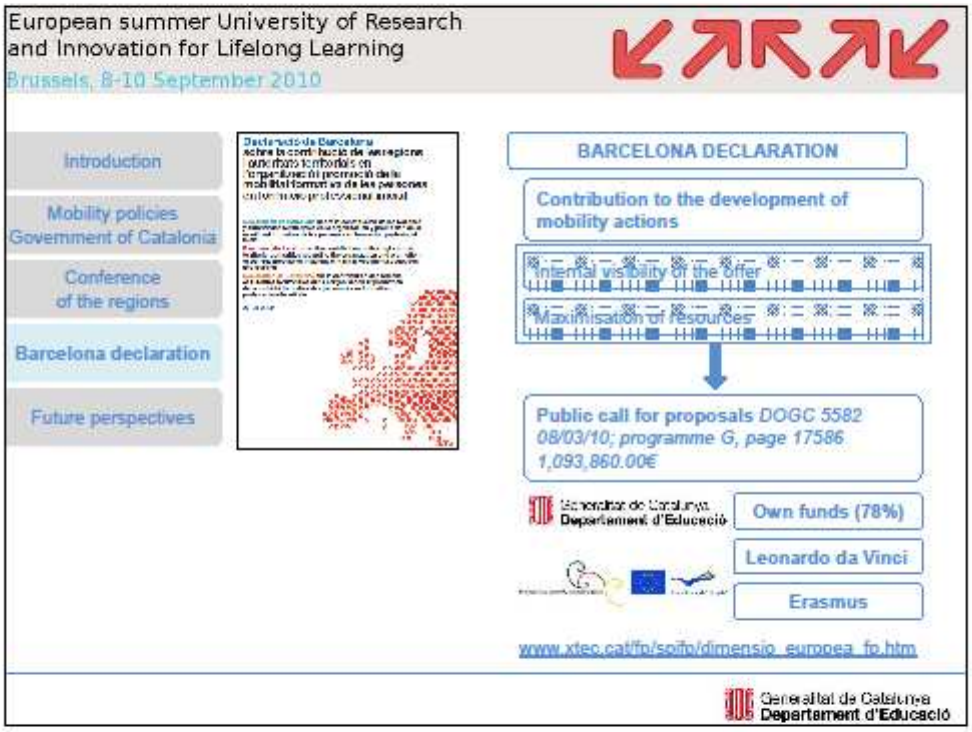
Barcelona declaration

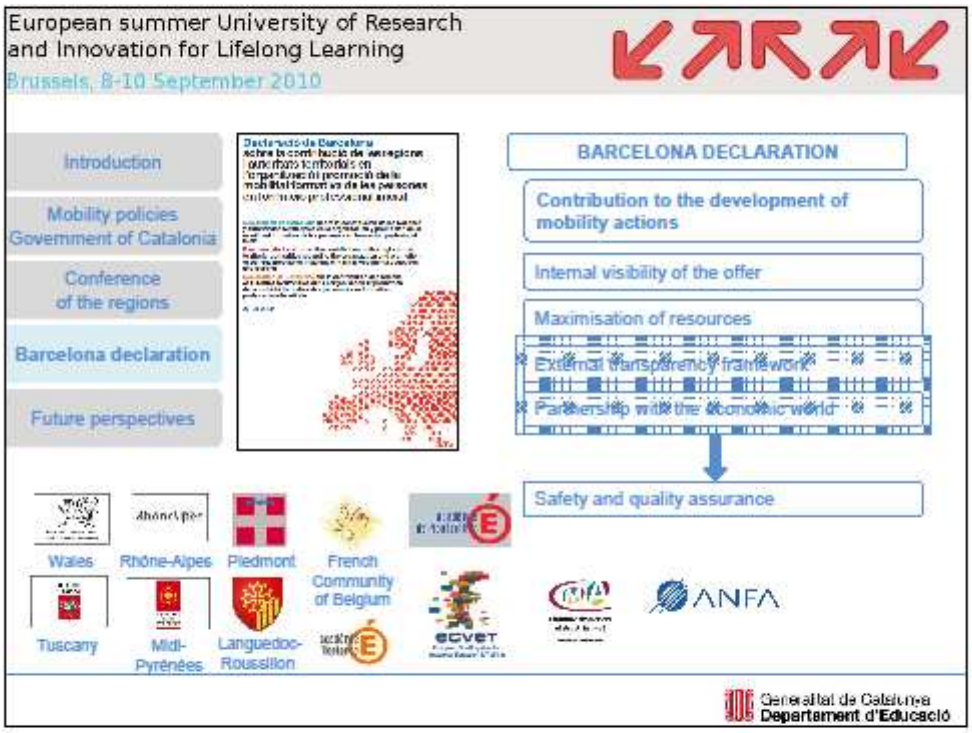
Future perspectives

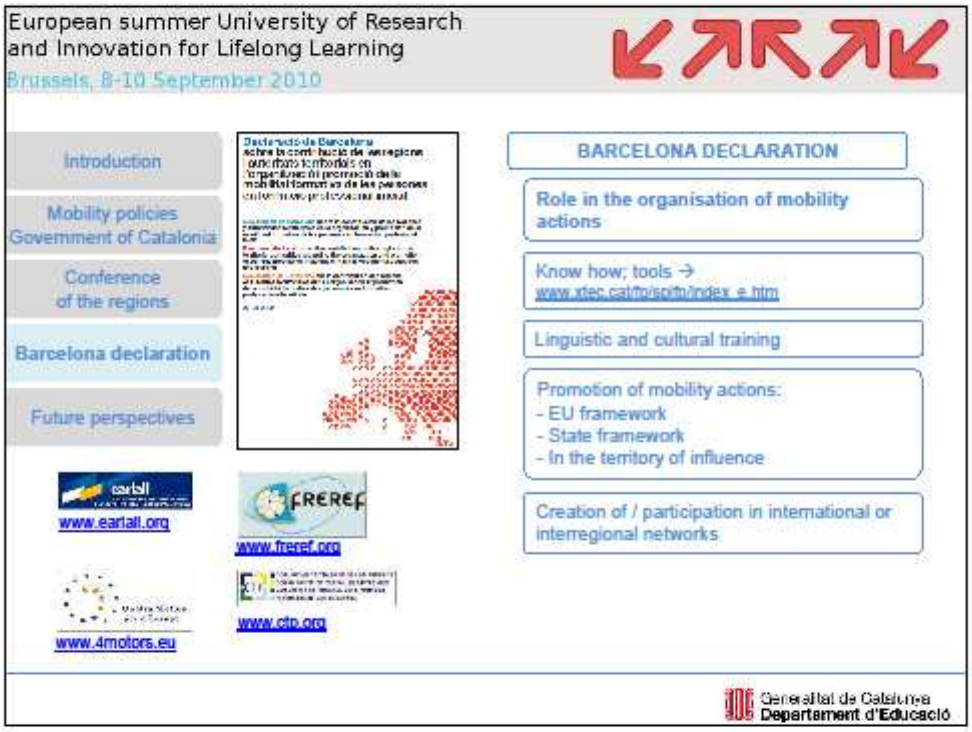
## LIST OF SIGNATORIES OF THE BARCELONA DECLARATION

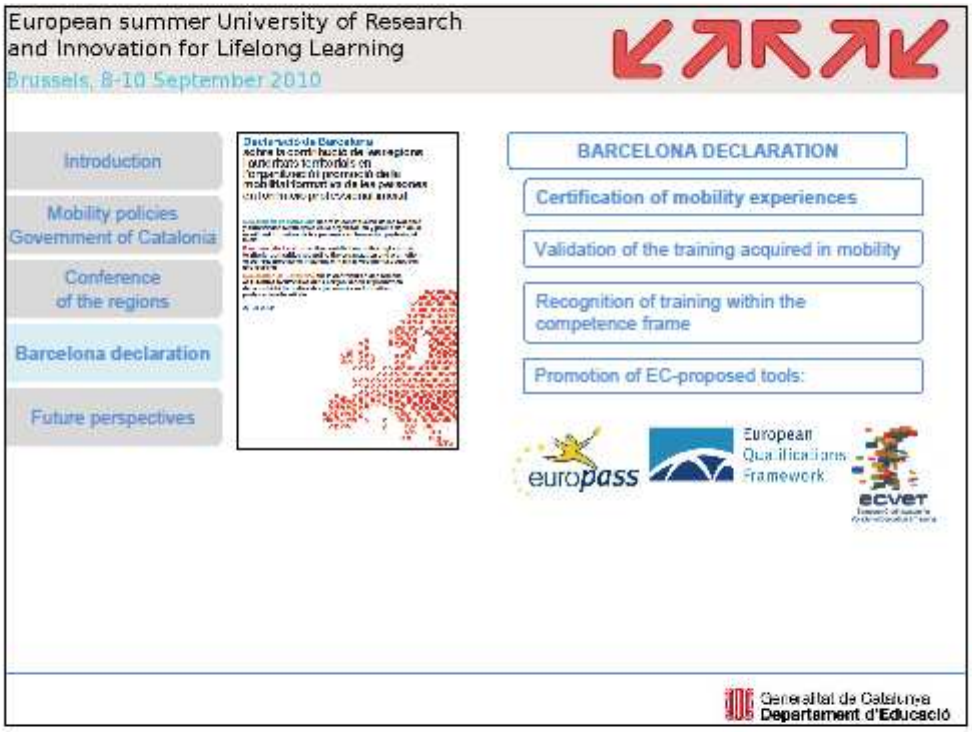
| | |
|---|---|
| ANDALUCIA (Spain) | Junta de Andalucía - Consejería de Educación |
| ANDORRA | Govern d'Andorra – Ministeri d'Educació i Cultura |
| ARAGON (Spain) | Gobierno de Aragón - Consejería de Educación, Cultura y Deporte |
| AUVERGNE (France) | Conseil régional d'Auvergne |
| BADEN-WÜRTEMBERG (Germany) | Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg |
| BRETAGNE (France) | Conseil régional de Bretagne |
| CASTILLA-LEON (Spain) | Junta de Castilla y León - Consejería de Educación |
| CASTILLA-LA MANCHA (Spain) | Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha - Consejería de Educación y Ciencia |
| CATALUNYA (Spain) | Generalitat de Catalunya – Departament d'Educació |
| CHAMPAGNE-ARDENNE (France) | Région Champagne-Ardenne |
| COMM. FRANÇAISE DE BELGIQUE (Belgium) | Gouvernement de la Communauté Française – Ministère de l'Enseignement Obligatoire |
| FRANCE | Assemblée Permanente des Chambres de Métiers et de l'Artisanat |
| FRANCE | Association Nationale pour la Formation Automobile (ANFA) |
| ILE-DE-FRANCE (France) | Conseil régional d'Ile-de-France |
| ILLES BALEARS (Spain) | Govern de les Illes Balears - Conselleria d'Educació i Cultura |
| JÄMTLAND (Sweden) | County Council of Jämtland |
| LANGUEDOC-ROUSSILLON (France) | Conseil régional Languedoc-Roussillon |
| LORRAINE (France) | Conseil régional de Lorraine |
| LUXEMBOURG | Ministère de l'Education nationale et de la Formation Professionnelle |
| MALOPOLSKA (Poland) | Region de Malopolska |
| MIDI-PYRÉNÉES (France) | Conseil Régional de Midi-Pyrénées |
| OBERÖSTERREICH (Austria) | Landesschulrat für Oberösterreich |
| ÖSTERGÖTLAND / ÖSTSAM (Sweden) | Östsam Regional Development Council |
| ÖSTERREICH (Austria) | Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur |
| PAIS VASCO (Spain) | Gobierno Vasco – Departamento de Educación, Universidades e Investigación |
| PIEMONTE (Italy) | Regione Piemonte |
| PRINCIPADO DE ASTURIAS (Spain) | Gobierno del Principado de Asturias - Consejería de Educación y Ciencia |
| RHÔNE-ALPES (France) | Conseil régional Rhône-Alpes |
| ROMANIA | Centrul Naţional Dezvoltare a Învăţământului Profesional şi Tehnic Romania |
| SOUTHERN DENMARK (Denmark) | Regional Council of Southern Denmark |
| SUISSE ROMANDE ET TESSIN (Switzerland) | Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique |
| TOSCANA (Italy) | Regione Toscana |
| VÄSTRA GÖTALAND (Sweden) | Region Västra Götaland |
| WALES (United Kingdom) | Welsh Assembly Government |

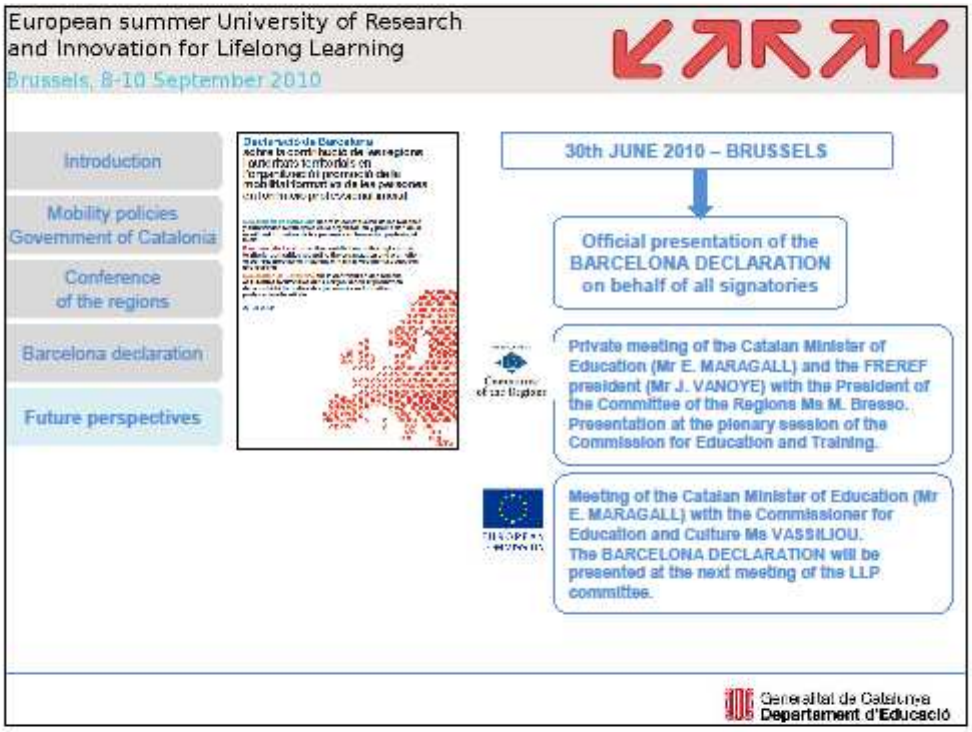
Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

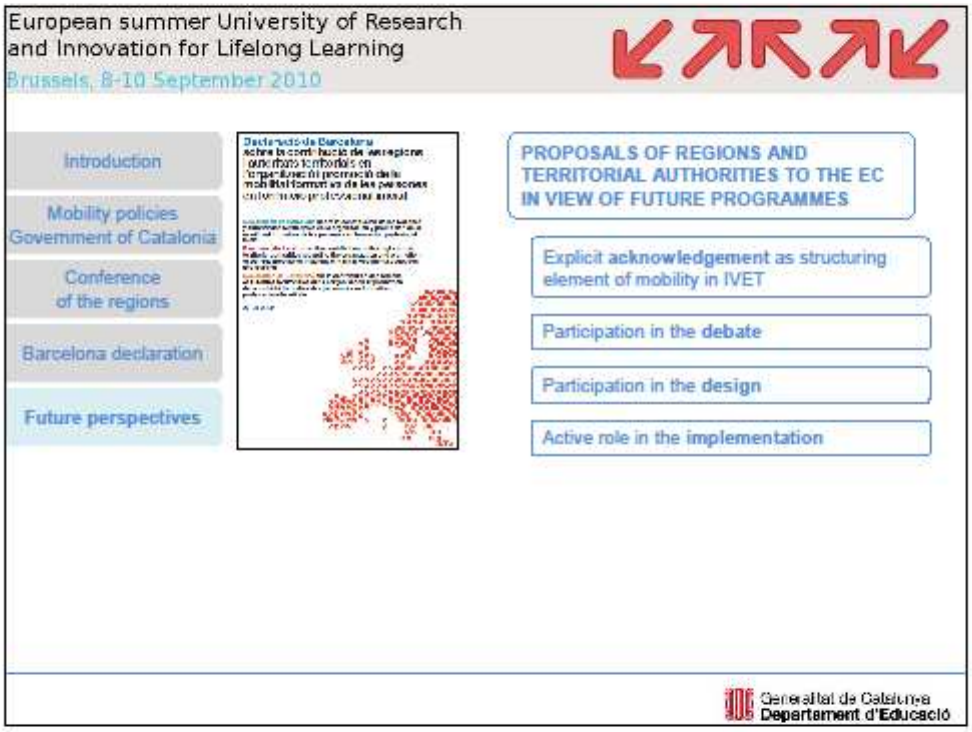

European summer University of Research and Innovation for Lifelong Learning
Brussels, 8-10 September 2010
Introduction
Mobility policies Government of Catalonia
Conference of the regions
Barcelona declaration
Future perspectives
BARCELONA DECLARATION
Contribution to the development of mobility actions
Internal visibility of the offer
Maximisation of resources
Public call for proposals DOGC 5582 08/03/10; programme G, page 17586 1,093,860.00€
Own funds (78%)
Leonardo da Vinci
Erasmus
www.xtec.cat/fp/soifp/dimensio_europea_fp.htm
Generalitat de Catalunya Departament d'Educació


European summer University of Research
and Innovation for Lifelong Learning
Brussels, 8-10 September 2010
Introduction
Mobility policies
Government of Catalonia
Conference
of the regions
Barcelona declaration
Future perspectives
BARCELONA DECLARATION
Contribution to the development of
mobility actions
Internal visibility of the offer
Maximisation of resources
External transparency framework
Partnership with the economic world
Safety and quality assurance
Wales
Rhône-Alpes
Piedmont
French
Community
of Belgium
Tuscany
Midi-
Pyrénées
Languedoc-
Roussillon
ecvet
ANFA
Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació


European summer University of Research and Innovation for Lifelong Learning
Brussels, 8-10 September 2010
Introduction
Mobility policies Government of Catalonia
Conference of the regions
Barcelona declaration
Future perspectives
www.eartall.org
www.freref.org
www.4motors.eu
www.ctp.org
BARCELONA DECLARATION
Role in the organisation of mobility actions
Know how; tools →
Linguistic and cultural training
Promotion of mobility actions:
- EU framework
- State framework
- In the territory of influence
Creation of / participation in international or interregional networks
Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació


European summer University of Research
and Innovation for Lifelong Learning
Brussels, 8-10 September 2010
Introduction
Mobility policies
Government of Catalonia
Conference
of the regions
Barcelona declaration
Future perspectives
BARCELONA DECLARATION
Certification of mobility experiences
Validation of the training acquired in mobility
Recognition of training within the
competence frame
Promotion of EC-proposed tools:
europass
European
Qualifications
Framework
ECVET
Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació


European summer University of Research and Innovation for Lifelong Learning
Brussels, 8-10 September 2010
Introduction
Mobility policies Government of Catalonia
Conference of the regions
Barcelona declaration
Future perspectives
30th JUNE 2010 – BRUSSELS
Official presentation of the BARCELONA DECLARATION on behalf of all signatories
Private meeting of the Catalan Minister of Education (Mr E. MARAGALL) and the FREREF president (Mr J. VANOYE) with the President of the Committee of the Regions Ms M. Bresso. Presentation at the plenary session of the Commission for Education and Training.
Meeting of the Catalan Minister of Education (Mr E. MARAGALL) with the Commissioner for Education and Culture Ms VASSILIOU. The BARCELONA DECLARATION will be presented at the next meeting of the LLP committee.
Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació


European summer University of Research
and Innovation for Lifelong Learning
Brussels, 8-10 September 2010
Introduction
Mobility policies
Government of Catalonia
Conference
of the regions
Barcelona declaration
Future perspectives
PROPOSALS OF REGIONS AND
TERRITORIAL AUTHORITIES TO THE EC
IN VIEW OF FUTURE PROGRAMMES
Explicit acknowledgement as structuring
element of mobility in IVET
Participation in the debate
Participation in the design
Active role in the implementation
Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

**Boris FRANCOIS**, Chargé de mission à l'OREF
bfrancois@rhonealpes.fr

INSEE RHÔNE-ALPES

La Lettre

ANALYSES

Emploi

www.insee.fr/rhone-alpes

N° 114 - juin 2009

# En Rhône-Alpes, un salarié sur cinq a changé de métier en 2006

*La mobilité professionnelle des salariés, choisie ou subie, dépend fortement du métier exercé, de leur secteur d'activité, de leur âge et de leur niveau de qualification. L'analyse des changements de métier en Rhône-Alpes met en évidence différentes formes de parcours. La mobilité peut permettre des transferts de compétences et concourt à l'insertion professionnelle des salariés peu qualifiés.*

*Michel Bonnet (Insee)*
*en collaboration avec*
*Boris François (PRAO)*
*et le SEPES (DRTEFP)*

En Rhône-Alpes, 20 % des salariés ont changé de famille professionnelle entre octobre 2005 et octobre 2006, comme au niveau national. Parmi eux, quatre sur cinq ont aussi changé de domaine professionnel, 31% ont connu une mobilité ascendante et 25 % une mobilité descendante.

**La mobilité des salariés rhônalpins s'effectue au sein de la même entreprise dans 62 % des cas**, et parmi eux, neuf fois sur dix sans changer d'établissement. La mobilité géographique accompagnant un changement d'orientation professionnelle est plutôt faible : le nouveau lieu de travail ne se situe dans une autre zone d'emploi que pour 7 % des salariés. De même, seulement 3 % de l'ensemble des personnes mobiles quittent la région.

**Les salariés les plus stables dans leur profession** (taux de stabilité supérieur à 85 %) ont pour la plupart des compétences faiblement "transférables". Les métiers qui répondent à ce critère sont par exemple : les coiffeurs et esthéticiens, les conducteurs de véhicules, les agents d'exploitation des transports ou les ouvriers qualifiés travaillant par enlèvement de métal. Appartiennent également à ce groupe : les employés et techniciens de banque et des assurances, ainsi que les caissiers et employés de libre service.

Trois autres familles professionnelles apparaissent stables en Rhône-Alpes alors qu'elles le sont moins au niveau national. Deux d'entre elles requièrent des compétences de haute technicité, à savoir les ingénieurs de l'informatique et les personnels d'études et de recherche. La troisième, les ouvriers qualifiés du textile et du cuir, est représentative d'une activité traditionnelle en déclin dans la région, mais qui apparaît retenir sa main d'œuvre qualifiée.

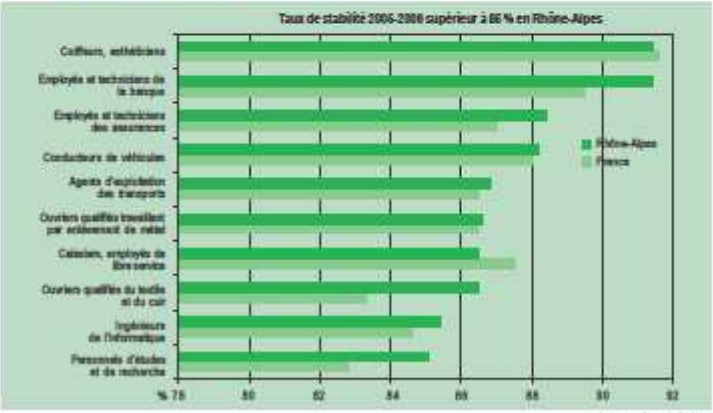
**Sécuriser les parcours professionnels**

La sécurisation des parcours professionnels est un objectif affiché par les pouvoirs publics tant au plan national que régional.

Dans toutes les régions, le PRDF (Plan régional de développement de la formation professionnelle) vise à adapter l'offre régionale de formation aux besoins en emplois et en qualifications. L'approche par une stricte adéquation entre l'emploi et la formation a montré ses limites : il est donc indispensable de tenir compte des mobilités pour adapter l'offre régionale de formation. De plus, dans un contexte de crise économique, la connaissance des mobilités est un outil indispensable aux professionnels de l'orientation.

Ce numéro de La Lettre-Analyses est téléchargeable à partir du site Internet www.insee.fr/rhone-alpes, à la rubrique « Publications ».

## Les 10 métiers les plus stables en Rhône-Alpes




Source : Insee - Dads

INSEE RHÔNE-ALPES

La Lettre ANALYSES

**En Rhône-Alpes, 12 familles professionnelles sont particulièrement mobiles**, avec un taux de stabilité inférieur à 80 %. Parmi ces salariés, on trouve des personnes relevant de métiers peu qualifiés, pour lesquels la mobilité ascendante est plus importante que la moyenne. C'est le cas, des employés de services divers, des ouvriers non qualifiés des industries de process et des ouvriers non qualifiés de la manutention. La famille des ouvriers non qualifiés de l'électricité et de l'électronique, mieux représentée au niveau régional, a la particularité d'être mobile, mais moins qu'au niveau national.

Pour certains métiers, la mobilité s'opère assez fréquemment vers des métiers connexes : c'est le cas des professionnels de la communication et de l'information et des patrons et cadres d'hôtels, cafés, restaurants.

À l'inverse, les parcours sont plus diversifiés pour les autres familles mobiles (artisans et ouvriers artisanaux ; cadres administratifs, comptables et financiers ; professionnels des arts et des spectacles ; employés et opérateurs de l'informatique ; techniciens, agents de maîtrise de la maintenance et de l'organisation ; formateurs, recruteurs).

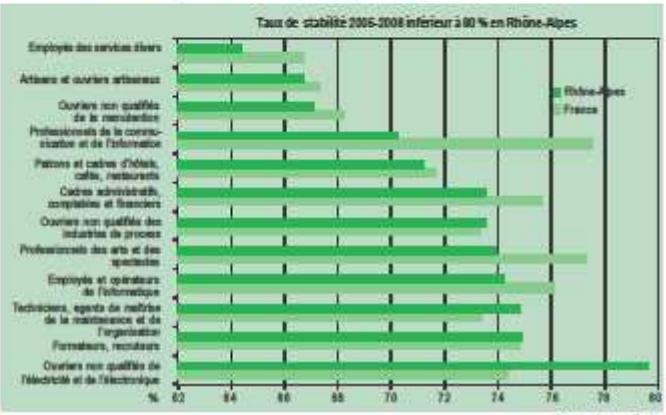
**La mobilité est également différente selon les catégories socioprofessionnelles.** Les ouvriers non qualifiés enregistrent des taux de mobilité importants (entre 20 % pour les ouvriers non qualifiés de l'électricité-électronique et 33 % pour les ouvriers non qualifiés de la manutention). Leur taux de sortie moyen est de surcroît largement supérieur au taux d'entrée (32 % contre 25 %). 52 % des ouvriers non qualifiés qui ont changé de métier exercent un métier plus qualifié, souvent dans le même domaine professionnel. Par exemple, 76 % des ouvriers non qualifiés de l'électricité et de l'électronique qui ont changé de métier, ont connu une mobilité ascendante, dont 21 % sont devenus ouvriers qualifiés de l'électricité et de l'électronique.

Les cadres et les professions intermédiaires sont légèrement plus mobiles que l'ensemble des salariés. Les cadres qui changent de métier exercent majoritairement un métier de même niveau de qualification. C'est le cas des ingénieurs et cadres techniques de l'industrie qui deviennent cadres administratifs, comptables et financiers ou cadres commerciaux ou technico-commerciaux.

Les ouvriers qualifiés et les employés sont plus stables que la moyenne, avec des entrées équilibrant globalement les sorties. À noter que les employés ont une mobilité ascendante (51 %) proche de celle des ouvriers non qualifiés et plus importante que la moyenne (31 %).

L'analyse des flux d'échanges entre familles professionnelles a permis de mettre en évidence **des groupes de métiers dans lesquels les transferts de compétences semblent favoriser la mobilité professionnelle.** Un premier groupe peut être distingué, celui des ouvriers travaillant dans le cadre d'un processus de fabrication artisanale ou industrielle. Les échanges sont denses entre eux. Ce sont notamment les métiers des industries de process, de la manutention et des industries graphiques. Appartiennent également à ce groupe : les artisans et ouvriers artisanaux, les ouvriers du textile et du cuir et les bouchers, charcutiers, boulangers. En effet, il apparaît exister

## Les 12 métiers les plus mobiles en Rhône-Alpes




Source : Insee - Dads

**Des formes différentes de parcours selon le métier exercé**

Quatre grandes catégories de métiers ont été identifiées au regard de la mobilité professionnelle en Rhône-Alpes et ont permis de définir différents "parcours". Trois critères ont permis de déterminer ces catégories : le taux de mobilité professionnelle, le taux de mobilité vers des métiers proches et le taux de mobilité ascendante (élévation de la qualification).

**Les métiers à faible mobilité** : les individus changent peu de profession, au vu de la spécificité du métier (ex. : coiffeurs ; conducteurs de véhicules).

**Les métiers insertion - tremplin** : ce sont des métiers peu qualifiés pour lesquels les taux de mobilité professionnelle et de mobilité ascendante sont plus élevés que la moyenne. Dans ces métiers, la part des jeunes est importante, le turn-over des salariés est fréquent et les conditions de travail sont souvent difficiles (horaires, CDD, intérim). Ce sont des métiers " insertion - tremplin " car ils permettent à une partie des salariés de s'insérer sur le marché du travail puis d'accéder à un emploi plus qualifié. C'est le cas des familles professionnelles d'ouvriers non qualifiés, des vendeurs, des employés et agents de maîtrise de l'hôtellerie et de la restauration et des employés de services divers.

**Les métiers à mobilité par transfert de compétences** : les individus changent de métier pour accéder à des métiers proches (ex. : la plupart des cadres, les ouvriers qualifiés en électricité et électronique et des industries de process, certains métiers du BTP). Par exemple, parmi les ouvriers qualifiés des travaux publics, du béton et de l'extraction qui ont changé de métier : 20 % sont devenus ouvriers qualifiés du gros œuvre du bâtiment, 15 % techniciens et agents de maîtrise du bâtiment et des travaux publics et 8 % ouvriers qualifiés du bâtiment en second œuvre.

**Les métiers à parcours dispersés** : les individus changent de métiers pour en exercer d'autres sans lien apparent (ex. : les ouvriers qualifiés de la mécanique, les employés tournés vers le secteur tertiaire, les agents de sécurité). Parmi les agents de gardiennage et de sécurité qui ont changé de métier, 11 % sont devenus secrétaires ou employés administratifs d'entreprise, 7 % conducteurs de véhicules et 5 % employés de services divers.

Cette méthode a été employée par le PRAO dans l'étude "La mobilité professionnelle des adultes : les changements de métier" réalisée au niveau national et basée sur l'enquête Emploi de l'Insee 2000-2002.



© Insee Rhône-Alpes - La Lettre Analyses n° 114 - juin 2009

une passerelle entre les métiers de bouche et les métiers des industries de process (agro-alimentaire, chimie, plasturgie).

Un autre groupe comprend les familles du bâtiment et des travaux publics, auxquelles sont associés les ouvriers du bois et de l'ameublement. Quatre d'entre elles sont composées de salariés jeunes : les ouvriers qualifiés du gros œuvre et du second œuvre, les conducteurs d'engins du bâtiment et des travaux publics et les ouvriers non qualifiés du bois et de l'ameublement. Elles sont très peu féminisées. Les flux de salariés internes à ce groupe sont plutôt abondants.

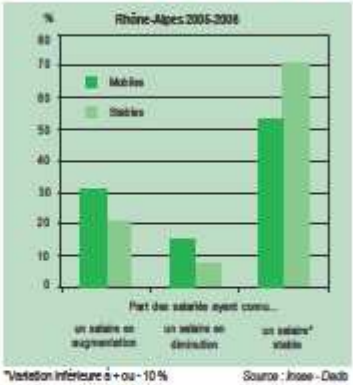
**Certains métiers davantage liés entre eux par l'intensité de leurs échanges**

L'intensité des échanges entre les métiers d'ouvriers travaillant pour l'équipement industriel est un peu moins marquée. Il s'agit là des salariés classés dans trois domaines : ceux de l'électricité et de l'électronique, de la mécanique et du travail des métaux, et de la maintenance. Leur mobilité se situe dans la moyenne.

Par ailleurs, la mobilité est très fréquente dans les familles professionnelles tournées vers le tourisme, les loisirs, et la communication. La plupart, comme les employés et agents de maîtrise de l'hôtellerie et de la restauration, les cuisiniers, les professionnels des arts et des spectacles et les employés des services divers, comprennent une forte proportion de jeunes. D'autres sont plus féminisées, comme les professionnels de la communication et de l'information et ceux de l'action sociale, culturelle et sportive.

Enfin, la densité des échanges est plus faible au sein des métiers d'employés des domaines de la gestion et de l'administration des entreprises et du commerce. Toutes ces familles sont assez féminisées : secrétaires et agents administratifs d'entreprise, secrétaires de direction, caissiers et employés de libre service, vendeurs, maîtrise de magasins et intermédiaires du commerce. Un flux non négligeable de salariés entre dans ce groupe en provenance des métiers orientés vers le tourisme, les loisirs et la communication.

## Des variations de rémunération plus importantes pour les salariés mobiles




*Variation inférieure à + ou - 10 %

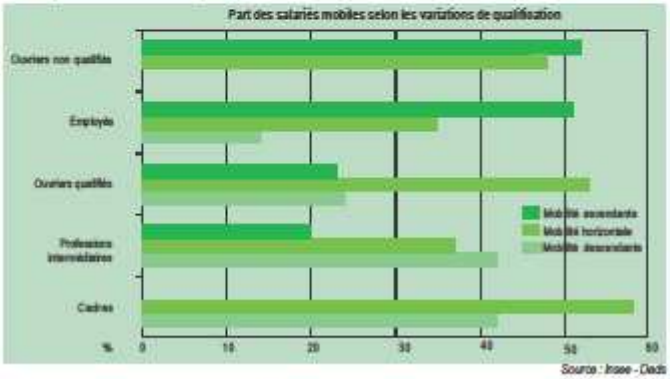
Source : Insee - Dads

**La rémunération des salariés mobiles varie davantage que celle des stables, à la hausse comme à la baisse.** Dans un peu plus de la moitié des cas, la mobilité professionnelle n'entraîne pas de changement significatif de rémunération (53 %). Les augmentations de rémunération (de plus de 10 %) sont environ deux fois plus nombreuses que les diminutions : 31 % contre 15 % (respectivement 21 % et 8 % pour les salariés qui n'ont pas changé de métier).

En 2006, le dynamisme particulier du secteur du bâtiment et des travaux publics est à l'origine de fréquentes augmentations des rémunérations pour les entrants dans ces métiers. C'est le cas des cadres, des techniciens et agents de maîtrise, des conducteurs d'engins, des ouvriers qualifiés du gros œuvre et du second œuvre du bâtiment. Les augmentations de rémunération sont également importantes à l'entrée des familles de cadres (tous secteurs d'activité confondus). En effet, 42 % des entrées dans ces métiers sont accompagnées d'une hausse de salaire.

À l'inverse, les diminutions de rémunération sont plus nombreuses quand il y a une réorientation vers des postes d'employés (19 %), et notamment de vendeurs (22 %), d'employés et d'agents de maîtrise de l'hôtellerie et de la restauration (21 %) et d'employés des services divers (18 %). Les diminutions de rémunération peuvent, par exemple, être liées à une reconversion imposée par la conjoncture ou à des choix personnels (vie familiale, stabilité géographique). En revanche, les salariés qui quittent un poste d'employé bénéficient souvent d'une augmentation de salaire (36 %) et plus rarement d'une diminution (12 %). C'est le cas pour 37 % des agents de gardiennage et de sécurité et 33 % des secrétaires et employés administratifs d'entreprise qui voient leur salaire progresser.

## Des hausses de qualification en sortie des métiers d'ouvriers non qualifiés et d'employés




Source : Insee - Dads

INSEE
RHÔNE-ALPES
La Lettre
ANALYSES

## La mobilité des jeunes est plus forte

**En Rhône-Alpes, la mobilité des femmes reste globalement proche de celle des hommes.** Entre octobre 2005 et octobre 2006, 19 % ont changé de métier, contre 21 % des hommes. Si l'évolution des rémunérations liée à une mobilité est analogue à celle des hommes, la qualification de leur nouveau poste varie davantage. La mobilité est ascendante pour 36 % d'entre elles contre 28 % pour les hommes, et descendante pour 27 % contre 25 %. L'augmentation fréquente de la qualification des femmes en sortie des métiers d'ouvrières non qualifiés de l'électricité et de l'électronique, et du textile et du cuir, ne s'accompagne très souvent que d'une stabilité de leur rémunération. Dans les échanges concernant les ouvrières qualifiées du textile et du cuir, l'évolution des rémunérations est peu dépendante du niveau de qualification des situations nouvelles.

**La mobilité des moins de 30 ans est plus fréquente que celle de leurs aînés :** 29 % ont changé de métier en 2006 contre 17 % des plus de 30 ans. Elle s'accompagne plus souvent d'une augmentation de qualification (34 % contre 29 %), plus rarement d'une diminution (23 % contre 26 %). Parallèlement, les augmentations de rémunération sont nettement plus fréquentes (39 % contre 28 %), mais les diminutions sont aussi plus nombreuses (18 % contre 14 %). Nombreux sont ceux qui sortent des métiers d'employés avec des augmentations de salaire. En même temps, les jeunes entrants dans ces métiers doivent souvent consentir à des baisses de rémunération. Le taux de mobilité professionnelle des jeunes est particulièrement élevé pour les métiers peu qualifiés (ouvriers non qualifiés des industries de process et de la manutention, artisans et ouvriers artisanaux).

Contrairement à l'ensemble des salariés, la mobilité des jeunes s'effectue en majorité avec changement d'employeur (58 % des cas). Enfin, en effectuant une mobilité, les jeunes tendent à rejoindre les conditions d'emploi de leurs aînés : la part de ceux travaillant à temps complet croît ainsi de 69 % à 79 %, tandis que celle des intérimaires chute, de 19 % à 14 %.

### Pour comprendre ces résultats

En 2006, la croissance de l'économie française, plus rapide qu'une année moyenne, s'accélérait par rapport à 2005. Les résultats de l'étude sont influencés par la conjoncture économique, sans que cette incidence soit mesurée.

La notion de mobilité professionnelle étudiée ici désigne le fait pour un salarié d'avoir changé de famille professionnelle entre octobre 2005 et octobre 2006. Le champ de l'étude est celui des DADS (déclarations annuelles de données sociales) constitué par les salariés résidant en Rhône-Alpes en octobre 2005 et encore salariés en 2006 (bien qu'ils aient pu connaître une autre situation entre ces deux dates, chômage ou inactivité par exemple). Il exclut les salariés de l'agriculture et ceux des services domestiques, les agents de l'État, les stagiaires et les non-salariés.

La nomenclature utilisée est celle des familles professionnelles (FAP2003 agrégée en 86 postes) qui correspondent à une agrégation de métiers (rapprochement entre la nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS), utilisée par l'Insee pour codifier les professions, et le répertoire opérationnel des métiers et des emplois (ROME), utilisé par Pôle emploi pour coder les emplois recherchés par les chômeurs et les offres déposées par les entreprises). Certaines familles ne sont pas étudiées ici car leurs données sont imprécises, comme par exemple les professions de santé (excepté les paramédicales). Dans cette étude, les termes métier et famille professionnelle sont utilisés indifféremment pour désigner un poste de la FAP2003. Les familles professionnelles sont elles-mêmes regroupées en 22 domaines.

La mobilité professionnelle est qualifiée d'ascendante si elle s'accompagne d'un changement de catégorie sociale et de qualification marquant une progression, par exemple d'ouvrier non qualifié à ouvrier qualifié. Elle sera désignée comme descendante dans le cas contraire.

La rémunération est dite en progression ou en diminution si l'amplitude de la variation du salaire horaire dépasse 10 % entre 2005 et 2006.

Les effectifs totaux utilisés dans cette étude sont les effectifs moyens des deux dates du champ concerné.

Le taux de mobilité est le rapport entre le nombre de salariés ayant changé de métier et l'effectif total concerné.

Le taux de stabilité est le rapport entre le nombre de salariés n'ayant pas changé de métier et l'effectif total concerné.

### Pour en savoir plus


- "La relation entre le niveau du salaire perçu et les transitions d'emploi à emploi en France", Arnaud Chéron et Guoqing Ding, Insee, Économie et Statistique n°412, octobre 2008.
- "La mobilité entre métiers", Véronique Simonnet et Valérie Ulrich, Dares, Premières synthèses informations n°05.3, janvier 2009
- "La mobilité professionnelle des adultes : les changements de métier", Boris François et François Longin, PRAO, Rapport de synthèse, décembre 2007.
- Nomenclatures des familles professionnelles : www.travail-solidarite.gouv.fr, rubrique statistiques de la Dares / " métiers et qualifications ".


**INSEE Rhône-Alpes**
165, rue Garibaldi - BP 3184
69401 Lyon cedex 03
Tél. 04 78 63 28 15
Fax 04 78 63 25 25

**Directeur de la publication :**
Vincent Le Calonnec

**Rédacteur en chef :**
Lionel Espinasse

**Pour vos demandes d'informations statistiques :**
- site www.insee.fr
- n° 0 825 889 452 (lundi à vendredi de 9h à 17h, 0,15 € la minute)
- message à insee-contact@insee.fr

**Dépôt légal n° 1004, juin 2009**

**© INSEE 2009- ISSN 1165-5534**

## L'Institut National pour le développement de la Formation Professionnelle Continue (INFPC) et la Transition École-Vie active (TEVA)

**Claude Cardoso**, Chef de projet, Institut National pour le développement de la Formation Professionnelle Continue (INFPC)
claude.cardoso@infpc.lu www.infpc.lu www.lifelong-learning.lu

Créé en 1992, l'**Institut National pour le développement de la Formation Professionnelle Continue (INFPC)** est un établissement public placé sous la tutelle du ministère de l'Education nationale et de la Formation professionnelle.

Sa mission se décline à travers quatre pôles d'activité :
- Accompagnement des entreprises légalement établies au Luxembourg pour leur faciliter l'accès à l'**aide financière publique**25 destinée à soutenir leurs actions de formation (10% net d'impôt du montant de leur investissement annuel en formation).
- **Promotion de la formation professionnelle continue (FPC)** qui se caractérise par une politique de communication plurielle et dynamique (collaboration presse, conférences, tables rondes, brochures, sessions d'information, …) pour informer et sensibiliser sur ce thème.
- Gestion et animation du **portail www.lifelong-learning.lu** qui est le site de référence en matière de FPC. Il constitue une plateforme dynamique d'accès à l'information sur la formation (+ de 3200 offres de formations, actualités, agenda, législations, …).

- **Veille et développement**, pôle renforcé en 2009 par la création de l'**Observatoire de la Formation,** dont les analyses seront précieuses pour anticiper les évolutions et optimiser l'adéquation entre systèmes de formation et besoins en compétences du monde du travail.

La mise en place de l'observatoire de la formation au Luxembourg répond à la volonté du gouvernement et des partenaires sociaux de créer un instrument de mesure permettant d'apprécier l'efficacité des politiques de formation – initiale et continue – au service de la sphère économique.

L'Observatoire de la formation vise à bâtir une connaissance statistique fine et à produire une analyse qualitative fiable dans une double perspective: offrir des éclairages utiles aux politiques publiques et aux stratégies privées en matière d'éducation et de formation et, par ailleurs, alimenter les bases de données de l'Union européenne.

Ses missions consistent, entre autres, à recueillir, inventorier, analyser et diffuser des données ainsi que des préconisations en matière de formation.

Une des premières études confiées à l'Observatoire consiste à analyser la **Transition École-Vie active (TEVA)** des sortants du système scolaire luxembourgeois. Dans une première étape, cette étude permettra d'observer et d'analyser l'insertion sur le marché du travail et la trajectoire professionnelle des jeunes - diplômés ou non - sortant du régime professionnel et du régime de la formation de technicien de l'enseignement secondaire technique.

25 Code du travail

**Coopération régionale et sectorielle pour la mobilité** (les perspectives d'après les recherches Euroapprentisage, Mobivet et REGIO-LLL (AP1 et Visites-études)

**Adeline DE VORE**, FREREF, devore@gate.cnrs.fr